

9º CONCURSO TFG.EDUSO
DE TRABALLOS DE FIN DE GRAO ARREDOR DA
EDUCACIÓN SOCIAL



9º Concurso TFG.eduso
de trabajos de fin de grado de
Educación Social

Título: 9º Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao de Educación Social

Edita: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia



Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica S.A.

ISBN: 978-84-09-51438-0

DL: C 846-2023

Os traballos recollidos nesta publicación foron premiados no 9º Concurso TFG.eduso, convocado polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg), no que puideron participar as persoas autoras dos traballos de fin de grao de Educación Social correspondentes ao curso 2021-2022

9

ABORDAR AS ACTITUDES E ESTEREOTIPOS
NEGATIVOS CARA A VELLEZ E A SÚA
SEXUALIDADE: UNHA RESPONSABILIDADE
DESDE A EDUCACIÓN SOCIAL

Autora: Raquel Saavedra Fernández
(titoría de Isabel Piñeiro Aguín,
Universidade da Coruña)

Premiada na modalidade Educación Social Estendida

81

“A CATEGORÍA É... DIVERSIDADE”. UNHA
PROPOSTA EDUCATIVA BASEADA NA
CULTURA *BALLROOM*

Autor: Jonatan Santos Seoane
(titoría de Nuria Manzano Soto,
Universidade Nacional de Educación a Distancia - UNED)

Premiada na modalidade Educación Social Escondida

203

O ACOMPAÑAMENTO PSICOSOCIAL NO
PROCESO DE INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA
DO EMBARAZO

Autora: Ana Rodríguez Pérez
(titoría de Águeda Gómez Suárez,
Universidade de Vigo – Campus de Ourense)

Premiada coa Mención do xurado

Integrantes do xurado do 9º Concurso TFG.eduso:

Xosé Manuel Cid Fernández (Universidade de Vigo – Campus de Ourense)

Ana Fernández García (Universidade Nacional de Educación a Distancia)

Sonia González Rodríguez (Colexio de Educadoras e Educadores
Sociais de Galicia)

Silvana Longueira Matos (Universidade de Santiago de Compostela)

Luisa Losada Puente (Universidade da Coruña)

LIMIAR

A visibilización dos TFG de Educación Social funciona como enlace obrigado entre as aprendizaxes que dende a investigación social o alumnado inicia e as aprendizaxes que dende a experiencia práctica se poñen ao servizo da investigación.

Escribir sobre Educación Social é construír a profesión; escribir sobre esta profesión axuda a dignificala e a reforzala alimentando a rede de saberes necesarios para mellorar a praxe, o día a día das profesionais.

Significa tamén achegar á cidadanía experiencias de Educación Social, visibilizalas. O que coñecemos existe, o que coñecemos podemos utilizalo.

Somos como profesión unha ferramenta útil de cambio, de transformación social, xeradora de achegamento aos dereitos individuais e colectivos das persoas.

A Educación Social é unha profesión en continuo crecemento porque baseamos a nosa praxe na relación que establecemos coas persoas coas que traballamos, relación que precisa de renovación continua, de prácticas renovadas e renovables, próximas e útiles.

A relación continua coas universidades como fontes de saber incorpora novas técnicas que apoian a mellora do acompañamento socioeducativo, base da Educación Social.

Temos novas aprendizaxes que adquirir e novas formas que investigar nas que basear a acción socioeducativa, novas estratexias de acción socioeducativa, porque traballamos nunha sociedade en continuo cambio social e como profesionais debemos ir acompañando ás persoas nese cambio.

Facer Educación Social é falar de cambio, de transformación social, de aprendizaxes, de novas estratexias socioeducativas, de innovación socioeducativa.

Os TFG escollidos nesta 9ª edición recollen esa visión de aprendizaxe continua e renovada que como profesionais da Educación Social debemos posuír.

Nesta edición presentáronse un total de 9 traballos, seleccionando o xurado tres deles. As seleccionadas contribúen a falar de accións que é preciso visibilizar, que é necesario atender dende a accións socioeducativa, dende a Educación Social:

- . *“Abordar as actitudes e estereotipos negativos cara a velez e a súa sexualidade: Unha responsabilidade desde a educación social”* de Raquel Saavedra Fernández coa titoría dende a Universidade da Coruña de Isabel Piñeiro Aguín.
- . *“«A categoría é... diversidade». Unha proposta educativa baseada na cultura ballroom”* de Jonatan Santos Seoane coa titoría de Nuria Manzano Soto dende a UNED.

Precisamos -e así as identificamos- novas aportacións que colaboren á investigación de accións que xa estamos a desenvolver dende a comunidade, accións que posibilitan asentar espazos de acompañamento socioeducativo que precisan da profesión.

Nesta liña, este ano a mención especial do xurado foi para *“O acompañamento psicosocial no proceso de interrupción voluntaria do embarazo”* de Ana Rodríguez Pérez, coa titoría de Águeda Gómez Suárez dende a Universidade de Vigo.

É preciso dar visibilidade ás accións que dende o socioeducativo se realizan con miradas feministas pola mesma necesidade de contribuír á anhelada sociedade igualitaria.

Como profesión do social temos una responsabilidade máis alá de desenvolver as accións individuais, temos a responsabilidade de contribuír á transformación social.

Queda moito por escribir; é preciso manter a conexión constante entre as universidades galegas e o Ceesg para, entre outras cousas, favorecer a aprendizaxe de novas técnicas de aplicación na acción socioeducativa propia da Educación Social.

Queda moito por facer e camiño socioeducativo por camiñar e acompañar nesta andadura.

O Ceesg quere facer ese camiño visibilizando cada nova acción xerando a amplitude na rede que temos conformada no territorio galego.

Moitas grazas ao ilusionante grupo de persoas que este ano conformamos o xurado, polo proceso, polos sentires e polo traballo continuo neste camiñar.

Moitas grazas compañeiras da Educación Social que participades colaborando nese camiño cos vosos traballos.

Escribir o camiño da utopía significa facela real.

Sonia González Rodríguez
Educatora Social Col. núm. 3402
Presidenta do Ceesg

Abordar as actitudes e estereotipos negativos cara a vellez e a súa sexualidade: Unha responsabilidade desde a educación social

Raquel Saavedra Fernández

Traballo gañador do 9º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA
Universidade da Coruña

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.

Curso académico 2021/2022

Titora do traballo: Isabel Piñeiro Agúin

RESUMO

Os estereotipos negativos cara a vellez e as actitudes negativas cara a súa sexualidade seguen presentes nunha sociedade cada vez máis envellecida e con novas necesidades. A educación social debe abordar os estereotipos e actitudes mediante a investigación e unha educación sexo-afectiva actualizada. Este traballo presenta os resultados dunha investigación levada a cabo en Galicia, cunha mostra de 210 persoas, utilizando o cuestionario CENVE (Cuestionario de Estereotipos Negativos cara a Vellez) e a Escala de Actitudes Negativas cara a Sexualidade na Vellez. Os resultados obtidos manifestan que as persoas teñen un nivel medio de estereotipos e actitudes por debaixo da media das escalas. Ter menos idade, convivir con persoas non familiares e con persoas maiores estaría relacionado cun maior nivel de estereotipos negativos cara a vellez. Por outra banda, estar titulados/as en educación social, ter formación en xerontoloxía e pertencer ao eido da educación social axudarían a presentar un menor nivel de estereotipos. Por último, comprobamos que presentar estereotipos negativos se relaciona con presentar actitudes negativas cara a sexualidade na vellez. Os educadores/as sociais deben cambiar os modelos actuais por un modelo de diversidade, rematando así cos estereotipos e actitudes.

Palabras chave: Estereotipos negativos; Vellez; Actitudes; Sexualidade; Educación Social.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. A vellez como constructo social	16
1.2. Envellecemento demográfico.....	18
1.3. Sexualidade na vellez	22
1.4. Sexualidade, vellez e a educación social	35
1.5. Obxectivos da investigación.....	38
2. MÉTODO	41
2.1. Participantes	44
2.2. Variables e instrumentos de medida.....	47
2.3. Procedemento.....	48
2.4. Análise de datos	48
3. ANÁLISE DE RESULTADOS	49
3.1. Estereotipos negativos cara a vellez e actitudes cara a súa sexualidade	49

3.2. Relación entre os estereotipos negativos cara a vellez e distintas variables sociodemográficas	50
3.3. Relación entre as actitudes cara a sexualidade na vellez e distintas variables sociodemográficas.....	52
3.4. Relación entre o nivel de estereotipos negativos e as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez ...	54
4. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓN.....	55
5. LIMITACIÓNS E LIÑAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	63
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
7. ANEXOS.....	71

I. INTRODUCCIÓN

A vellez non deixa de ser un constructo social influenciado pola etapa histórica, a cultura ou o entorno, entre outros, no que as persoas habitan. Agora mesmo, o modelo xove é o imperante na nosa sociedade. Este modelo é incompatible coas tendencias actuais de envellecemento das persoas, así como co envellecemento e sobreenvellecemento poboacional que estamos vivindo. O modelo xove incide en como as propias persoas maiores viven a súa sexualidade, sentindo frustración e mesmo que o sexo non é para eles e elas xa nesa etapa. Este modelo tamén inflúe na visión e actitudes sobre a sexualidade na vellez no resto da sociedade. Ben é certo que na vellez dánse cambios fisiolóxicos que afectan á vida sexual das persoas, pero non deixan de ser cambios aos que se poden adaptar, como en calqueira outra etapa da vida. Ao final, as actitudes cara a sexualidade na vellez, aquelas provocadas polos estereotipos e desinformación, son as que pesan máis nas persoas maiores e a súa actividade sexual. Por iso, debemos prestar atención ás actitudes que teñen as educadoras e educadores fronte a este tema, e se é necesario que, no proceso de aprendizaxe dos e das profesionais da educación social, se incida máis nun novo modelo de sexualidade que apoie os puntos fortes de ser unha persoa maior. É de suma importancia que os e as edu-

adoras sociais que vaian a traballar coas persoas na terceira idade teñan tamén a formación necesaria para poder eliminar estes prexuízos e cambiar as actitudes nas persoas maiores, e mesmo na comunidade.

1.1. A vellez como constructo social

A vellez e o envellecemento son dous termos difíciles de conceptualizar, pois pódense enfocar desde o eido biolóxico, psicolóxico, socioeconómico, ou familiar, entre outros. Diversos autores, como Brocklehursts (1974), De Nicola (1979) e Stieglitz (1964) intentan enmarcar tamén cronoloxicamente esta etapa da vida, entre os 60 e os 90 anos en adiante. López e Olazábal (2005) explican a vellez como un constructo social, na nosa sociedade e momento histórico, entendida como aquela etapa que vai desde os 65 anos até a morte. De todas formas, é un concepto que non deixa de cambiar. A idade, por tanto, é un criterio máis de organización social, que asigna a cada tramo da mesma distintos roles, normas e expectativas máis ou menos definidas, que non sempre se corresponden cos procesos de envellecemento fisiolóxico en xeral, nin cos referidos á vida sexual en particular.

No marco das teorías sobre a vellez e o envellecemento, o modelo que segue imperando no imaxinario de todas as persoas son os modelos de diminución, que xorden das sociedades contemporáneas presididas por valores de xuventude, e que equiparan á vellez coa pobreza, coa inactividade laboral, exclusión da vida sociocultural e enfermidade (Maravall, 1997). A ciencia ata agora traballou nun modelo centrado na enfermidade, a dor, e o deterioro, tendendo a crear unha visión negativa da vellez. É o que López (2012) chama modelo de deterioro. En contrapartida, este autor presenta o modelo da diversidade: un modelo que avoga pola multicausalidade, multidireccionalidade e a diversidade,

amosando que negar a sexualidade nas persoas maiores está cientificamente inxustificado, pois algúns aspectos da sexualidade declinarán, outros manteranse, e “non son poucos os que poden enriquecerse coa idade” (López, 2012. p. 28).

Outros autores falan do Enfoque do Ciclo Vital, que segue o modelo de crecemento persoal, polo que se destacan as vantaxes sobre as perdas na vellez, como son maior tempo libre, a redución de responsabilidades ou a oportunidade de prestar atención ao que é realmente importante (Moñivas, 1998). Agora é coñecido que existen capacidades que poden mellorar coa idade. As persoas maiores poden seguir adquirindo novos coñecementos a partir de certos cambios neuronais que poden previr o seu deterioro (Rowe e Kahl, 1997). É o que Baltes (1987) chama capacidades de reserva internas, referidas ao incremento do rendemento ante tarefas complexas como consecuencia dunha práctica continuada, e de reservas externas, relacionadas con aquelas características do ambiente que poden axudar á persoa maior a realizar diferentes actividades, mediante pistas e apoios (Carrascal e Solera, 2013). Por tanto, deberíamos cambiar a concepción dos modelos de declive por modelos de diversidade (López, 2012), pois como afirma Fernández-Ballesteros (2000) a aprendizaxe nesta etapa é posible e altamente beneficiosa para impedir ou frear o declive cognitivo.

O feito de que a vellez e o envellecemento sexan conceptos suxeitos ao momento temporal na historia ou as diferentes crenzas culturais das distintas sociedades nas que nos atopamos, provoca que estes mesmos conceptos se comporten como ríos. Diversas características propias do río, como as pedras na canle, a fondura, o medio, ou os propios componentes do auga, farán que o río nunca deixe de cambiar, de transformarse. A vellez e os distintos estadios de idade no ser humano penden desta mesma norma, da completa liberdade ao cambio, condicionado polo tempo, o momento, o lugar, o espazo. Así, imos vendo co paso do tempo

como cambia a franxa de idade que lle atribuímos á vellez e ó envellecemento, os pronomes que utilizamos para designar ou clasificar as persoas que a viven, e mesmo a concepción, positiva ou negativa, que temos da vellez.

Agora mesmo ocupamos un momento histórico nun sistema socioeconómico e cultural, que demanda unha inmediata, e case innata, produtividade por parte da poboación. Deste xeito, os únicos adxetivos que encaixan neste sistema son a forza, a velocidade, a innovación e a eficacia (Maravall, 1997), que se relacionan coa xuventude, e aos que apenas se pode aferrar o adulto e o maior. As persoas maiores quedan, por tanto, desprazadas cada vez máis da vida pública, do poder e da súa representación, así como dos medios de comunicación, cando ironicamente, a nivel demográfico, predomina esta franxa de idade (López, 2012).

1.2. Envellecemento demográfico

Pódense diferenciar dous tipos de envellecemento, entre os que se atopan o individual e o demográfico ou poboacional. O envellecemento dunha persoa é o proceso de evolución no transcurso da súa vida. O envellecemento poboacional refírese ao incremento de número de persoas maiores con respecto ao conxunto da poboación á que pertencen (Alonso et.al., 2007).

Nas últimas décadas, diversos factores provocaron un cambio estrutural da sociedade, polo que cada vez é maior a porcentaxe de persoas maiores sobre o total da poboación. Segundo Pinazo e Sánchez (2005), interveñen no envellecemento poboacional os seguintes factores:

- O alongamento da esperanza de vida é o primeiro. En España, segundo fontes como a *Human Mortality Database* e Instituto Nacional de Estatística (en diante, INE)

(2021) tense experimentado un crecemento potencial desde o século pasado (Guijarro e Peláez, 2008), non deixando de presentar esta tendencia até a actualidade. En 2010, por exemplo, a esperanza de vida para os varóns estaba situada en 79,2 anos, e en 85,5 para as mulleres; en 2018, os varóns presentan unha media de 80,7 e, en canto ás mulleres, a idade media atópase nos 86,3 anos (INE, 2021).

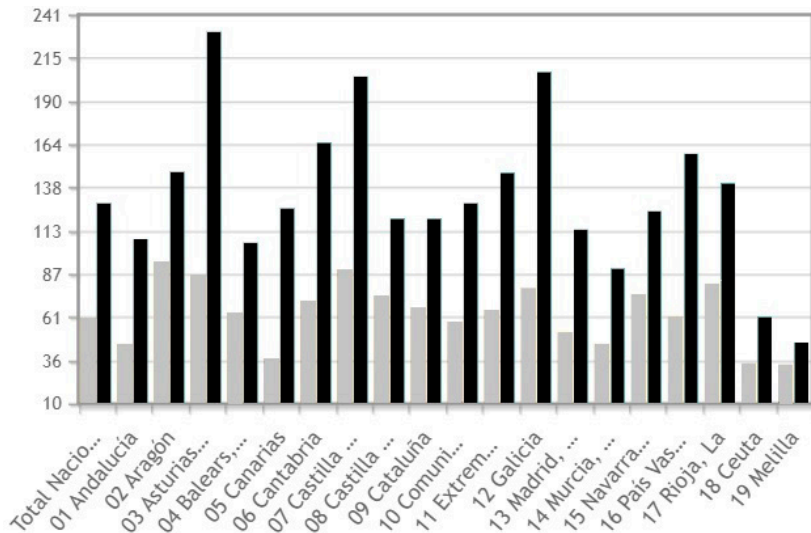
- A caída da fecundidade e o seu estancamento en niveis mínimos é o segundo factor que inflúe no envellecemento poboacional. En España, o indicador conxuntural de fecundidade situouse en 1,23 fillos por muller no ano 2019. Isto implica un descenso de tres centésimas respecto ao valor rexistrado en 2018. Desde o ano 2001 non se producira un descenso tan grande (INE, 2021). O número de nacementos segue o curso do descenso da última década, baixando desde 2010 un 27,3%.
- Por último, Pinazo e Sánchez (2005) mencionan a influencia dos movementos migratorios como un factor positivo de cara a nivelar a proporción de grupos de idades, pois a maior parte de persoas que veñen, son persoas na súa mocidade.

En Galicia, aínda que con algunha variación pequena, estes factores non fan máis que repetirse. A nosa comunidade autónoma é unha das máis envellecidas do Estado (Arroyo e Zoido, 2003). Segundo o INE (2021), Galicia vai por detrás de Asturias, sendo, por tanto, a segunda comunidade autónoma máis envellecida do Estado español (véxase Figura 1). En 2010, as persoas de 65 anos en adiante en Galicia representaban o 22,12% da poboación. Segundo o Instituto Galego de Estatística (2021) (en adiante IGE), na actualidade esta cifra alcanza o 25,44% de persoas maiores. Se revisamos os datos do IGE (2021) sobre a proxección

de cara ao futuro destas tendencias, as cifras seguen a mesma traxectoria que até agora.

Figura I

Índice de Envellecemento por Comunidade Autónoma

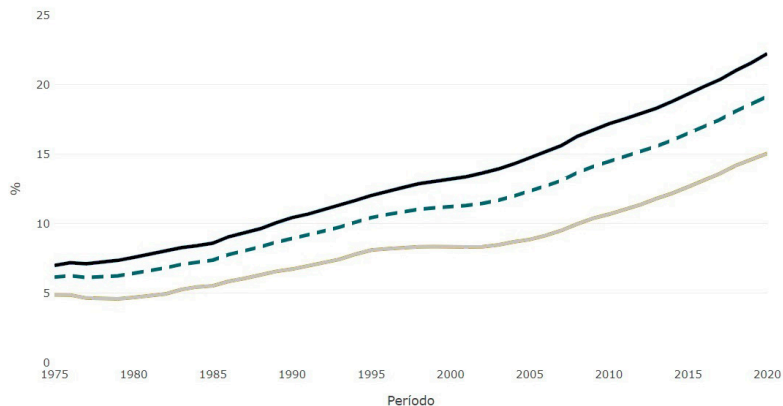


Fonte: INE (2021), indicadores demográficos.

Outro fenómeno poboacional ao que debemos prestarlle atención é o sobreenvellecemento. Este concepto fai referencia a como, dentro do grupo de maiores a partires do 65 anos, as persoas que se atopan na franxa de 80 anos en adiante ocupan unha importante porcentaxe. De feito, estímase que nos próximos trinta anos estas persoas “moi vellas” ocupen o 30% da poboación de persoas maiores nos países desenvolvidos (Hechevarría et.al., 2018). Para medir este fenómeno, o índice de sobreenvellecemento calcula a porcentaxe que representa a poboación de 85 ou máis anos sobre o grupo de 65 ou máis anos. En 2010, a porcentaxe de persoas maiores de 85 ou máis anos representaban un 14,46%. Sen embargo,

no 2020, tan só unha década despois, xa representan o 19,15% do grupo total de persoas maiores (véxase Figura 2).

Figura 2
Índice de sobreenvellecemento: Galicia



Lenda: — Ambos sexos — Homes — Mulleres

Fonte: IGE (2021), indicadores demográficos.

Todo isto implica que as persoas, unha vez acadado o último estadio do ciclo vital clásico (infancia, adolescencia, xuventude, adultez, e vellez), poden chegar a vivir uns 20 ou incluso 30 anos máis.

O envellecemento demográfico fai que cobre importancia a calidade de vida máis que a cantidade. A esperanza de vida xa acadou, grazas aos avances médicos e tecnolóxicos, un aumento considerable, polo que agora o tema central a abordar coas persoas maiores é a súa calidade de vida nestes anos. A calidade de vida é o conxunto de condicións necesarias para poder levar a cabo o proxecto persoal dunha vida integramente humana. Esta calidade parte do que opina a propia persoa que é bo para a súa vida. É unha valoración complexa e multidimensional, que abarca aspectos físicos, psicolóxicos, sociais, económicos, ambien-

tais, etc. Un dos factores que inflúen en ter unha boa calidade vital, entre outros, é como experimentan a súa sexualidade na vellez (Villarín, 2017). Actualmente, a sexualidade valorada positivamente na vellez, entre outros factores, asóciase ao concepto de calidade de vida, desde a perspectiva da saúde e do benestar (Herrera e Guzmán, 2012).

1.3. Sexualidade na vellez

Unha vez entendido o concepto de vellez, cabe profundizar no concepto, tamén amplo, de sexualidade, que varía segundo o contexto sociocultural e histórico no que nos atopemos (Vera-Gamboa, 1998). É común pensar que a sexualidade só ten relación coa chamada xenitalidade, é dicir, coas relacións coitais e penetrativas. Esta concepción da sexualidade é problemática, pois, a sexualidade é moito máis que manter relacións sexuais coitais (Trujillo, 2007). A sexualidade é máis que a bioloxía dos xenitais, que a procreación, as hormonas ou o orgasmo. É unha función e fusión do todo, que afecta a todo ser humano de calquera idade, sendo a persoa a que participa nunha relación co outro ou consigo mesmo na busca da satisfacción e o pracer, fóra do concepto único de xenitalidade (Master e Johnson, 1992). Segundo López (2012), é máis acertado sinalar que os seres humanos non temos sexualidade senón que somos seres sexuais. De feito, entre cada persoa poden darse moitas diferenzas con respecto á súa sexualidade, polo que este autor afirma que a de cada persoa é diferente e única. As habilidades cognitivas e emocionais da persoa, a súa organización e funcionamento biolóxico, interaccionan desde a concepción co ambiente sociocultural no cal vive, e que lle permiten, por tanto, construír patróns de comportamento único para expresar a súa sexualidade (Vargas, 2002). A definición da OMS propón que:

A sexualidade é un aspecto central do ser humano que involucra o sexo, identidade e roles de xénero, a orientación sexual, o erotismo, o pracer, a intimidade e a reprodución. A sexualidade experimentase e exprésase nos pensamentos, fantasías, desexos, crenzas, actitudes, valores, comportamentos, prácticas, roles e relacións. Aínda que a sexualidade pode incluír todas estas dimensións, non todas elas son sempre experimentadas ou expresadas. Na sexualidade inflúe a interacción de factores biolóxicos, psicolóxicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos e relixiosos. (Trujillo, 2007, p.5)

Se temos en conta o factor idade na sexualidade, Bentacourt (2013) define a Saúde Sexual Xeriátrica como a “expresión psicolóxica de emocións e compromisos que require a maior cantidade e calidade de comunicación entre compañeiros nunha relación de confianza, amor e pracer, con ou sen coito”. Esta definición non é moi distinta das demais, e grazas a esta comparación, podemos comprobar que a maior parte dos compoñentes da sexualidade poden conservarse e incluso mellorar coa idade, pois estamos dotados de máis experiencia, paciencia, empatía e comprensión.

O poder e a autoridade que exerce a medicina sobre a vida sexual das persoas, funciona xerando acordos normativos da forma en que debe funcionar o corpo e como compensar posibles disfuncións, que logo subxacen a diagnósticos, tratamentos e incluso rehabilitación. A pesar de que non podemos descoñecer que existen cambios fisiolóxicos, (...) estes non deberían condicionar obrigatoriamente o cese da actividade sexual, senón que esixen máis ben comprensión e adaptación a un novo funcionamento. Os cambios operados non teñen por que afectar ao desexo, á seducción, á paixón, á masturbación, ao afecto, á expresión de sentimentos e ás emocións, as fantasías ou aos xogos. (Pedraza, 2014, p.248)

Unha vez visto o que abarca o concepto de sexualidade, queda claro que esta non se pode reducir a unha soa práctica, unha zona ou a un órgano. As persoas temos terminacións nerviosas sexuadas ao longo de todo o corpo, polo que non só a área xenital é a única zona de pracer válida (Ibeas, 2005). De feito, as persoas maiores prefiren centrar o acto sexual nas caricias e abrazos. Así, o acto sexual non ten como única función a procreación. O desexo, a excitación e o pracer sexual poden manterse até a vellez máis avanzada. Coa idade, a sexualidade, se ben é certo que nalgúns aspectos fisiolóxicos e sociais cambia, a súa complexidade e riqueza non. Por tanto, os condicionantes da actividade sexual na vellez, aínda que se presenten, non predeterminan o desexo sexual, a excitación ou o pracer que pode darse (López, 2012).

De maneira máis clara, os afectos presentan catro polos: o desexo, o pracer, a atracción e o namoramento. Segundo López (2012), o desexo é unha motivación sexual que é sentida psicolóxicamente impulsando a actividades sexuais que producen pracer, con independencia da actividade sexual procreadora; a atracción é a que nos axuda a seleccionarnos entre nós; e, por último, o namoramento: desexo intenso por explorar, tocar e relacionarse sexualmente co/a outro/a (Aragón, 2007), e que favorece que as persoas creen un vínculo no tempo. Por tanto, o desexo sexual entre as persoas é unha pulsión ou motivación sexual, que se compón dun polo fisiolóxico e doutro polo de sentimentos, pensamentos e afectos (López, 2012). Este desexo sexual é unha emoción complexa, sustentada en bases biolóxicas, mediatizadas polo medio cultural, que xera unha tendencia de acción e que pode activar o comportamento sexual, ben autoerótico, ben compartido (Sánchez, 2011).

Os cambios no noso corpo ocorren desde que nacemos até que morremos. Por tanto, a nivel fisiolóxico, na vida adulta e vellez tamén se producen cambios que inflúen na actividade sexual das persoas.

As mulleres presentan diferentes cambios na fisioloxía: a parte dos cambios que conleva a menopausia, dánse cambios na vulva e vaxina. En canto á primeira, os labios maiores e menores perden elasticidade e tamaño, e, con respecto á vaxina, o conduto se estreita. A lubricación vaxinal é máis lenta e menos abundante, e tamén diminúen o nivel de estróxenos e a frecuencia e intensidade do orgasmo (Fernández et al., 2017). Estes cambios poden ocasionar molestias e dor, especialmente se non hai unha excitación adecuada. Con todo, as consecuencias poden ser mínimas, e mesmo atrasarse, se hai unha vida sexual satisfactoria. Algúns poden solucionarse buscando a estimulación rica e lenta, tamén tendo en conta a posibilidade de usar cremas locais. A perda de desexo adoita deberse na súa maioría a explicacións sociais (López, 2012).

En comparación coas mulleres, os varóns non sofren unha perda da capacidade reproductiva, nin un cambio fisiolóxico cualitativo semellante ao da menopausia. O cambio máis importante destes é a diminución da testosterona, considerada a hormona do desexo sexual. Dánse tamén cambios anatómicos nos órganos sexuais: maior flacidez do pene, diminución do tamaño testicular e un aumento da glándula prostática. Por tanto, en canto á funcionalidade, a erección é máis lenta e menos completa, decae rapidamente tras exacular, o tempo para volver a conseguir unha erección é maior, e desaparece a sensación de “inevitabilidade” previa a exaculación (Bravo et.al, 2009). De todas formas, igual que as mulleres, estes cambios nos varóns non son determinantes para ter unha vida sexual satisfactoria.

Todos estes cambios non son compatibles co modelo xove da sexualidade. A rapidez, a espontaneidad, o vigor que se espera dun adulto tamén se espera das persoas maiores. Este pensamento xeralizado dana tanto ás persoas mozas que non cumpren con estes requisitos, así como ás persoas maiores que, aínda que poden disfrutar da sexualidade ao longo de toda a súa vida, pensan que xa non é algo para elas (Ibeas, 2005).

A pesar de que o DS [desexo sexual] cambia co envellecemento, sobre todo en sentido de diminución, existen amplas diferenzas interindividuais, e na maioría dos suxeitos isto non necesariamente conduce a desinterese ou ausencia deste, manténdoo nun nivel medio e experimentándoo con frecuencia. [Este estudo] aporta información de utilidade no esforzo por desmitificar a influencia determinante e inevitable da declinación hormonal, e outros factores biolóxicos nestes cambios, e resaltar a importancia de factores psicosociais susceptibles de ser modificados. (Monteagudo Peña et.al, 2016, párr.16)

Os estudos demostran que presentar menor nivel de testosterona nas idades avanzadas non ten unha relación directa co desexo sexual, polo que pode manterse (López, 2012), e incluso as persoas se amosan satisfeitas na súa maioría (Monteagudo Peña et.al, 2016).

A nivel fisiolóxico, dise que o tacto é o sentido máis potente cando falamos de sexualidade, sendo o conduto máis eficaz para conseguir a excitación sexual e o orgasmo. De feito, na idade avanzada, este sentido é o que mellor se conserva.

Casi dous metros cadrados de pel sensible ás caricias, un senfín de terminacións nerviosas que sinten o tacto e o transmiten de forma directa aos centros que regulan a excitación sexual, case de forma reflexa, e de maneira máis indirecta e complexa ao cerebro, que reelabora, interpreta, e inicia respostas sexuais, emocionais e afectivas máis complexas. Unha caricia finalmente desencadea as respostas máis primitivas pero tamén as máis elaboradas do ser humano. (López, 2012, p.103)

Que existan cambios fisiolóxicos na sexualidade na vellez non nega directamente a existencia de vínculos afectivos e sexuais que proporcionan pracer, comprensión, complicidade, afecto, ou confianza entre outros aspectos que se consideran necesida-

des básicas no ser humano, e que non desaparecen até a morte (Ibeas, 2005). De feito, o modelo xove de sexualidade, e o modelo de declive da vellez, establecen no noso imaxinario a idea de que nesta etapa todo é déficit, xa sexa físico, cognitivo ou condutual, e que por iso as persoas maiores non teñen nin desexo nin actividade sexual. Destas ideas preconcebidas e erróneas dánse actitudes negativas cara a sexualidade na vellez. É por iso que os profesionais que traballen neste eido deberían profundizar na temática para poder orientar ás persoas de maneira adecuada, dirixindo as prácticas non só ás patoloxías do envellecemento, senón a un ser humano que se debe ver de maneira integral e que pode ter unha vida sexual activa, pois a súa sexualidade, como no resto de etapas do ciclo vital, non se enmarca só no aspecto físico (Jerez et.al, 2013).

Se tomamos como referencia o polo afectivo do desexo, dise que coa idade cambia pero non diminúe, senón que aumenta (López, 2012). O fenómeno que se dá é un progresivo abandono do modelo masculino e xove da sexualidade. Mais, se nos centramos no polo referido ao desexo de excitación e actividade sexual, este decrece. Dependendo de se os estudos con respecto á sexualidade das persoas maiores están centrados unicamente na parte fisiolóxica, ou se son estudos máis completos, nos que se valoran tanto o entorno cultural, como educacional ou situacional entre outros, os resultados da apetencia sexual na terceira idade varía.

Poden ser varios os factores que explican a presenza ou ausencia do desexo sexual, o cal condiciona a actividade sexual nas persoas maiores: as actitudes positivas ou negativas cara a actividade sexual; o feito de ter ou non parella; a cultura e modelo occidental de beleza, sempre relacionado cun modelo xove e canónico; ou o tratamento cultural e social do namoro (López, 2012). A actividade sexual mantense en persoas septuaxenarias, e incluso as mulleres da xeración que hoxe ten 70

anos afirman estar máis realizadas sexualmente que as que tiñan a mesma idade fai 30 anos (Farré, 2009). Esta mellora xeracional pode deberse a un aumento na calidade de vida grazas a novos descubrimentos científicos que axudan a paliar o declive fisiolóxico normal da idade, como poden ser cremas, lubricantes, ou mesmo a chegada do Viagra en 1998.

A pesar desas melloras, ter vida sexual depende tamén directamente da disposición a tela. É dicir, as persoas maiores “dispostas” a ter vida sexual, poderán ter máis posibilidades de manter a actividade sexual na vellez. Sen embargo, nesa decisión pode influír tanto a educación recibida na xuventude, como por exemplo entender a sexualidade como medio para reproducirse unicamente, e que polo tanto remata coa menopausia (del Carmen Amico, 2010), ou as crenzas relixiosas e a imposición do sexto mandamento. Os condicionantes socioculturais e educativos tamén poden influír negativamente na actividade sexual das persoas maiores.

Tal e como nomeamos, existen outros condicionantes da sexualidade na vellez a parte dos normais cambios fisiolóxicos, as enfermidades que se poden padecer, ou mesmo os efectos secundarios das medicacións (Herrera, 2003). Existen unha serie de factores socioculturais e demográficos que se constitúen como condicionantes da actividade sexual da persoa maior. Ademais, temos que ter en conta que cando traballamos coa sexualidade na vellez, temos que loitar tanto contra os tabúes da sexualidade, como cos tabúes da vellez (del Carmen Amico, 2010).

Frecuentemente, a forma de vivir a sexualidade antes da vellez adoita determinar a forma de vivir a sexualidade sendo persoas maiores. Así, aquelas persoas cuxa actividade sexual acostumaba a ser habitual e periódica durante outras etapas da súa vida, teñen maior probabilidade de manter a actividade sexual na vellez (Bentacourt, 2013). As persoas que agora son maiores, na súa época recibían escasa educación sexual. O aprendido ten que ver

coas crenzas que introduciron as diferentes relixións na vida das persoas, aquelas que consideran a sexualidade unicamente como un medio para a reprodución, a procreación. Quedan excluídos e sinalados como pecado o pracer, os afectos, a intimidade, o goze... Só se considera o sexo como función mecánica de supervivencia da especie, permitida unicamente dentro do matrimonio (Figari, 2007) e durante a madurez sexual, mentres a capacidade reproductiva siga intacta. A práctica central que caracteriza o modelo xove de sexualidade (López, 2012), e practicamente a única aceptada, é a coital, entre muller e varón, cumprindo coa heteronormatividade, dando igual o pracer da muller, e convertendo toda práctica en falocéntrica. Todas estas crenzas perduran na xente maior agora, sobre todo tendo en conta que viviron a época do franquismo, réxime que otorgou un papel importante á relixión na vida diaria das persoas (Luis-González e Aguilera-Ávila, 2019).

Outro condicionante é o ter parella ou non. Segundo López (2012), ter parella inflúe positivamente en seguir mantendo unha vida sexual activa. As mulleres maiores adoitan deixar de ter vida sexual antes que os varóns. Por un lado, dada a maior esperanza de vida delas, hai máis mulleres solteiras e viúvas que os varóns: é o fenómeno chamado feminización da vellez (Mares e Márquez, 1998); por outro lado, a menopausia preséntase antes do declive sexual do varón, e cumprindo coas crenzas de que a sexualidade é coital e unicamente de fins reproductivos, as mulleres deixan de ter interese por esta actividade (Farré e Salas, 2009). Tamén inflúen nas mulleres as construcións sociais negativas en torno a viudedade, que reciben menos comprensión sobre as necesidades de construír unha nova vida que os varóns viúvos (Spijker, 2007). Desta maneira, ter compañeiro sexual ou non, inflúe na actividade sexual da vellez (Cabrera, 2009).

O acceso á intimidade e o tipo de convivencia nesta etapa vital, moitas veces dificulta ou pode determinar a vida sexual das

persoas maiores. É habitual que as persoas maiores vivan a súa vellez institucionalizadas ou na casa de familiares, cos seus fillos e netas. As institucións moi poucas veces teñen habitacións ou espazos preparados para permitir a intimidade. De feito, moitas veces as habitacións nas que viven adoitan ser compartidas. No caso das persoas que viven con familiares, as avoas e avós en certas ocasións teñen que compartir habitación cos netos e netas por falta de espazo na vivenda, quedando privados da mesma maneira de intimidade (Herrera, 2003). Aínda que as persoas maiores non compartan habitación nos domicilios, a falta de comprensión por parte dos familiares, ou cuidadores no caso das residencias, de seguir manifestando condutas sexuais nesas idades, tampouco axudan a que o anciano e anciana se sinta libre para expresalas. Por outra parte, ao persistir coñecementos erróneos, estereotipos, e falsas crenzas, as propias persoas maiores reprimen a súa necesidade de expresión da sexualidade. A propia familia amosa tamén ideas preconcebidas prexudiciais para a sexualidade da persoa maior, sentindo esta, incluso, culpa por manter unha vida sexual activa. Todo isto pode deberse a unha equívoca interpretación dos cambios na fisioloxía da resposta sexual da persoa maior, por ignorancia, por ter asimilado un modelo de sexualidade xove, e polos prexuízos e estereotipos sociais que pode ter tanto a familia como a persoa maior (Moreno e Suñol, 2020). De todas formas, certos estudos, como o de Pérez de la Parte (2008) apoian a teoría de que ten máis peso a formación das persoas no eido da sexualidade na vellez que a convivencia ou a relación que teñan con persoas maiores.

A autopercepción do atractivo sexual tamén condiciona a vida sexual das persoas maiores (Valle et.al, 2015). As mulleres maiores manifestan una percepción negativa cara o seu atractivo sexual antes que o varón (Wong et.al, 2010). Canto máis positiva sexa a autopercepción do atractivo sexual, e da imaxe

corporeal, mellor será a relación que a persoa estableza coa súa vida sexual. Neste caso, o modelo canónico occidental da beleza imperante é o relacionado coas virtudes da xuventude (Darriba, 2015). Que a autopercepción sexa positiva ou negativa vese brutalmente influenciada por este canon. Socialmente relaciónase a vellez como unha etapa de declive, de inactividade sexual, na que as persoas xa non son atractivas, e non amosan desexo sexual, ou este se transforma (Maccarone e Lombardo, 2008). Este prexuízo ten máis peso nas mulleres maiores, pois mentres que se considera que coa idade os varóns maduran, ás mulleres se lles perde todo o interese sexual (Farré e Salas, 2009).

Todos estes fenómenos mencionados anteriormente teñen a súa base nos estereotipos e crenzas ao redor da sexualidade na vellez. Gran parte das actitudes negativas que poden presentar as familias, os cuidadores ou cuidadoras, e mesmo as propias persoas maiores, proveñen dos estereotipos e crenzas sobre a mesma. É moi probable que se dean prexuízos na vellez pola falta de información e investigación ao redor desta etapa da vida, e concretamente, da sexualidade (Mares e Márquez, 1998). Os prexuízos, esas crenzas esaxeradas, ao final xorden do descoñecemento, e provocan as actitudes negativas. Na seguinte táboa (ver Táboa 1), nomeamos diversas crenzas sobre a sexualidade na vellez, recompilando a diferentes autores (Leiva-Moral, 2008; López, 2012; Montoro, 2000), que teñen un peso negativo determinante na sexualidade das persoas maiores e, sobre todo, nas mulleres maiores:

Táboa I

Crenzas ou estereotipos sobre a sexualidade na vellez

- Durante a vellez é imposible fisioloxicamente manter relacións sexuais
- O sexo ten unha función exclusivamente reproductora
- O sexo enténdese unicamente como coital ou con penetración
- A actividade sexual debilítase coa idade
- Durante a vellez pérdese interese sexual
- O sexo na vellez é perverso
- O sexo na vellez é prexudicial para a saúde
- As mulleres maiores que se interesan polo sexo son ninfómanas, perversas sexuais
- Os homes si teñen intereses sexuais pero as mulleres non
- Os homes maiores que teñen interese sexual son inmaduros, “vellos verdes”, é considérase de mal gusto
- Na vellez as persoas non son sexualmente desexables, non teñen desexo e non son sexualmente capaces
- A abstinencia prolonga a vida sexual
- A menopausia indica o fin da sexualidade, nada é o mesmo, pérdese satisfacción...
- A masturbación é unha conduta daniña e desviada, sobre todo na vellez
- As mulleres deben ser iguais ou máis mozas que os homes nunha relación de parella

Son as mulleres quen amosan maior rexeitamento cara a sexualidade (Mares e Márquez, 1998). A literatura deixa claro que a variable xénero inflúe nos estereotipos que as persoas teñen sobre a vellez e a sexualidade, concluíndo que está peor visto que as mulleres manifesten desexo ou actividade sexual, polo que as actitudes cara o xénero feminino son máis negativas.

A actividade sexual feminina depende moito da intención masculina: a diminución da actividade sexual nas mulleres asóciase coa concurrencia de enfermidades nos seus esposos, a indiferencia destes e a alta mortalidade masculina. Os datos sosteñen que elas, ademais de amosarse menos interesadas polo sexo, sufriron unha

socialización enmarcada nun control máis grande, obstáculo para que exercesen a súa sexualidade na vellez. Deste modo, o traballo da intervención con elas involucra unha reeducación sexual no sentido da “liberación da represión”. (Brigueiro e de Género, 2006, p.73)

Cabe destacar que existe un dobre raseiro sociocultural polo que aos varóns se lles concede actuar como axentes sexuais, e a súa vez desvaloriza e estigmatiza ás mulleres que responden ao seu desexo sexual, atribuíndolles termos denigrantes que non se utilizan cos varóns nas mesmas circunstancias (Pedrero-García, et.al, 2018). Polo tanto, segundo Ghidara (2019), non se pode negar que os estereotipos establecidos ao redor da sexualidade na vellez favorecen a inhibición das persoas maiores en busca de novas relacións e comportamentos placenteiros, e que as crenzas positivas ou negativas configuran as relacións sociais. As opinións positivas sobre un ou unha mesma inflúen de maneira positiva na persoa, e viceversa. Os estereotipos non só afectan a nivel social, senón tamén a nivel individual ás persoas que se atopan na etapa da vellez.

O envellecemento e a sexualidade son conceptos dinámicos que conflúen coas experiencias da vida, e que se redefinen constantemente (...). Pese aos cambios propios da idade, as comorbilidades e as adversidades que conleva esta etapa, moita xente maior adáptase e ten unha gran vitalidade, buscando formas para sentirse ben e desfrutar dunha sexualidade plena. (Ghidara, 2019, párr.47)

Outro dos aspectos que pode influír en amosar un maior ou menor nivel de actitudes e estereotipos negativos é a idade. Segundo un estudo de Rend (2020), canta maior idade, menor é o nivel de estereotipos negativos presentes, sendo a xente xove a que amosa máis estereotipos e actitudes negativas cara á sexualidade na vellez.

“Ante a aceptación da variabilidade e o alcance da expresión sexual resulta importante a educación acerca dos cambios que se producen no funcionamento sexual durante o envellecemento” (Iacub et.al, 2020). Desde a xerontoloxía, ciencia que se ocupa do envellecemento, e dacordo coa necesidade de centrar a intervención coas persoas maiores na súa calidade de vida, debemos reflexionar sobre a incidencia que se exerce no erotismo na vellez, tendo en conta as variantes situacionais e socio-históricas nas que naceron, e criticando, desta maneira, as naturalizacións, posibilitando transformacións nas políticas (Iacub et.al, 2020). Se traballamos desde a xerontoloxía, e nos formamos nesta materia, máis lonxe deixaremos os estereotipos negativos de cara á vellez e a súa sexualidade, tendo en conta que:

A xerontoloxía adopta como estratexia terapéutica un conxunto de prescicións que comprenden, desde o uso de menciñas e doutros recursos de intervención física, até técnicas pedagóxicas de modulación da conducta e do uso dos corpos, co propósito de promover un bo funcionamento da vida sexual na vellez. (Brigueiro e de Género, 2006)

A educación e formación, polo tanto, en xerontoloxía é sumamente relevante para evitar as crenzas erróneas cara a sexualidade das persoas maiores (Linares et.al, 2009). Unha das profesións que se enmarcan no campo das ciencias sociais, e que ten certa formación en xerontoloxía, é a educación social. Son poucas as investigacións que tratan as actitudes dos futuros e futuras educadoras da sexualidade na vellez, e daquelas persoas que traballan, ou traballarán, en contacto directo coas persoas maiores.

A detección destes estereotipos negativos sobre este grupo profesional facilitará desenvolver programas formativos específicos que garantan unha figura profesional obxectiva coa realidade dos e das maiores (Pedrero-García et.al, 2018).

1.4. Sexualidade, vellez e a educación social

Que os cambios fisiolóxicos sexan factores condicionantes, non significa que a actividade sexual na vellez desapareza por completo. A percepción da vida sexual que teñen as persoas maiores está nesgada polos estereotipos e prexuízos ao redor dela, que derivan en actitudes negativas, e, polo tanto, nunha vida sexual menos rica ou incluso nula.

Para favorecer que as actitudes negativas cambien, para que desaparezan estes estereotipos, necesítase información e educación en todos os diferentes grupos etáreos. Esta misión a teñen por desempeñar as educadoras e educadores sociais, polo que deben estar ben formadas para traballar na deconstrución de prexuízos e actitudes negativas. “Existe a necesidade de realizar investigacións futuras sobre as actitudes dos propios maiores e do persoal sociosanitario cara ao envellecemento, pois están intimamente relacionadas coa clase de cuidados e atencións que reciben as persoas maiores” (Mares e Márquez, 1998, p.5). Así, as intervencións que se fagan coas persoas maiores terán unha maior efectividade e un impacto positivo nas súas vidas e na súa sexualidade (Pedrero-García et.al, 2018). A educación sexual e afectiva convértese así nun condicionante positivo.

Se levamos a nosa atención á realidade do mundo occidental, a poboación de persoas maiores é alta e o benestar desta poboación céntrase en condicións de hixiene, alimentación, vivenda, educación para a saúde, xubilación, etc., pero non en educación para a saúde sexual, que segue estando reservada á poboación xove e adolescente. Nestes modelos de educación sexual non se tratan temas relacionados cos cambios físicos, fisiolóxicos, sociais, que acarrean a idade, e como a sexualidade se ve afectada por estes cambios, ou como a sexualidade evoluciona ao longo da vida. Basicamente, a xuventude asume o que observa ou escoita dos adultos e maiores do redor e, normalmente, estes

comentarios adoitan ser estereotipos ou revelan actitudes negativas. (Rend, 2020, p.19)

Segundo Herrera (2003), urxe comprender os aspectos biolóxicos, psicosociais e condutuais da sexualidade en cada etapa da existencia humana. Deberíase profundizar en aspectos que possibiliten a educación da familia e a comunidade, con vistas a garantir que se respete e valore a intimidade da persoa maior no entorno familiar e social (Vázquez et.al, 2008). É, polo tanto, responsabilidade das educadoras e educadores sociais de contar cunha boa formación en sexualidade en maiores para intentar desmitificar eles e elas mesmas os estereotipos e as actitudes negativas, así como en última instancia axudar a deconstruír os mitos na sexualidade nas persoas maiores e na comunidade.

Os retos ou desafíos que enfronta o educador ou educadora son múltiples, complexos, diversos e singulares. Pero é el ou ela coas súas características propias e únicas quen pon o selo, axiliza ou bloquea o proceso, enriquece ao permitir a construción de posicións e estratexias, ou empobrece ao manipular e perpetuar ignorancias. (Vargas, 2002, p.43.)

A educación sexual na vellez debe aspirar a derribar o modelo xove, e buscar un novo modelo de sexualidade. Neste novo modelo a idade non supón unha limitación. De feito, en moitos aspectos pode ser unha vantaxe (Montoro, 2000). Esta é a formación que deben recibir tamén os profesionais que están ao redor das persoas maiores.

Así, no estudo de Medina et.al. (2021) de actitudes cara a vellez e sexualidade do adulto maior en estudantes e profesionais de enfermería, salientan varios datos interesantes. Os resultados deste estudo indicaron que tanto os profesionais coma as e os estudantes de enfermería presentaron actitudes negativas cara a

vellez. Por parte do estudiantado, o estudo evidencia que á hora de falar da sexualidade na vellez eles e elas sinten vergoña, guiados polos prexuízos da sociedade. Por parte dos e das profesionais, os que tiñan menor experiencia manifestaron sentirse pouco preparados ou con falta de confianza para actuar sobre temas de sexualidade debido á falta de formación para a educación sexual, pouca experiencia, crenzas persoais e relixiosas sobre a sexualidade ou medo a que a persoa maior se sinta ofendida.

Deste modo demostrouse que a actitude dos profesionais e estudantes de enfermería poden ter un impacto na actitude e comportamento dos adultos maiores con respecto á sexualidade e ao envellecemento, a pesar de que se teña ou non a capacitación sobre a sexualidade no adulto maior; así mesmo, é necesario modificar as actitudes negativas cara ao adulto maior e ensinar que a atención ao adulto maior en todos os seus contextos é un tema prioritario. (Medina et.al, 2021)

A conclusión de Medina et.al. (2021) é que se fai necesaria a intervención para modificar os estereotipos nos e nas estudantes, o que repercutirá nun mellor coidado das persoas maiores no seu futuro como profesionais.

Dominguez e Juste (2003) levaron a cabo unha intervención pedagóxica interdisciplinar, incluíndo o campo de educación social, centrada en mellorar a calidade de vida das persoas maiores. Dentro desta intervención, consideraron adecuado tratar a sexualidade entre outros. Os resultados foron moi favorables, tanto para as persoas maiores en sí, como para as profesionais de diversos ámbitos que participaron. En concreto, destacamos a importancia que tivo esta experiencia e formación para o crecemento profesional das e dos estudantes de educación social. Sempre e cando os futuros e futuras educadoras sociais estean formadas en sexualidade e afectividade na vellez, a intervención

coas persoas maiores no ámbito laboral será máis completa. É a educación a mellor forma de transmitir os conceptos de sexualidade e afectividade, polo que é fundamental engadir este tipo de formación no currículo académico da educación social, dunha maneira actualizada (Yubero, 2021).

É importante crear unha educación afectivo-sexual no campo universitario, sendo o educador ou educadora social un axente que conta coas ferramentas necesarias para poder tratar este tema, xa que a educación afectivo-sexual ten un carácter pedagóxico, posto que ten que converter ao alumnado como protagonista da súa aprendizaxe, axudándolles a razoar, considerar unha educación integral. (Yubero, 2021, p.17)

Nesta mesma investigación, Yubero (2021) conclúe que é evidente a ausencia de coñecementos afectivo-sexuais no alumnado universitario, e que aínda lles queda camiño para conseguir ter todos os coñecementos necesarios sobre a sexualidade na vellez, e non presentar ningún estigma. Tamén é certo, como dice Yubero, que ao pertencer as e os participantes ao eido da educación social, pódese apreciar un grao maior de concienciación e posicións máis libres fronte aos diversos temas.

1.5. Obxectivos da investigación

A finalidade deste traballo é recadar novos datos sobre as actitudes e os estereotipos negativos cara as persoas maiores e a súa sexualidade, tendo en conta, e como vemos nos puntos anteriores, que son factores condicionantes da actividade sexual na vellez. Búscase coñecer ditas actitudes na mostra e a súa relación con variables como: a idade; o sexo; se pertencen ou non ao eido da educación social; en que curso se atopan, no caso de estar es-

tudando; se cursan ou cursaron materias de xerontoloxía; con quen viven; se manteñen relación con persoas maiores e con que frecuencia; e, de ser o caso, se estas persoas maiores presentan algún déficit físico, cognitivo e/ou condutual.

Interéranos indagar nos estereotipos negativos cara a vellez, así como as actitudes cara a sexualidade na vellez, polo que plantexamos os seguintes obxectivos xerais:

- . Coñecer os estereotipos negativos cara a vellez dos participantes da mostra
- . Coñecer as actitudes cara a sexualidade na vellez dos participantes da mostra
- . Partindo deses dous obxectivos xerais, propoñemos os seguintes obxectivos específicos:
- . Analizar a relación entre os estereotipos negativos dos participantes da mostra cara a vellez e diferentes aspectos sociodemográficos (sexo, idade, pertencer ao eido da educación social, nivel de formación, cursar materias relacionadas coa xerontoloxía...)
- . Analizar a relación entre os estereotipos negativos dos participantes da mostra cara a vellez e a relación coa persoa maior (tipo de convivencia, frecuencia coa que se relaciona...)
- . Analizar a relación entre os estereotipos negativos dos participantes da mostra cara a vellez e o déficit que podan presentar as persoas maiores.
- . Analizar a relación entre as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez dos participantes da mostra e diferentes aspectos sociodemográficos (sexo, idade, pertencer ao eido da educación social, nivel de formación, cursar materias relacionadas coa xerontoloxía...)

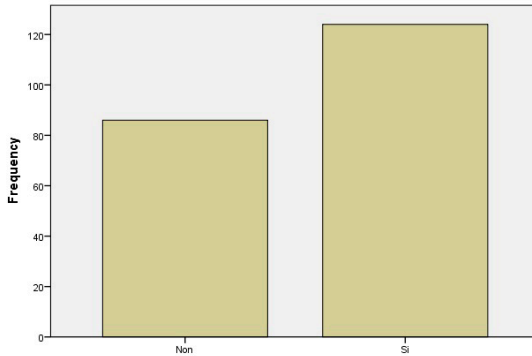
- . Analizar a relación entre as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez dos participantes da mostra e a relación coa persoa maior (tipo de relación, frecuencia coa que se relaciona,...)
- . Analizar a relación entre as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez dos participantes da mostra e o déficit que poidan presentar as persoas maiores.
- . Analizar a relación entre os estereotipos negativos cara a vellez e as actitudes negativas cara a súa sexualidade.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Interésanos neste estudo que os participantes sexan tanto persoas da poboación en xeral, así como aquelas do eido da educación social en concreto. Ó recoller a mostra por conveniencia (Patton, 2002), acadamos un total de 220 participantes, dos cales foron 210 persoas as que constituíron a mostra productora de datos. Esta mostra, de homes (15,2%) e mulleres (84,8%), estivo composta por persoas do eido da educación social (59%), e persoas fóra deste mesmo eido (41%) (Ver Figura 3).

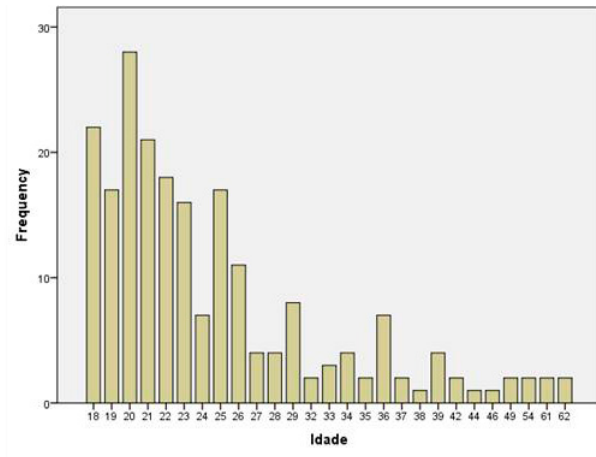
Figura 3
Gráfico de frecuencias da variable
“pertencer, ou non, ao eido da educación social”



Nota: Extraído do programa estatístico SPSS (Versión 20)

A media de idade da mostra foi de 25,38 anos (DT= 8,63), cunha idade mínima de 18 e unha máxima de 62 anos (Ver Figura 4).

Figura 4
Gráfico de frecuencias da variable “idade”



Nota: Extraído do programa estatístico SPSS (Versión 20)

De toda a mostra productora de datos, un 62,9% afirmou ter cursado materias relacionadas con xerontoloxía (ver Táboa 2).

Táboa 2

Frecuencia da variable “cursei materias relacionadas coa xerontoloxía”

Cursei materias relacionadas coa xerontoloxía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Non	78	37,1	37,1	37,1
	Si	132	62,9	62,9	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

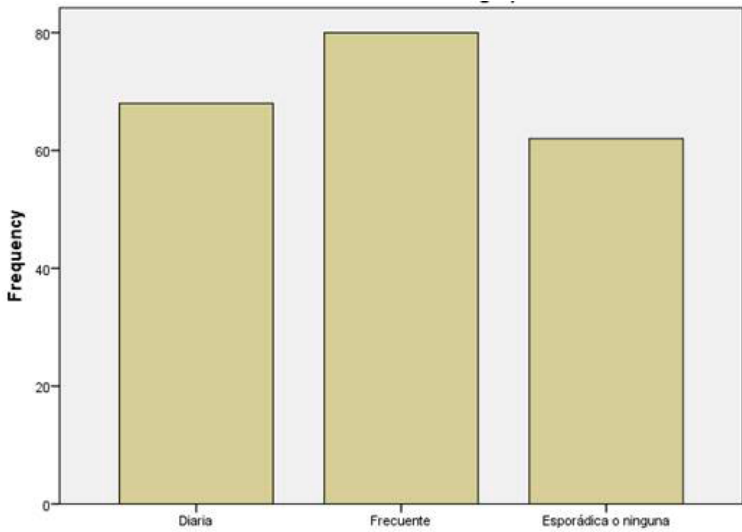
Nota: Extraído do programa estatístico SPSS (Versión 20)

Da nosa mostra, o tipo de convivencia actual resultou en: un 9,5% vive só/soa; un 45,2% vive cos seus pais/nais/titores legais; un 5,7% vive con avós/avoas; un 28,1% vive coa parella; un 11,4% vive con amizades; un 4,3% vive con fillos/as; un 20% vive con persoas non familiares, e un 2,4% presenta outro tipo de convivencia. A maior parte da nosa mostra, polo tanto, non convive coas persoas maiores da súa familia.

Como podemos observar na seguinte figura (ver Figura 5), un 38,1% mantén unha relación frecuente con persoas maiores, e un 32,4% mantén unha relación diaria; polo que se afirma que a maioría da mostra está en alto contacto con persoas maiores, sendo na súa maioría (78,6%) relacións familiares.

Figura 5

Gráfico da frecuencia da variable “tipo de relación coa persoa maior”



Nota: Extraído do programa estatístico SPSS (Versión 20)

Dos participantes da mostra que manteñen contacto con persoas maiores, un 50% afirma que estas presentan algún tipo de déficit, fronte un 44,8% que afirma que a persoa maior coa que manteñen relación non ten déficit físico, cognitivo e/ou relacionado coa conduta.

2.2. Variables e instrumentos de medida

Respondendo aos obxectivos plantexados neste traballo, empregouse o Cuestionario de Avaliación de Estereotipos Negativos sobre a Vellez (en castelán abreviado, e de agora en adiante, CENVE) (Ver ANEXOS, 7.1.). Trátase dun cuestionario que mide os estereotipos negativos cara as persoas maiores, elabora-

do a partir de Montorio e Izal (1991) e de Palmore (1988), os cales se consideran suficientemente aceptados na literatura (Blanca et.al, 2005). Ademais, comprobamos o nivel de fiabilidade desta escala na nosa investigación, mediante o Alpha de Cronbach, e obtemos un resultado de .83, podendo afirmar que ten unha alta fiabilidade. Esta escala consta de 15 ítems de formato de resposta tipo Likert (1= moi en desacordo; 2= algo en desacordo; 3= algo de acordo; 4= moi de acordo). As puntuacións sitúanse entre 15 e 60 puntos. Cando a puntuación se achega máis a 60, denótase un alto grao de estereotipos negativos sobre a vellez. Dentro da nosa mostra, a puntuación oscila entre un mínimo de 15 e un máximo de 43 puntos. Para o análise de datos, establecemos tres grupos segundo os seguintes puntos de corte: baixo nivel de estereotipos negativos presentes (de 15 a 23 puntos); medio nivel (de 24 a 28 puntos); e alto nivel (de 29 a 43 puntos). Esta escala foi adaptada á linguaxe inclusiva en todos os seus ítems e traducíuse ao galego.

Para coñecer as actitudes da mostra cara a sexualidade na vellez, utilizouse a Escala de Actitudes sobre a Sexualidade na Vellez (White, 1982; adaptacións e ampliación de López, 2012). Está composta por 37 ítems coa ampliación de Félix López (2012), de formato de resposta tipo Likert (1= moi en desacordo; 2= bastante en desacordo; 3= un pouco en desacordo; 4= sen definir; 5= un pouco de acordo; 6= bastante de acordo; 7= moi de acordo). Co obxectivo de introducir e investigar temas relacionados coa convivencia coas persoas maiores, e con actitudes cara ás relacións das persoas máis mozas coas persoas maiores, engádense, co mesmo formato de resposta e recollendo ideas de López (2012), os seguintes cinco ítems (Ver ANEXOS, 7.1.):

38. A persoa maior que vive contigo quere traer outra persoa a casa para pasar a fin de semana. Nesta situación preferiría que fosen a outro lugar.

39. A túa avoa comunicávos que se vai casar cunha persoa 20 anos moza que ela. Penso que a persoa moza se está a aproveitar da miña avoa.
40. O teu avó comunicávos que se vai casar cunha persoa 20 anos moza que ela. Penso que o meu avó se está aproveitando da persoa moza.
41. Que un avó ou unha avoa compartan habitación co seu neto ou neta parécese correcto.
42. É importante que a persoa maior que convive con fillos/as e netos/as dispoña da intimidade necesaria para poder manter actividade sexual.

Tamén se fixeron modificacións nos ítems orixinais para adaptar a linguaxe á inclusiva, tanto a nivel xénero como a nivel de orientacións sexuais. Nesta escala non se consideran as respostas como correctas ou incorrectas. Os ítems preséntanse de forma positiva, polo que a puntuación máis alta é considerada máis liberal, ou de forma negativa, nos que puntuar alto denota unha actitude conservadora. Coa fin de obter unha puntuación global, basta con invertir as puntuacións dadas aos ítems liberais ou aos conservadores. Os ítems considerados liberais son: 7.c); 10; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 22; 26; 30; 32; 35; 37; 42. Por outra banda, os conservadores son: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7.a); 7.b); 8; 9; 11; 12; 19; 21; 23; 24; 25; 27; 28; 29; 31; 33; 34; 36; 38; 39; 40; 41 (López, 2012). A puntuación posible a conseguir sitúase entre 42 e 294 puntos. Na nosa mostra comprobamos que a mínima puntuación é de 44, e a máxima de 230. Para a análise de datos, establecemos tres grupos segundo os seguintes puntos de corte: baixo nivel de actitudes negativas (de 44 a 66 puntos); medio nivel (de 67 a 78 puntos); e alto nivel (de 79 a 230 puntos). Na nosa investigación, o Alpha de Cronbach nesta escala resultou .89.

Atendendo así mesmo aos obxectivos de investigación, incluíronse unha serie de preguntas coa finalidade de coñecer os

diferentes aspectos sociodemográficos da mostra (Ver ANEXOS, 7.1.): sexo; idade; se están no ámbito, ou non, da educación social; o curso máis alto no que están matriculados ou son poseedores do título; se cursaron materias relacionadas coa xerontoloxía; con quen conviven; a frecuencia de relación con persoas maiores; o tipo de relación con persoas maiores; e, por último, se as persoas maiores coas que se relacionan presentan algún déficit físico, congñitivo e/ou condutual.

2.3. Procedemento

Explicáronse os obxectivos da investigación, así como se salvagardaron os principios éticos de anonimato e confidencialidade. O procedemento seguido neste estudo cumpriu co Código Ético de Investigación do Comité de Ética da Universidade da Coruña (UDC, 2019), así como os establecidos na Declaración de Helsinki (Mundial, 2019). Así mesmo, infórmase de que se pode abandonar o cuestionario libremente en calquera momento. Pídese explicitamente que se lea o aviso legal dispoñible na páxina web da UDC, conforme aos dereitos e obrigas do usuario, a responsabilidade da UDC e do usuario do sitio web, a propiedade industrial e intelectual, a protección de datos, a xurisdicción e a comunicación.

Unha vez estruturado o cuestionario, comeza a distribución para a recollida de datos, que se mantén desde novembro até decembro do 2020. O cuestionario contestouse de maneira anónima, individual e voluntaria. A metodoloxía é cuantitativa e transversal, por terse levado a cabo a recollida de datos nun momento concreto. O cuestionario presentouse en formato dixital coa ferramenta Google Forms, e compartíuse via Whatsapp, Instagram e Twitter, pedindo pola última vía a colaboración do Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia coa difusión do cuestionario, co fin de conseguir unha mostra máis ampla.

2.4. Análise de datos

Ademais das correspondentes análises descritivas, media, estatísticos de dispersión e de distribución das variables; atendendo aos obxectivos do traballo, analizáronse as diferenzas entre os estereotipos negativos e as actitudes negativas cara a vellez e a súa sexualidade en función das distintas variables sociodemográficas, mediante as probas T de Student e ANOVAs.

Para a realización de todas estas análises utilizouse o paquete estatístico SPSS (Versión 20).

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1. Estereotipos negativos cara a vellez e actitudes cara a súa sexualidade

Tanto a primeira escala, CENVE (Blanca et.al, 2005), como a Escala de Actitudes sobre a Sexualidade na Vellez (White, 1982; adaptacións e ampliación de F. López, 2012), permítenos responder aos dous obxectivos xerais da investigación: coñecer os estereotipos negativos cara a vellez dos participantes da mostra; e coñecer as actitudes cara a sexualidade na vellez dos participantes da mostra.

Con respecto ao CENVE, as puntuacións sitúanse entre 15 e 60 puntos. Cando a puntuación se achega máis a 60, denótase un alto grao de estereotipos negativos sobre a vellez. Dentro da nosa mostra, a puntuación oscila entre un mínimo de 15 e un máximo de 43 puntos, polo que podemos ver que os nosos participantes non presentan un alto nivel de estereotipos negativos cara a vellez. Por outro lado, a puntuación posible a conseguir na Escala de Actitudes cara a Sexualidade na Vellez, sitúase entre 42 e 294 puntos. Canto máis se achegue a puntuación a 294, maior nivel de actitudes negativas cara a sexualidade na vellez se presentan. Na nosa mostra comprobamos que a mínima puntuación é de 44, e a máxima de 230. Podemos dicir, polo tanto, que a mos-

tra coa que traballamos presenta un nivel de actitudes negativas máis baixa que a máxima posíbel.

Unha vez levados a cabo os estatísticos descritivos das puntuacións resultantes da mostra, obtemos os seguintes resultados (Ver Táboa 3):

Táboa 3

Estatísticos descritivos das puntuacións totais das escalas utilizadas

	Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
Puntuación total do CENVE	210	15	43	27,42	6,344	,450	,168	-,360	,334	
Puntuación total da Escala de Actitudes	210	44	230	78,62	25,176	2,705	,168	9,996	,334	
Valid N (listwise)	210									

Nota: extraído do programa estatístico SPSS (versión 20)

A escala do CENVE ten unha puntuación media de 37,5 puntos. Dentro da nosa investigación, a puntuación resultante presentou unha media de 27,42 puntos, polo que podemos concluír mediante a comparación de medias, que a nosa mostra posúe un nivel inferior de estereotipos negativos con respecto á puntuación media do CENVE. Por outro lado, a puntuación media na Escala de Actitudes é de 168 puntos. A nosa mostra obtivo unha puntuación media de 78,62 puntos, presentando, polo tanto, un nivel de actitudes negativas inferior á puntuación media desta escala.

3.2. Relación entre os estereotipos negativos cara a vellez e distintas variables sociodemográficas

Tras levar a cabo a proba T de Student cos tres grupos de puntuacións resultantes do CENVE, en canto á variable *sexo* non se atoparon diferenzas significativas.

Co obxectivo de comprobar a existencia de diferenzas significativas entre os estereotipos negativos sobre a vellez dos participantes da mostra e a súa *idade*, realizamos unha comparación de medias mediante a proba T de Student, tomando como variable de agrupación a idade con dous niveis: entre 18 e 25 anos; e entre 26 e 70 anos. Os resultados reflicten que existen diferenzas significativas [$t= 3,371$, $p<.01$] entre a puntuación que obteñen as persoas que teñen entre 18 e 25 anos, e as que se atopan entre os 26 e os 70 anos. Neste caso, presentan un maior nivel de estereotipos negativos cara a vellez as persoas mozas.

Por outro lado, non se atoparon diferenzas significativas entre os estereotipos negativos cara a vellez en función de *pertencer, ou non, ao eido da educación social*. Sin embargo, centrándonos no grupo das persoas que si forman parte do eido da educación social, co obxectivo de comprobar se hai relación entre o curso no que se atopan e o nivel de estereotipos que teñen, realizamos unha comparación de medias mediante ANOVA dun factor, tomando como factor o curso con cinco niveis: *as persoas que cursan 1º de educación social; as persoas de 2º; as de 3º; as de 4º; e as persoas que xa están tituladas*. Os resultados da análise amosan que si existe diferenza significativa [$F_{(4,584)} = 4,252$, $p<.01$] entre as persoas que cursan 1º de educación social e as persoas xa tituladas. Son as persoas tituladas as que amosan un menor nivel de estereotipos negativos cara a vellez.

En canto á variable “*cursei materias relacionadas coa xerontoloxía*” e as puntuacións totais do CENVE, os análisis estatísticos mediante a proba T de Student mostran que existen diferenzas significativas [$t=4,603$, $p<.001$] entre as persoas que cursaron materias relacionadas coa xerontoloxía e as que non o fixeron. Son as persoas que si cursaron materias de xerontoloxía as que presentan un nivel menor de estereotipos negativos cara a vellez. Que as *materias relacionadas coa xerontoloxía que cursaron fosen obrigatorias ou optativas*, non presenta diferenzas significativas para cos estereotipos negativos cara á vellez.

Analizamos, á súa vez, se existen diferenzas significativas no *tipo de convivencia da nosa mostra* e as puntuacións resultantes do CENVE. Os resultados amosan diferenzas significativas entre vivir en parella ou non [$t=2,167, p<.05$], vivir con amigos ou non [$t=-3,236, p<.05$], e vivir con persoas non familiares ou non [$t=-2,634, p<.05$], e os niveis de estereotipos negativos. As persoas que viven en parella presentan un menor nivel de estereotipos negativos cara a vellez que aquelas que non viven coa súa parella, e aquelas que viven tanto con amigos como con persoas non familiares presentan un nivel maior de estereotipos negativos cara a vellez que aquelas que non viven con amigos, e aquelas que non viven con persoas non familiares.

En canto á *frecuencia coa que se relaciona a nosa mostra con persoas maiores*, non se atoparon diferenzas significativas con respecto ao nivel de estereotipos negativos. Tampouco se atoparon diferenzas significativas entre o *tipo de relación* da mostra coas persoas maiores e o nivel de estereotipos, nin se *a persoa maior que coñecen presenta ou non algún déficit físico, cognitivo e/ou condutual*, e o nivel de estereotipos negativos cara a vellez.

3.3. Relación entre as actitudes cara a sexualidade na vellez e distintas variables sociodemográficas

Para comprobar se existen diferenzas significativas entre o nivel de actitudes negativas cara á sexualidade na vellez presentes na mostra e a variable *sexo*, levamos a cabo unha análise estatística utilizando a proba T de Student. A pesar de que entre homes e mulleres existe diferenza de puntuacións, a análise estatística indica que non hai diferenzas significativas. O mesmo pasa coa variable *idade*, que a pesar de que se presentan diferenzas entre os grupos, non existen diferenzas significativas.

En canto a *formar parte do eido da educación social ou non*, e a relación co nivel de actitudes negativas cara á sexualidade na vellez, comprobamos, mediante a proba estatística T de Student, que existen diferenzas significativas [$t=3,726, p<.001$] entre ser ou non deste eido. En concreto, as persoas que pertencen ao campo da educación social, presentan un menor nivel de actitudes negativas que as persoas que non forman parte do mesmo. En cambio, cando analizamos se existen diferenzas significativas entre *pertencer a algún curso do grao de educación social, ou estar titulado ou titulada* e as actitudes presentes na mostra das persoas que si forman parte do eido da educación social, non se atoparon diferenzas significativas con respecto ao nivel de actitudes negativas cara a sexualidade na vellez.

As variables *ter estudado algunha materia relacionada coa xerontoloxía*, e, no caso de ter estudado alguna, se foron *materias obrigatorias ou optativas*, non presentaron diferenzas significativas para coas actitudes negativas presentes na nosa mostra.

Comprobamos tamén a relación entre o tipo de convivencia da nosa mostra e as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez mediante a proba T de Student, e os resultados amosaron diferenzas significativas [$t=-2,766, p<.01$] entre *as persoas que viven coas avoas e/ou avós, e as que non*. Neste caso, son as persoas que conviven cos avós e/ou avoas as que teñen un maior nivel de actitudes negativas cara á sexualidade na vellez. Non se atoparon, en cambio, diferenzas significativas entre o nivel de actitudes negativas cara a sexualidade na vellez da mostra e *vivir só, vivir cos pais, nais ou titores, vivir coa parella, vivir con amigos, vivir con fillos, vivir con persoas non familiares ou outro tipo de convivencia*.

No tocante á relación ente as actitudes negativas cara a sexualidade e a vellez e a *frecuencia de relacionarse cunha persoa maior* da nosa mostra, os resultados obtidos indican que non existen diferenzas significativas.

Analizamos tamén a relación entre a presenza de actitudes negativas cara a sexualidade, e o *tipo de relación coa persoa maior*. Tras realizar a proba estatística T de Student, comprobamos que existen diferenzas significativas [$t=2,081$, $p<.05$] entre ter *unha relación profesional* coa persoa maior ou non. Son as persoas que teñen unha relación profesional as que amosan un menor nivel de actitudes negativas cara a sexualidade na vellez. Noutros tipos de relación non se atoparon diferenzas significativas.

Por último, comprobamos que non existen diferenzas significativas entre as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez e o feito de que a persoa maior coa que os participantes da mostra se relacionan teña *algún déficit físico, cognitivo e/ou condutual, ou non*.

3.4. Relación entre o nivel de estereotipos negativos e as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez

Co obxectivo de comprobar se existe relación entre os estereotipos negativos cara a vellez e as actitudes cara a sexualidade na vellez, realizamos unha análise estatística mediante a proba ANOVA dun factor, tomando como factor o nivel de estereotipos negativos cara a vellez presentes en toda a nosa mostra. Os resultados da análise amosan que existen diferenzas significativas [$F_{(2,552)} = 21,120$, $p<.01$] entre os estereotipos negativos e as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez. Polo tanto, un nivel alto de estereotipos negativos se relaciona significativamente con presentar maior nivel de actitudes negativas cara a sexualidade na vellez.

4. DISCUSIÓN E CONCLUSIONES

Necesitamos ter en conta os estereotipos negativos ao redor da sexualidade, e os estereotipos negativos ao redor da vellez, como dobre discriminación (del Carmen Amico, 2010). Normalmente, presentar estereotipos negativos cara a vellez vai da man de amosar actitudes negativas cara a esta e a súa sexualidade. De feito, os resultados desta investigación indícanos que si existe relación entre os estereotipos negativos e as actitudes negativas cara a sexualidade na vellez.

Podemos ver nos resultados desta investigación que tanto a puntuación media en estereotipos negativos cara a vellez, así como a puntuación media en actitudes negativas cara a sexualidade na vellez son máis baixas que a media das escalas. Isto pon en manifesto que, aínda que se atoparon actitudes e estereotipos negativos, o nivel xeral da nosa mostra é inferior ás medias das escalas. Formar parte do eido da educación social favorece ter posturas máis concienciadas e liberais (Yubero, 2021). Nesta liña, a metade das e dos participantes da nosa mostra formaron parte deste eido, o cal seguramente axudou favorablemente a rebaixar o nivel de estereotipos e actitudes negativas presentes. Tamén podemos considerar un factor favorable, para axudar a baixar o nivel de actitudes e estereotipos negativos, o feito de que a maior

parte das participantes (62,9%) dixeron ter cursado materias de xerontoloxía. Esta materia das ciencias sociais aporta saberes sobre o envellecemento e traballa non só desde a medicina, senón que tamén actúa pedagoxicamente (Brigueiro e de Género, 2006), e axuda a mitigar as crenzas erróneas sobre a sexualidade na vellez (Linares et.al, 2009). Polo tanto, parece que pertencer ao eido da educación social e, polo tanto, ter formación en vellez e sexualidade, fai que sexa menor a manifestación de estereotipos e actitudes negativas cara a vellez e a súa sexualidade.

Nesta investigación estudamos os factores sociodemográficos que repercutiron, favorablemente ou non, sobre o nivel de estereotipos e actitudes negativas dos e das participantes. En canto ao *sexo*, non se atoparon diferenzas significativas no nivel de estereotipos e actitudes. De todas formas, a maior parte da mostra foron mulleres, polo que o número de persoas varóns non foi suficiente para poder comprobar se se presentaban diferenzas en base ao sexo. Na literatura (Mares e Márquez, 1998; Brigueiro e de Género, 2006; Pedro-García et.al, 2018) atopamos que, en base ao sexo, a actividade sexual nas persoas maiores varía, sendo os estereotipos cara a vellez o que condiciona esa vida sexual e os que marcan as diferenzas entre varóns e mulleres. Aínda que os estereotipos e actitudes negativas sexan máis prexudiciais para as mulleres maiores, estes mesmos estereotipos e actitudes poden presentarse noutras idades indistintamente tanto nos homes como nas mulleres.

Outra variable sociodemográfica coa que traballamos foi a *idade*. Seguindo diversas fontes, como por exemplo a investigación de Rend (2020), a idade é un factor condicionante para presentar un maior ou menor nivel de estereotipos negativos. No traballo de Rend (2020) son as persoas mozas as que presentan niveis máis altos de estereotipos negativos. Na nosa investigación confírmanse estes resultados, sendo as persoas de entre 18 e 25 anos aquelas cun maior nivel de estereotipos negativos no

cuestionario CENVE, atopando diferenzas significativas entre os grupos de idade. Consideramos que canto máis alonxadas están as persoas dunha situación ou casuística, menos comprensión e información teñen. Sobre todo se temos en conta que a educación afectivo-sexual ao longo da vida adoita centrarse nos profílacticos, nas ITS, na prevención de embarazos e nas actividades heteronormativas e penetrativas. Este tipo de educación vixente queda desfasada para coas necesidades actuais na sociedade, polo que as persoas mozas quéndase co que escoitan, que acostuman ser estereotipos negativos cara a vellez e a sexualidade (Rend, 2020).

A seguinte variable de estudo foi *pertencer ao eido da educación social*, ou non. Nos resultados do cuestionario CENVE atopamos diferenzas significativas entre as persoas que estaban cursando 1º do grao de educación social e aquelas que xa estaban tituladas. Aquelas que xa teñen rematada a carreira, amosan un menor grao de estereotipos negativos cara a vellez. Neste mesmo cuestionario, as persoas que afirmaron ter cursado materias de xerontoloxía cumpriron co mesmo patrón. Parece entón que cando maior é a formación en vellez e sexualidade, os estereotipos negativos presentes diminúen. Tamén, na Escala de Actitudes cara a Sexualidade na Vellez, as persoas que pertencían ao campo da educación social presentaron un menor nivel de actitudes negativas en comparación con aquelas que non pertencen a este eido. Aparentemente, a formación en vellez e en sexualidade relaciónase cun menor nivel de estereotipos e actitudes negativas cara ela. Concretamente, estudar e formar parte do campo da educación social favorece a desaparición de todas estas crenzas erróneas, concordando con Yubero (2021) na súa investigación, pois o estudo neste campo implica o estudo da vellez. A formación en xerontoloxía é beneficiosa, tendo en conta que é a ciencia que se ocupa do envellecemento e, nas últimas épocas na nosa sociedade, da calidade de vida das persoas maiores, polo

que tamén busca promover un bo funcionamento da vida sexual na vellez (Brigueiro e de Género, 2006). Tanto os profesionais como a comunidade en xeral necesita estar educada nos cambios que se poden producir no funcionamento sexual durante o envellecemento (Iacub et.al, 2020). Ten sentido que, unha vez as persoas reciben educación na vellez e, concretamente, na súa sexualidade, alcancen un mellor entendemento desta etapa da vida, maior comprensión, mellor educación sexual... Así, máis lonxe deixarán aquelas crenzas e estereotipos erróneos (Linares et.al, 2009). De non ser por esta formación, as profesionais seguirán a perpetuar ditos estereotipos e, como resultado, condearán ás persoas maiores a non disfrutar da súa vida sexual.

Tamén nos interesou investigar neste estudo se o *tipo de convivencia* das e dos participantes da mostra, e a *frecuencia e tipo de relación coas persoas maiores*, tiña relación con amosar máis ou menos estereotipos e actitudes negativas cara a vellez e a súa sexualidade. En canto aos estereotipos negativos cara a vellez, atopamos diferenzas significativas nos resultados entre as persoas que viven en parella e aquelas que viven con amigos e/ou persoas non familiares, e os outros estilos de convivencia. Aquelas participantes que viven con amigos e con persoas non familiares tiveron un nivel maior de estereotipos negativos cara a vellez. Por outro lado, nos resultados da Escala de Actitudes cara a Sexualidade na Vellez, son as persoas que conviven cos avós e avoas as que tenden a presentar un nivel máis alto de actitudes negativas cara a súa sexualidade. Poderíamos pensar que aquelas persoas que están lonxe de persoas maiores e a súa sexualidade no día a día, é dicir, aquelas que non viven, ou non frecuentan tempo con elas, amosan un maior grao de estereotipos negativos por descoñecemento desa situación, por ignorala. Canto máis lonxe estamos dunha situación, menos comprensión adquirimos desa situación. Tamén cabe a posibilidade de que cando convivimos con persoas maiores, sen os coñecementos pertinentes en sexua-

lidade e en vellez, menos toleraremos que estas poidan ter unha vida sexual activa e, polo tanto, as actitudes negativas manifestaríanse en maior medida. A explicación pode ter que ver cun concepto equivocado dos cambios na fisioloxía sexual da persoa maior, pola asimilación do modelo xove de sexualidade, e polos estereotipos na vellez e a súa sexualidade que pode presentar tanto a persoa maior como a súa familia (Moreno e Suñol, 2020). De todas maneiras, a formación que se teña neste eido terá máis peso en canto a presentar actitudes e estereotipos negativos que a forma de convivencia ou a frecuencia de relación (Pérez de la Parte, 2008).

Resultou na investigación, que o feito de *presentar ou non algún tipo de déficit físico, cognitivo, e/ou condutual* aquelas persoas maiores coas que se relacionan as participantes da nosa mostra, non garda relación con ter maior ou menor nivel de estereotipos e actitudes negativas cara a vellez e a súa sexualidade. O modelo xove de sexualidade e o modelo de declive da vellez (López, 2012) deixa no noso imaxinario colectivo que ser maior implica ineludiblemente presentar algún tipo de déficit ou enfermidade que impedirá ás persoas maiores a seguir mantendo unha sexualidade activa nesta etapa da vida. En cambio, segundo Ibeas (2005), que existan cambios na fisioloxía sexual na vellez, non implica directamente que deixen de existir vínculos afectivos e sexuais que proporcionan pracer, comprensión, afecto, e outros aspectos que non teñen por que desaparecer até a morte.

A razón pola que seguen imperando estes modelos, negativos tanto para as persoas maiores como para toda a comunidade en xeral, é probablemente educacional. A ignorancia en certos temas pode provocar que a sociedade se estanque en estereotipos negativos, aquelas ideas repetidas e impostas que só se poden desprazar da mente mediante información e formación en educación sexual e afectiva. O descoñecemento provoca o estancamento en estereotipos negativos, e os estereotipos negativos son

a base para que as actitudes da sociedade para coas persoas maiores sexan negativas. É por isto que as educadoras e educadores sociais debemos aspirar, mediante a educación sexual na vellez, a derrubar o modelo xove, e encamiñar á sociedade a un novo modelo onde a idade non supoña unha limitación. De feito, a vellez podería ser unha vantaxe (Montoro, 2000). As profesionais que traballen neste eido deberían profundizar na temática para poder orientar ás persoas maiores, e á súa contorna, de maneira adecuada, dirixindo as prácticas non só ás posibles patoloxías, senon a un ser humano que debe ser visto de maneira integral, coa posibilidade de ter vida sexual activa, pois esta, como no resto de etapas do ciclo vital, non se enmarca só no aspecto físico (Jerez et.al, 2013). Esta meta comeza, precisamente, e de novo, na educación e formación en sexualidade na vellez das futuras e futuros profesionais da educación social.

Finalmente, os niveis de actitudes e estereotipos negativos atopados de cara á vellez e a súa sexualidade poñen de manifesto que aínda queda moito traballo educacional que facer. As actitudes e estereotipos son a mostra de que seguimos estancados como sociedade en modelos de declive e nun modelo xove de sexualidade. Se comparamos investigacións de vinte anos atrás coas de agora, existe unha certa mellora no nivel de estereotipos e actitudes amosadas, pero debemos entender que tanto os estereotipos así como as actitudes van cambiando segundo cambia a sociedade. É por esta razón que, así como a medicina deixou atrás técnicas de fai dúas décadas por estar obsoletas, nós como educadores e educadoras debemos dar un paso máis de cara a mellorar os nosos instrumentos e técnicas empregadas tanto en investigación como en educación en vellez e a súa sexualidade. A vellez, e sobre todo a sexualidade, parece un dos campos máis olvidados, ou aos que menos se lle da protagonismo, na formación dun educador ou educadora social. As consecuencias son evidentes neste traballo de investigación. Se ben

é certo que se comparamos persoas relacionadas con este campo e persoas que non o están, aquelas implicadas en educación social e en xerontoloxía amosan menos actitudes e estereotipos negativos, pero non deberíamos conformarnos con estes resultados. É responsabilidade nosa, precisamente como educadoras e educadores sociais, estar actualizadas e seguir formándonos neste campo, cambiar o modelo xove de sexualidade por un máis realista, o modelo de declive por modelos relacionados co Modelo do Ciclo Vital, estudar os cambios dados nos estereotipos e nas actitudes de cara á vellez e á sexualidade para poder medilos de maneira máis precisa, e, finalmente, tentar acabar con eles.

5. LIMITACIÓNS E LIÑAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

No tempo de formación en educación social, a sexualidade na vellez parece un tema “olvidado”, sendo precisamente as profesionais deste campo laboral as que teñen o obxectivo de formar á sociedade neste tema, e deconstruir os prexuízos e estereotipos presentes. Da mesma maneira, a sociedade ten moi pouca formación en sexualidade e vellez. Ter apartado este tema, concretamente en educación social é o motivo polo que existen poucos estudos sobre actitudes e estereotipos na sexualidade na vellez desde este campo, unha das primeiras limitacións que nos atopamos nesta investigación.

Outra das limitacións na nosa investigación foi o instrumento de medida. A parte de que o cuestionario estivo construído por dúas escalas, polo que levou bastante tempo de contestar ás persoas participantes, as propias escalas están desactualizadas para o momento e contexto actual. Tendo empregado concretamente a Escala de Actitudes cara a Sexualidade e a Vellez de López (2012), sufrimos un fenómeno de claro posicionamento de cara ás opinións con respecto aos estereotipos e actitudes nesta temática. As e os participantes claramente tendían na súa inmensa maioría a ter actitudes liberais de cara á sexualidade das persoas

maiores. Isto non significa que non poidan amosar actitudes negativas, pois o problema reside en que os ítems da escala están desactualizados, en que o considerado “liberal” e “conservador” nesta escala, xa non corresponde co “liberal” e “conservador” na sociedade actual. Tal vez, fai dez ou vinte anos estudiábanse as actitudes como as mide Félix López (2012) na súa escala, pois a sociedade as presentaba desá maneira. Agora, tras unha evolución da mirada a esta temática, as actitudes negativas cara a sexualidade na velez siguen presentes, pero mudaron, e se amosan de maneira diferente.

Por tanto, vemos a necesidade, como liña de investigación futura, e de novos traballos con respecto ás actitudes concretamente, de crear novos instrumentos de medida, concretamente cuestionarios, que deixen atrás os estereotipos e actitudes que se miden nas escalas existentes, e analizar que actitudes e estereotipos negativos existen nestes tempos e que siguen dificultando a vida sexual das persoas maiores (probablemente os que teñen que ver co dereito á intimidade, a concienciación en que as persoas maiores seguen sendo persoas completas, con necesidades e dereitos, etc.)

Outra liña de investigación futura interesante pode ser investigar cal é o ensino actual sobre sexualidade que se está impartindo, tanto pola vía formal como pola non formal, e como podemos adaptala para ensinar un novo modelo de sexualidade, para ampliar a información, engadindo a sexualidade de todos os grupos etáreos e as súas características, e para achegar esta información a todas as idades, por que vías... Sendo as educadoras e educadores sociais as encargadas de tal cambio. Intentemos descubrir como podemos acadar que a figura da educadora social chegue a máis espazos, e incida en maior medida nos espazos nos que xa estamos presentes, con formación e información actualizadas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Galbán, P., Sansó Soberats, F. J., Díaz-Canel Navarro, A. M., Carrasco García, M., e Oliva, T. (2007). Envejecimiento poblacional y fragilidad en el adulto mayor. *Revista cubana de salud pública*, 33(1), 0-0.
- Aragón, R. S. (2007). Significado psicológico del amor pasional: lo claro y lo oscuro. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 391-402.
- Betancourt, C. L. (2013). La sexualidad en el adulto mayor. *Revista Cubana de enfermería*, 29(3), 223-232.
- Blanca Mena, M. J., Sánchez Palacios, C., e Trianes, M. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Rev. multidiscipl. gerontol*, 212-220.
- Bravo, C. V., del Área, F. E., e de Geriatria, S. (2009). Sexualidad y envejecimiento. *Nuevas miradas sobre el envejecimiento*.
- Brigeiro, M., e de Género, E. D. E. (2006). La gerontología como un saber sobre la sexualidad y las nuevas configuraciones del curso de vida sexual. *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*, 63-86.

- Cabrera, S. (2009). Valoración de los factores psicosociales que afectan a la sexualidad en la vejez e influencia percibida en la actividad sexual. *Informaciones Psiquiátricas*, 195, 101-138.
- Carrascal, S., e Solera, E. (2013). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Arte, individuo y sociedad*, 26(1), 9-19.
- Collignon Goribar, M. M., e Lazo Corvera, P. (2017). Derechos humanos/sexuales, género y biopolítica: reflexiones sobre la configuración subjetiva del derecho a la libre elección de identidad de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(45), 50-87.
- Cortese, R. (2018). Percepción de salud y bienestar en la vejez. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(1), 17-42.
- Darriba Fernández, M. (2015). Construcción identitaria de género en las industrias culturales. Deconstruyendo el canon de belleza occidental.
- del Carmen Amico, L. (2010). "Envejecer en el Siglo XXI: no siempre querer es poder". Hacia la de-construcción de mitos y la superación de estereotipos en torno a los adultos mayores en sociedad. *Trabajo social hoy*, (59), 49-82.
- Domínguez, M. C. P., e Juste, M. R. J. (2003). Intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del paciente geriátrico. Un programa interdisciplinar en educación social. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 37(3), 231-251.
- Gros, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer.
- Farré, A. F., e Salas, B. L. (2009). El secreto mejor guardado: la sexualidad de las mujeres mayores. *Revista Política y Sociedad*, 46(1-2), 191-203.
- Fernández, M., Ruiz, A., Marín, A., e Navarrete, A., (2017). Análisis de la sexualidad en la vejez. *Volumen II*, 274.

- Figari, C. E. (2007). *Sexualidad, ciencia y religión*. Editorial Brujas.
- Ghidara, E. (2019). Mientras haya vida, hay todo: una mirada en la sexualidad del adulto mayor. *Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria*, 22(1), e001105-e001105.
- Guijarro, M., e Peláez Herreros, O. (2008). La longevidad globalizada: un análisis de la esperanza de vida en España (1900-2050).
- Gutiérrez Moret, M., e Mayordomo Rodríguez, T. (2019). Edadismo en la escuela.¿ Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes?. *Revista Educación*, 43(2), 363-374.
- Hechavarría Ávila, M. M., Ramírez Romaguera, M., García Hechavarría, H., e García Hechavarría, A. (2018). El envejecimiento. Repercusión social e individual. *Revista Información Científica*, 97(6), 1173-1188.
- Herrera, P. (2003). Sexualidad en la vejez:¿ mito o realidad?. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 68(2), 150-162.
- Herrera, P. A., e Guzmán, H. A. (2012). Reflexiones sobre calidad de vida, dignidad y envejecimiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 65-76.
- Iacob, R., López, P. H., Winzeler, M. O., Bourlot, V., de Muro, M. L. G., Paz, M., ... e Boggiano, P. (2020). Desarticulando las fronteras del erotismo en la vejez. *Research on ageing and social policy*, 8(1), 1-24.
- Ibeas, M. V. H. (2005). Sexualidad y afectividad en la vejez. In *Envejecimiento, salud y dependencia* (pp. 63-80). Universidad de La Rioja.
- Instituto Galego de Estatística [IGE] (2021).
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2021).
- Jerez Orjuela, L. F., Vaca, L. D., e Leal Gacheta, C. (2013). Conocimientos, prácticas y actitudes del profesional de enfermería acerca de la sexualidad del adulto mayor.

- Leyva-Moral, J. M. (2008). La expresión sexual de los ancianos: Una sobredosis de falsos mitos. *Índex de enfermería*, 17(2), 124-127.
- Ley 12/1989, de 9 de mayo, de la Función Estadística Pública (1989) Boletín Oficial del Estado, 112, de 11 de mayo de 1989, 1 a 25. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1989-10767>
- Linares, J. J. G., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Torres, M. F., Sánchez, L. G., Ruiz, I., e Díaz, A. (2009). Estereotipos sobre la vejez y su relación con la formación en gerontología: un estudio intergeneracional. *European journal of education and psychology*, 2(3), 263-273.
- López, F. (2012). *Sexualidad y afectos en la vejez*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- López, F., e Olazábal, J. C. (2005). *Sexualidad en la vejez* (2ª ed.). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- Luis-González, C., e Aguilera-Ávila, L. (2019). Múltiple discriminación: homosexualidad y vejez. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 9(16), 225-247.
- Maccarone, S., e Lombardo, E. (2008). Vejez y sus problemáticas. Las representaciones sociales acerca de la sexualidad. *In XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Mares, I. O., e Márquez, D. D. R. (1998). Sexualidad en la vejez. *Estudios*, 18.
- Mayobre Rodríguez, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), 35-62.
- Medina Fernández, I. A., Medina Fernández, J. A., Torres Obregón, R., Sosa Cárdenas, R., Chale Pool, G. W., e Chapparro-Díaz, L. (2021). Actitudes hacia la vejez y actitudes hacia la sexualidad del adulto mayor en estudiantes y profesionales de enfermería. *Gerokomos*, 32(1), 17-21.

- Monteagudo Peña, G., López Rodríguez, Y., Ledón Llanes, L., Gómez Alzugaray, M., Ovies Carballo, G., Álvarez Seijas, E., e Robles Torres, E. (2016). El deseo sexual en varones adultos mayores, su relación con la testosterona sérica y otros factores. *Revista Cubana de Endocrinología*, 27(1), 0-0.
- Montoro, M. R. B. (2000). Educación sexual y vejez. Aclaraciones conceptuales y propuestas para una intervención socioeducativa. In *Anales de Pedagogía* (No. 18).
- Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento). *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 14 (1), 13-25.
- Moreno, D. M. e Suñol, A. C. (2020). La sexualidad en el adulto mayor. Una mirada desde lo social. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (2020-02).
- Mundial, A. M. (2019). Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.
- Palmore, E. (1988). Facts on aging: A short quiz. *The gerontologist*, 17(4), 315-320.
- Pedraza, T. (2014). Vejez y sexualidad. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 14(2), 245-255.
- Pedrero-García, E., Moreno-Crespo, P., e Moreno-Fernández, O. (2018). Sexualidad en Adultos Mayores: Estereotipos en el Alumnado Universitario del Grado de Educación Primaria. *Formación universitaria*, 11(2), 77-86.
- Pérez de la Parte, M. (2008). Análisis de algunas variables implicadas en la diferencia de actitudes hacia la vejez en jóvenes universitarios.
- Pinazo, S., e Sánchez, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Pearson Educación, S.A.

- Rend Pali, M. D. (2020). Análisis de las actitudes negativas hacia la sexualidad en la vejez.
- Rodríguez Daza, K. D. (2011). *Vejez y envejecimiento*. Editorial Universidad del Rosario.
- Sánchez Herrero, M. (2011). Apego en la infancia y apego adulto: influencia en las relaciones amorosas y sexuales.
- Spijker, J. (2007). Trayectorias familiares después de la viudedad en España: marco teórico y factores determinantes.
- Trujillo, E. V. (2007). *Sexualidad? mucho más que sexo*. Universidad de los Andes.
- Universidade da Coruña [UDC]. (2019, 27 de Febrero). Código ético de la investigación de la UDC [UDC Ethical Code of Research]. <https://www.udc.es/es/investigacion/hrs4r/codigo-etico/>
- Vargas, S. C. (2002). Educación de la expresión de la sexualidad humana. *Revista Educación*, 26(1), 29-46.
- Valle, A. R. C., Alcocer, B. S., e Ceh, J. G. G. (2015). Factores psicológicos y socioculturales en la vida sexual de los adultos mayores. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud: RICS*, 4(8), 73-88.
- Vázquez, L. Á., Cabrera, A. R., e Avich, N. S. (2008). Salud sexual y envejecimiento. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(1).
- Vera-Gamboa, L. (1998). Historia de la sexualidad. *Revista biomédica*, 9(2), 116-121.
- Villarín Pastor, C. (2017). La enfermería y la sexualidad en la vejez.
- Wong Corrales, L. A., Álvarez Rodríguez, Y., Domínguez Miranda, M. D. L. C., e González Inclán, A. (2010). La sexualidad en la tercera edad: Factores fisiológicos y sociales. *Revista médica electrónica*, 32(3), 0-0.
- Yubero Sainz, L. (2021). Conocimientos y actitudes de la educación afectivo-sexual en el alumnado universitario.

7. ANEXOS

CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS E ACTITUDES CARA AS PERSOAS MAIORES E A SÚA SEXUALIDADE

Como estudante de 4º de educación social solicítovos, e agradézovos, a vosa colaboración no presente cuestionario, que ten o obxectivo de recoller información relacionada coas actitudes cara ás persoas maiores e a súa sexualidade fóra e dentro da educación social, coa finalidade de realizar o meu TFG.

A participación é anónima, asegurando o segredo das súas respostas acorde á Ley 12/1989, do 9 de maio, da Función Estadística Pública (1989) sobre o segredo estatístico e protección de datos persoais. Polo tanto, ao responder ao cuestionario autorízanos a utilizar os datos únicamente con fins de investigación.

Lin a introducción e acepto participar nesta investigación, coñecendo que poderei deixar de responder cando o considere oportuno.

- Si
- Non

Lin o aviso legal dispoñible no seguinte enlace: https://udc.es/es/pe/aviso_legal/ e acepto os termos dispostos neste:

- Si
- Non

Datos sociodemográficos

Sexo:

- Home
- Muller
- Outro _____

Idade:

- (resposta aberta)

Curso o Grao de Educación Social actualmente ou teño o Título de Grao de Educación Social:

- Si
- Non

(De ser do eido de educación social) Curso máis alto no que estou matriculado, ou no seu defecto, rematei a carreira:

- Primeiro
- Segundo
- Terceiro
- Cuarto
- Son titulado/a

Cursei materias relacionadas coa xerontoloxía:

- Si
- Non

(De ser a resposta afirmativa) As materias relacionadas con xerontoloxía eran materias:

- Obrigatorias
- Optativas
- Ambas

Actualmente vivo (marque todo o que corresponda):

- Soa/só
- Cos meus pais, nais ou titores/as legais
- Avós / avoas
- Coa miña parella
- Amigos/as
- Fillos/as
- Comparto piso con persoas non familiares
- Outra situación _____

Normalmente manteño relación con algunha persoa maior:

- Diaria
- Frecuente
- Esporádica
- Ningunha

Se a súa resposta anterior foi afirmativa, indique o tipo de relación (marque todo o que corresponda):

- Familiar
- Vecindade
- Amizade
- Profesional
- Outra _____

(Só se mantén relación ou contacto con algunha persoa maior)
Presenta a persoa algún déficit físico, cognitivo e/ou condutual?

- Si
- Non

CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS NEGATIVOS CARA A VELLEZ (CENVE) (BLANCA ET.AL, 2005)

Nas seguintes preguntas marque o seu grao de acordo con respecto ás seguintes afirmacións, sendo: 1= moi en desacordo; 2= algo en desacordo; 3= algo de acordo; 4= moi de acordo.

- | | | | | | |
|-----|--|--|---|---|---|
| 1. | A maior parte das persoas, cando chegan aos 65 anos de idade, aproximadamente, comezan a ter un considerable deterioro de memoria | | 2 | 3 | 4 |
| 2. | As persoas maiores teñen interese polo sexo | | 2 | 3 | 4 |
| 3. | As persoas maiores irritanse con facilidade e son "rosmonas" | | 2 | 3 | 4 |
| 4. | A maioría das persoas maiores de 65 anos teñen algunha enfermidade mental o bastante grave como para deteriorar as súas capacidades normais | | 2 | 3 | 4 |
| 5. | As persoas maiores teñen menos amigos/as que as máis mozas | | 2 | 3 | 4 |
| 6. | A medida que as persoas maiores se fan maiores, vóltanse máis rixidas e inflexibles | | 2 | 3 | 4 |
| 7. | A maior parte das persoas adultas manteñen un nivel de saúde aceptable até os 65 anos aproximadamente, onde se produce un forte deterioro da saúde | | 2 | 3 | 4 |
| 8. | A medida que nos facemos maiores perdemos o interese polas cousas | | 2 | 3 | 4 |
| 9. | As persoas maiores son, en moitas ocasións, coma nenos/as | | 2 | 3 | 4 |
| 10. | A maior parte das persoas maiores de 65 anos teñen unha serie de incapacidades que lles fai depender dos demais | | 2 | 3 | 4 |
| 11. | A medida que nos facemos maiores perdemos a capacidade de resolver os problemas aos que nos enfrontamos | | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Os defectos da xente agudízanse coa idade | | 2 | 3 | 4 |

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 13. | O deterioro cognitivo (perda de memoria, desorientación ou confusión) é unha parte inevitable da vellez | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Case ningunha persoa maior de 65 anos realiza un traballo tan ben como o faría outra máis moza | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Unha grande parte das persoas maiores de 65 anos “chochean” | 1 | 2 | 3 | 4 |

ESCALA DE ACTITUDES SOBRE A SEXUALIDADE NA VELLEZ (WHITE, 1982; ADAPTACIÓNS E AMPLIACIÓN DE F, LÓPEZ, 2012)

Nas seguintes preguntas marque o seu grao de acordo con respecto ás seguintes afirmacións, sendo: 1= moi en desacordo; 2= bastante en desacordo; 3= en desacordo; 4= sen definir; 5= de acordo; 6= bastante de acordo; 7= moi de acordo.

- | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | As persoas de máis de 65 anos teñen pouco interese na sexualidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Unha persoa de máis de 65 anos que manifesta interese sexual deshórnase a si mesma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | As institucións, como as residencias de maiores, non deben favorecer que estas poidan ter relacións sexuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | Os homes e mulleres dunha residencia deberan estar separados en diferentes pisos ou salas do edificio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | As residencias non teñen obriga de ofrecer lugares onde se preserve a intimidade dos e das que queiran estar soas ou en parella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | Cando un se fai maior de 65 anos, inevitablemente desaparece o interese sexual | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. | Se un/unha familiar meu que vive nunha residencia tivera relacións sexuais con outro/a residente eu reaccionaría: | | | | | | | |
| | a) queixándome á dirección | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | a) cambiándoo de residencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | b) pasaría do asunto, non é cousa miña | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | | |
|-----|--|--|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Se eu soubese que nunha residencia concreta se permite e apoia a actividade sexual dos e das residentes que desexan tela, eu non levaría a un/unha familiar a esa residencia | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | É inmoral para as persoas maiores de 65 anos, non casadas, ter relacións sexuais. | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | Gustaríame saber máis acerca dos cambios no funcionamento sexual das persoas maiores. | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | Os profesionais saben todo aquilo que se necesita da sexualidade das persoas maiores | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | Queixaríame á dirección se soubese que hai actividade sexual entre residentes non casados/as | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. | Apoiaría cursos de educación sexual para as persoas maiores que están en residencias | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. | Apoiaría cursos de educación sexual para o persoal que traballa en residencias de maiores | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. | A masturbación nos varóns maiores é unha conducta aceptable | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. | A masturbación nas mulleres maiores é unha conducta aceptable | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. | Nas residencias debe haber camas preparadas para as parellas que desexen durmir xuntas, aínda que non estean casadas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. | O persoal das residencias debe ser formado e instruído no referente á sexualidade das persoas maiores | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. | Os e as residentes nas institucións que non estean casados/as non deberan implicarse en ningunha actividade sexual | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. | As residencias de maiores deberan ofrecer oportunidades para a interacción entre homes e mulleres | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

21.	A masturbación é prexudicial e debera ser evitada nas persoas maiores	1	2	3	4	5	6	7
22.	As institucións deberan ofrecer condicións de intimidade para que os e as residentes que desexen ter actividade sexual poidan facelo	1	2	3	4	5	6	7
23.	Se a familia oponse a que un parente seu teña actividade sexual con outro/a residente, é obriga da dirección facer o posible por impedir dita actividade	1	2	3	4	5	6	7
24.	As relacións sexuais fóra do matrimonio son sempre malas	1	2	3	4	5	6	7
25.	As relacións sexuais entre dous homes maiores deben estar prohibidas nas residencias	1	2	3	4	5	6	7
26.	Os varóns maiores que viven nunha residencia deberan poder invitar a un/unha amigo/a externo e ter un espazo para as relacións sexuais	1	2	3	4	5	6	7
27.	Os varóns maiores que están na residencia non deberan poder saír dela para visitar a un/unha amigo/a e ter relacións sexuais	1	2	3	4	5	6	7
28.	Debérase dar a razón á familia ou maiores conservadores/as e prohibir as relacións sexuais nas residencias	1	2	3	4	5	6	7
29.	As relacións sexuais entre dúas mulleres maiores deberan estar prohibidas na residencia	1	2	3	4	5	6	7
30.	As mulleres maiores que viven nunha residencia deberan poder invitar a un amigo/a externa e ter relacións sexuais con el/ela na residencia	1	2	3	4	5	6	7
31.	As mulleres maiores que están nunha residencia non deberan poder saír dela para visitar a un amigo/a e ter relacións sexuais	1	2	3	4	5	6	7
32.	Debera darse a razón ás familias e maiores máis liberais e defender a liberdade de ter ou non actividade sexual na residencia	1	2	3	4	5	6	7

- | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 33. | Nas residencias debe estar prohibido o acceso das persoas maiores a calquera material pornográfico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. | Se algún/algunha residente fai críticas ás supostas conductas sexuais doutras persoas, estas críticas deben ser alentadas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. | Nas residencias as persoas maiores deben poder ter o material pornográfico que desexen nas súas habitacións | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. | Se dúas persoas maiores queren ter relacións sen ser parella estable, debe prohibírselles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. | Se dous/dúas residentes levan tempo amosándose como parella (aínda sen estar casados/as) e piden compartir habitación, debe permitírselles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. | A persoa maior que vive contigo quere traer outra persoa a casa para pasar o fin de semana. Nesta situación preferiría que fosen a outro lugar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. | A túa avoa comunicávos que se vai casar cunha persoa 20 anos moza que ela. Penso que a persoa moza se está a aproveitar da miña avoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. | O teu avó comunicávos que se vai casar cunha persoa 20 anos moza que ela. Penso que o meu avó se está aproveitando da persoa moza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. | Que un avó ou unha avoa compartan habitación co seu neto ou neta paréceme correcto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. | É importante que a persoa maior que convive con fillos/as e netos/as dispoña da intimidade necesaria para poder manter actividade sexual | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Moitas grazas pola súa colaboración.

“A categoría é... diversidade”.
Unha proposta educativa baseada
na cultura *ballroom*

Jonatan Santos Seoane

Traballo gañador do 9º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA
Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.

Curso académico 2021/2022

Titira do traballo: Nuria Manzano Soto

NOTA DO AUTOR

O presente traballo está elaborado, a excepción das citas textuais, en linguaxe inclusiva. Isto tradúcese no emprego do xe <x> como elemento lingüístico das identidades *queer*, femininas, masculinas ou ningunha, co obxectivo de que todas se vexan representadas nas reflexións que aquí se recollen.

A elección de empregar a linguaxe inclusiva supón un acto de reivindicación e un exercicio de visibilidade de todas aquelas identidades que, até a data, non se viron representadas en traballos académicos. Neste sentido, Bejarano Franco (2013) explica que, xa que o obxectivo da linguaxe é comunicarnos e transmitir contidos diferentes, débese empregar “un vocabulario que non sexa nin estereotipado nin reducionista xa que, de ser así, pode converterse nun factor que oculte realidades” (p. 80).

Creemos que hai que fomentar prácticas discursivas que confronten a linguaxe binaria das nosas sociedades e promover a inclusión de todas aquelas persoas que non se queren ver encerradas e atrapadas nun marco identitario reducionista. Empregar o xe <x> é só o primeiro paso.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	89
2. SITUACIÓN ACTUAL E XUSTIFICACIÓN SOBRE A PROMOCIÓN DUNHA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL INTEGRAL.....	93
3. MARCO TEÓRICO: A DIVERSIDADE AFECTIVO-SEXUAL E A CULTURA <i>BALLROOM</i>	99
3.1. A educación inclusiva como horizonte.....	99
3.2. O proceso de socialización na infancia.....	106
3.2.1. Fases da socialización.....	109
3.2.2. O rol da escola na socialización	111
3.3. Construción da identidade sexual e de xénero.....	113
3.4. Cara unha educación afectivo-sexual integral: a creación de espazos seguros	124
3.5. A cultura <i>ballroom</i> : un espazo para as identidades diversas	128
3.6. Como facer da escola un espazo <i>ballroom</i> ?.....	136

4. OBXECTIVOS XERAIS E ESPECÍFICOS.....	141
5. PROPOSTA EDUCATIVA: «A CATEGORÍA É... DIVERSIDADE».....	143
5.1. Obxectivos da actividade.....	143
5.2. Persoas destinatarias.....	145
5.3. Competencias.....	145
5.4. Metodoloxía.....	147
5.5. Recursos.....	150
5.6. Temporalización.....	150
5.7. Descrición da actividade principal.....	152
5.8. Desenvolvemento da actividade.....	154
5.8.1. Sesión 1. Diagnóstico inicial do centro educativo.....	155
5.8.2. Sesión 2. Obradoiro formativo co profesorado.....	156
5.8.3. Sesión 3. Encontro co alumnado: reflexións sobre a diversidade.....	157
5.8.4. Sesión 4. Encontro co alumnado: as emociones e a expresión corporal.....	159
5.8.5. Sesión 5. Encontro co alumnado: «A categoría é... diversidade».....	160
5.8.6. Sesión 6. Encontro co alumnado: que aprendimos?	163
5.9. Proposta de avaliación e seguimento.....	163
5.9.1. Avaliación do deseño	164
5.9.2. Avaliación inicial.....	164
5.9.3. Avaliación do proceso.....	165

5.9.4. Avaliación dos resultados.....	167
5.9.5. Avaliación de impacto	167
5.10. Resultados previstos.....	169
6. CONCLUSIÓNS.....	171
7. LIMITACIÓNS DO TRABALLO E PROSPECTIVAS FUTURAS	175
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

I. INTRODUCCIÓN

Unha ola de diversofobia¹ recorre o mundo. No Estado de Florida (Estados Unidos) aprobouse o proxecto de lei «Don't Say Gay» (en galego, *Non digas gai*), polo que se limita a discusión sobre orientación sexual e identidade de xénero na educación primaria e se permite que as familias demanden aos centros se consideran que impartiron contidos desapropiados (Sopel-sa, Bellamy e Reuters, 2022; Laborde, 2022). En Polonia, a denominada *Ley Czarnek* reforza o control do Estado sobre os contidos dos centros educativos, especialmente aqueles relacionados coa diversidade afectivo-sexual (Rodríguez Pina, 2022). En España, promoveuse o que se denominou «pin parental», unha iniciativa que permitía ás familiar vetar contidos nas aulas, aínda que, na actualidade, non se consolidou no conxunto do territorio español. Todas estas iniciativas teñen un obxecto en común: eliminar os contidos sobre diversidade afectivo-sexual dos centros educativos, a pesar da importancia que ten no desenvolvemento da infancia a aprendizaxe desta materia e as competencias relacionadas.

¹ Nas próximas páxinas empregaremos o termo diversofobia para referirnos ás actitudes ou prácticas de odio, rexeitamento ou desvalorización das sexualidades e identidades non normativas.

Neste sentido, non se pode obviar que gran parte da actividade diaria da infancia ten lugar nos centros educativos, polo que estes se converten en eixos fundamentais para o seu desenvolvemento integral e persoal, xa que non só se definen como lugares para a aprendizaxe de coñecementos teóricos senón tamén de valores (éticos e morais) e convivencia. É importante, entón, promover climas respectuosos, establecendo un marco de relacións positivas e unha educación acorde ás súas necesidades e individualidades.

Con todo, esta misión parece verse comprometida. Xunto aos retrocesos lexislativos referidos nas primeiras liñas, é preciso engadir que, en España, a discriminación por orientación sexual e/ou identidade de xénero é o delito de odio máis cometido (López et al., 2021), o que supón, trasladado ao contexto escolar, que case un 50% do alumnado sofre acoso escolar por estes motivos (20 minutos, 2020). Algúns destes casos teñen un final trágico, como o da adolescente de dezasete (17) anos que se suicidou na provincia de A Coruña pola situación de *bullying* que estaba a vivir (Público, 2020). Pero este non é o único caso, senón que, desafortunadamente, existen moitos outros, polo que é imperativo intervir canto antes.

Por este motivo, existe unha crecente preocupación social en torno ao auxe dos delitos de odio, nun contexto no que o eido político non parece favorecer esta situación. A este respecto, formacións políticas de ultradereita (Vox) incluíron nos seus programas políticos a proposta de introducir o xa referido pin parental, un instrumento polo que as familias poderían prohibir que xs seus fillxs acudan a charlas, obradoiros e outro tipo de actividades relacionadas coa diversidade afectivo-sexual. Isto foi aplicado por primeira vez na comunidade autónoma de Murcia (Sanmartín, 2020), aínda que o goberno español recorreu a medida pola vía xudicial. Noutras comunidades, como Andalucía, Vox tamén rexistrou iniciativas parlamentarias para impedir que

este tipo de actividades se levasen a cabo nos colexios, como sucedeu recentemente en Os Barrios (Cádiz) (Europa Sur, 2022).

Creemos que neste contexto, o rol da escola é fundamental. Como sinala un informe de Save the Children, “aínda que a escola non sexa a causante, nin onde unicamente se xeste a violencia, os centros educativos son clave para loitar contra ela” (Save the Children, 2016, p. 77). Posto que a evolución da lexislación en materia educativa non conseguiu establecer (até a data) unha materia obrigatoria sobre educación afectivo-sexual, a Educación Social ten que contribuír a este desafío con propostas educativas baseadas nun enfoque inclusivo que favorezan o recoñecemento da diversidade, coa fin de que o alumnado poida desenvolver a súa identidade sen limitacións e sen ter que vivir a etapa educativa como un *inferno*. Isto é que nos proporemos nas vindeiras páxinas.

Desta maneira, con este traballo de fin de grao pretendemos deseñar unha proposta educativa baseada na cultura *ballroom*, un referente dentro da comunidade LGBTI*², co obxectivo de formar e sensibilizar ao alumnado de educación primaria sobre a existencia de identidades diversas, contribuíndo no fortalecemento das competencias e obxectivos pedagóxicos propios desta etapa educativa desde a educación non formal.

Para isto, primeiro realizaremos un exercicio de reflexión teórica sobre elementos clave como a socialización e a construción da identidade de xénero e sexual na infancia, así como unha revisión sobre a cultura *ballroom* e os seus elementos, analizando como podería levarse a cabo no eido educativo. Isto constituirá o marco e fundamento teórico da nosa proposta.

En conclusión, co deseño desta proposta educativa pretendemos combater os retrocesos en materia de educación afecti-

2 As siglas son o acrónimo de Lesbianas, gays, bisexuais, transexuais e intersexuais. O asterisco inclúese co obxectivo de incorporar o resto de identidades e orientacións non incluídas nestas letras.

vo-sexual que están tendo lugar en España a través dunha proposta inclusiva, integradora e innovadora. Ante o estancamento lexislativo, o auxe dos delitos de odio e as iniciativas políticas diversofóbicas a resposta é só unha: a educación.

2. SITUACIÓN ACTUAL E XUSTIFICACIÓN SOBRE A PROMOCIÓN DUNHA EDUCA- CIÓN AFECTIVO-SEXUAL INTEGRAL

Aínda que é unha frase moi recorrente, o certo é que a educación afectivo-sexual é unha materia pendente no sistema educativo español. Até a data, aínda non se creou unha materia obrigatoria que aborde todos os aspectos relacionados coa diversidade de afectos e sexualidades que existen, máis aló de introducir esta cuestión como un elemento transversal ou como unha competencia a promover no alumnado.

O traballo de Bejarano e García (2016), no que analizan a evolución da educación afectivo-sexual na lexislación educativa desde 1900 até 2016, así o demostra. A este respecto, as autoras conclúen que esta cuestión non se aborda de forma explícita na educación primaria e que o seu descoñecemento “pode implicar malos hábitos de vida e saúde (...) ademais de propiciar a consideración por parte do alumnado da sexualidade e a educación sexual e emocional como temas tabús” (p. 782). A pesar de que nesta etapa é onde comezan a ter maior relevancia as relacións cos grupos de iguais, a construción da súa identidade ou o aumento do interese polas cuestións relacionadas coa sexualidade (á que se aproximan a través da exploración propia),

en España aínda non se deron pasos firmes para abordar esta cuestión nos centros educativos, máis aló de charlas formativas que a miúdo se realizan na educación secundaria obrigatoria e que teñen un enfoque biolóxico e centrado na prevención de riscos.

O recente Real Decreto 157/2022, do 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria, tampouco supuxo moitos avances. Neste sentido, mantense a promoción da educación afectivo-sexual como un principio pedagóxico (art. 6) e como unha das competencias específicas a traballar en áreas como Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural, Educación Física e Educación en Valores Cívicos e Éticos. O anteproxecto de lei para a igualdade real e efectiva das persoas trans e para a garantía dos dereitos das persoas LGTBI, recolle a posibilidade de incluír “entre os aspectos básicos do currículo das distintas etapas educativas o principio de igualdade de trato e non discriminación polas causas previstas nesta Lei e o coñecemento e respecto á diversidade sexoafectiva e familiar das persoas LGTBI” (art. 19.1). Resulta de especial interese o segundo punto, no que se propón a inclusión de contidos relacionados coa diversidade sexoafectiva e familiar das persoas LGTBI nos temarios do profesorado (art. 19.2), unha cuestión relevante se realmente queremos instaurar unha educación afectivo-sexual integral e positiva nas escolas.

Vinculado a isto, a Proposición de Lei integral para a igualdade de trato e a non discriminación, cuxo informe de relatorio foi aprobado o pasado 27 de abril de 2022 no Congreso dos Deputados, tamén contempla a inclusión de contidos formativos para o profesorado sobre atención educativa á diversidade e á igualdade de trato e non discriminación (art. 11.5). De igual maneira, indica que as administracións educativas deberán outorgar especial atención a esta materia nos seus currículos (art. 19,6), aínda que

non especifica se de maneira directa (a través de materias obrigatorias) ou indirecta (fomento de competencias)³.

Como consecuencia desta falta de avances, España sitúase á cola de Europa na promoción de contidos académicos sobre educación afectivo-sexual no sistema educativo. Informes recentes (Ketting et al., 2018) confirman que o modelo educativo español nesta materia é débil e que o terceiro sector xoga un rol importante na súa promoción e mantemento nas escolas. Dito informe tamén pon de releve que cuestións como a identidade sexual ou o autoconceito apenas son abordados, centrándose case en exclusiva na saúde e a prevención de riscos. Outros estudos, tamén recentes, confirman esta tendencia, ademais de evidenciar, unha vez máis, a tardía inclusión desta materia no currículo académico español. Neste sentido, a primeira charla que ten o alumnado sobre educación afectivo-sexual en España é arredor dos doce (12) anos, mentres que en países como Francia, Alemaña, Dinamarca, Suecia ou Irlanda é aos seis (6) (Comisión Europea, 2021). Ademais, nestes países a materia é obrigatoria, mentres que en España segue a ser unha recomendación ou obxectivo pedagóxico.

Pódese concluír, entón, que, en España, ademais de incompleta, a educación afectivo-sexual é “escasa, cun enfoque biolóxico, baseada maioritariamente na prevención de riscos e moi afastada da diversidade sexual e cultural” (Martínez Álvarez, 2019, p. 126). O profesorado apenas recibe formación ao respecto e o coñecemento do alumnado depende da lexislación vixente e da cor política do goberno, como se comprobou coa aprobación, por parte do conservador Partido Popular, da Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, que eliminou toda referencia á educación afectivo-sexual.

Neste escenario de incerteza e falta de respostas, a Educación Social emerxe como unha alternativa plausible e neces-

3 Non obstante, a súa aprobación definitiva depende do Senado, que aínda pode introducir modificación no texto final.

ria para mellorar a situación na que se encontra a educación afectivo-sexual. O seu estado actual require da “articulación da educación social coa escolar, co fin de avanzar cara á construción dunha pedagogía social escolar” (Caballo e Gradañlle, 2008, p. 47), o que resulta unha esixencia se temos en conta os problemas sociais que afectan á convivencia escolar, como a discriminación por identidade de xénero e/ou orientación sexual. Neste sentido, é na educación primaria onde comezan a aparecer os insultos relacionados co xénero e a sexualidade e “instálanse ao longo de toda a educación formal non universitaria como os principais motivos de acoso escolar” (Pichardo e De Stéfano, 2020, p. 22). Así, son numerosos os estudos que evidencian a necesidade de actuar desde a educación ante os elevados casos de violencia e discriminación que sofre a infancia e adolescencia LGBTI*, que se atopan nunha clara situación de vulnerabilidade social (FELGTB, 2020). Case un 10% dos delitos de odio que se dan nos centros educativos son consecuencia da diversofobia que aínda impera na nosa sociedade (FELGTB, 2019), o que non fai máis que xustificar a necesidade de elaborar propostas educativas como a que aquí se presenta, e fomentando a creación de espazos seguros para que as persoas diversas poidan *ser e existir*. Actuar desde a escola é fundamental, porque é o lugar onde “as relacións entre iguais aumentan” (Luesia e Romero, 2016, p. 60), polo que é preciso fomentar interaccións sas, positivas e tolerantes. A escola non debe ser só un lugar para a transmisión de coñecementos, senón un espazo para fomentar unha “educación social para a convivencia, aberta e global” (Ortega Esteban, 2014, p. 20), que dea resposta ás carencias e necesidades sociais da infancia.

Polas consideracións que preceden, entendemos que unha proposta educativa que promova unha educación afectivo-sexual integral está completamente xustificada. A débil lexislación, a invisibilidade no currículo académico ou os casos de acoso es-

colar teñen que servir como impulso para poder levar a cabo iniciativas que poñan o foco nesta cuestión, abordando esta materia desde unha perspectiva integradora con respecto a todas as identidades. Pero non só isto, senón que, como conclúen Generelo e Moreno (2007), a principal motivación para promover unha educación afectivo-sexual debe explicarse pola súa constatación como unha realidade que non podemos obviar e que, ademais, gran parte do alumnado non se identifica cos modelos normativos que se reproducen a través do sistema de ensinanza-aprendizaxe nas escolas (p. 11). Con todo, a infancia tende a construír a súa identidade por oposición, é dicir, confrontando o masculino co feminino, o que pode derivar en comportamentos diversofóbicos e sexistas se se dera o caso de que unha persoa constrúa a súa identidade de maneira diferente, integrando elementos e roles de ambos os xéneros (ou de ningún). Para isto, deben adoptarse prácticas pedagóxicas que favorezan unha socialización positiva e fomenten a liberdade e creatividade no proceso de construción identitaria do alumnado.

Nestas cuestións (socialización e construción identitaria) profundaremos no marco teórico deste traballo, a fin de fundamentar a nosa proposta educativa: “A categoría é... diversidade”, unha aposta arriscada coa que integrar a comunidade *ballroom* nos centros educativos. Con todo, “a educación sexual da infancia (...) é un dereito” (García Vázquez, 2021, p. 26) e, por isto, debemos facer que se respecte.

3. MARCO TEÓRICO: A DIVERSIDADE AFECTIVO-SEXUAL E A CULTURA *BALLROOM*

3.1. A educación inclusiva como horizonte

Os centros educativos poñen en contacto diferentes formas de ser e de pensar, polo que son o espazo idóneo para traballar o recoñecemento da diversidade e fomentar unha aprendizaxe de convivencia en igualdade. Esta convivencia non debe implicar só ausencia de conflitos, senón tamén “un tipo de relacións entre iguais nas que predomine a aceptación mutua, a inclusión dos outros e a satisfacción de estar cos demais” (Platero e Gómez, 2008, p. 9). Pero, antes de falar dunha convivencia positiva, de recoñecernos como persoas diversas, hai que analizar que significa esta diversidade para poder fundamentar unha teoría sobre a que plasmar a nosa proposta educativa.

Agora ben, definir a diversidade non é unha tarefa sinxela. David Abril enténdea como “algo que nos fai únicos na nosa aparencia física, e aínda máis diversos en todo aquilo que somos capaces de crear (idiomas, libros, filmes, formas de amar e de relacionarnos...) e de crer” (Mata, Melero e Aguado, 2021, p. 17). Héctor Melero, pola súa parte, describe a diversidade

como a implicación de “aceptar a complexidade do mundo no que vivimos” (Mata, Melero e Aguado, 2021, p. 18).

A Real Academia Española (RAE) realiza unha definición máis sinxela, ao describir a diversidade como *variedade, deseme-llanza e diferenza* (RAE, s. f.). Non obstante, cremos que non hai que confundir este termo coa diferenza. A diversidade non ten as mesmas implicacións que a diferenza, xa que esta é unha construción social que a miúdo se vincula a unha lóxica binaria (isto ou aquilo) e supón un xuízo moral sobre esta distinción. Tomando como exemplo o obxecto de estudo deste traballo, ser unha persoa heteronormativa ou unha persoa LGBTI* está vinculado a unha crenza social determinada; mentres que o primeiro é “o normal”, o segundo é “o raro”, “o diferente”, “o que se escapa da norma”.

Adaptándonos ao obxecto de estudo deste traballo, e tomando como base as definicións referidas, entenderemos a diversidade como o abanico de posibilidades de situarnos fóra dos marcos cisheteronormativos⁴ con respecto á nosa identidade sexoafectiva. Como unha maneira de entender e pensar o noso corpo a través do noso discurso (Mogrovejo, 2008, p. 64) e un reclamo do dereito a ser recoñecidxs como persoas diversas. Consecuentemente, esta diversidade configúrase como unha construción baseada en elementos como o sexo, o xénero, a identidade sexual ou a identidade de xénero, conceptos que analizaremos pormernorizadamente nas próximas páxinas.

Con todo, nos centros educativos aínda queda moito traballo por facer para recoñecer a diversidade tal e como aquí a entende-

4 Este concepto defínese como “un sistema xerárquico de prexuízos no que se privilexia aos individuos cisxénero e heterosexuais por encima dos non cisxénero e non heterosexuais, pero tamén ao rexeitamento, prexuízo e discriminación que se dirixe, neste sistema, contra calquera persoa percibida como non cisxénero e/ou non heterosexual. Deste xeito, a cisheteronormatividade representa unha aversión a calquera cousa que vaia en contra das conviccións que sosteñen que “hai dos e só dous xéneros, que o xénero reflicte o sexo biolóxico, e que só a atracción sexual entre estes xéneros ‘opostos’ é o natural ou aceptable” (No es terapia, 2021, 1).

mos. Así, a súa invisibilización xera desigualdades e crea grupos homoxéneos e xerarquías sociais entre o alumnado en función das súas características individuais (Mata, Melero e Aguado, 2021). Isto, ademais de ser unha mostra de discriminación arraigada na nosa sociedade, pode (e tende a) xerar situacións de acoso que pasen desapercibidas⁵ (Platero e Gómez, 2008, p. 11).

Diferentes estudos aluden á falta de apoios e referentes na educación regrada (Generelo Lanaspá, 2011), o que dificulta a creación de espazos seguros para as persoas LGBTI* e a construción da súa propia identidade. A formación en diversidade afectivo-sexual demostrou ser eficaz para atallar estas cuestións, así que, a pesar de que a educación pode ser unha fonte de xeración de desigualdades, tamén pode contribuír a reducilas e promover o cambio e a xustiza social (Simón et al., 2019, p. 18).

O recoñecemento desta diversidade debe ir acompañado dun enfoque inclusivo na educación, unha cuestión que nos remite ao modelo de educación inclusiva. Pero, que entendemos por isto? Para Booth e Ainscow (2002) a educación inclusiva ten que estar caracterizada, entre outros elementos, pola aprendizaxe e a participación de todo o alumnado vulnerable de ser suxeito de exclusión, onde se sinta a diversidade como unha riqueza para apoiar a aprendizaxe de todxs. Estes mesmos autores, nun traballo posterior, definen a educación inclusiva como unha cuestión de valores e un proceso que supón levar á acción determinados principios (Booth e Ainscow, 2015, p. 26), como a igualdade, o respecto á diversidade e a participación (Simón et al., 2019, p. 26).

A través da educación inclusiva preténdese facilitar “a formación de cidadáns capaces de participar e integrarse laboral,

5 Un exemplo é a homofobia, entendida como o “rexeitamento psicolóxico ou afectivo de carácter persoal e irracional, (...) un prexuízo social construído culturalmente e interiorizado a través da socialización” (Pichardo et al., 2015, 11), que pode expresarse de diversas maneiras: directas como a violencia verbal e/o física; ou máis indirectas, como a exclusión.

emocional, social e culturalmente nas institucións e mecanismos da sociedade” (Parrilla Latas, 2002, p. 18). A maneira na que unha persoa se «integra» na sociedade é a través da socialización e a educación ten que contribuír neste proceso, favorecendo tamén a autonomía e a construción do propio proxecto de vida en relación cxs outrxs (Blanco Guijaro, 2006, pp. 10-12). Neste sentido, a educación inclusiva non só aposta por unha aprendizaxe colectiva e social, senón que tamén recoñece e respecta as características particulares do alumnado, entendéndoas como unha fonte de valor e coñecemento. Tomando como referencia as conclusións de Parrilla Latas (2002), a educación inclusiva forma parte da nova forma de entender a sociedade; unha nova ética que permite abrir a escola a novas voces; e destaca a igualdade sobre a diferenza, así como o dereito e obriga social de construír comunidades para todxs (pp. 24-25).

Na actualidade, este modelo de educación inclusiva e igualitaria é compartido pola maioría dos centros educativos e profesorado, así como por outros axentes educativos (de disciplinas como a Educación Social, por exemplo), xa que supón a construción dunha sociedade para todxs e a consideración de que as identidades de cada nenx se configuran de maneiras diversas e múltiples. Así, e seguindo a Barrio de la Puente (2009), “atopámonos entón ante unha educación e unha escola da diversidade, apreciándose esta como un desexo de que ninguén sexa excluído” (p. 16).

Estas consideracións sobre a educación e a inclusión non só se debateron no seo da academia e literatura especializada, senón que tamén foron recollidas en diferentes textos internacionais. Así, a Declaración Universal de Dereitos Humanos, ratificada en 1948, recolle que a educación debe ter como obxectivo «promover o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais» (art. 28.2). Á súa vez, a Declaración tamén apun-

ta que o dereito á igualdade e á non discriminación son principios básicos que cumprir, en tanto que todas as persoas nacemos «libres e iguais en dignidade e dereitos» (art. 1).

Esta Declaración, que consagra a educación como un dereito, vese complementada, no eido da infancia e adolescencia (menor de dezaioito anos), coa Convención sobre os Dereitos do Neno (1989), ratificada pola maioría dos Estados do mundo. Este texto, ademais de definir xs nenxs como suxeitos de dereito, reitera o dereito á igualdade e non discriminación deste colectivo (art. 2) e a recibir unha educación (art. 28) que lles permita desenvolverse plenamente en todos os eidos da súa vida (art. 29). A infancia pasa así de ser unha receptora pasiva a titular de dereitos, podendo esixir o cumprimento dos seus propios dereitos, entre os que se atopan, como vimos, o de recibir unha educación adecuada ás súas necesidades e particularidades.

Os principios de Yogyakarta, sobre a aplicación da lexislación internacional de dereitos humanos en relación coa orientación sexual e a identidade de xénero, tamén recollen o dereito á igualdade e á non discriminación (principio 2) e instan aos Estados a tomar accións lexislativas para asegurar o seu cumprimento. No seu principio número dezaseis (16) sinala que toda persoa ten dereito á educación e que os Estados deberán garantir que dita educación “esteá encamiñada ao desenvolvemento da personalidade, as aptitudes e a capacidade mental e física de cada estudante até o máximo das súas posibilidades e que responda ás necesidades de estudantes de todas as orientacións sexuais e identidades de xénero”. Entre as medidas a realizar polos Estados, indícase que estes deberán asegurar que os seus currículos aumenten a comprensión sobre a diversidade (principio 22, apartado d) e que non se leven a cabo nos centros exclusións ou actitudes violentas cara o alumnado diverso (principio 22, apartado f).

A Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible, unha “axenda global compartida polo conxunto da comunidade inter-

nacional” (Colina Martín, 2021, p. 64), tamén destaca os conceptos de igualdade e inclusión e reivindica a diversidade como valor universal. Composta por dezasete (17) obxectivos, o cuarto (4) deles insta a “garantir unha educación inclusiva, equitativa e de calidade e promover oportunidades de aprendizaxe ao longo de toda a vida para todos”. Entre as súas metas, ademais, propón construír e adecuar os centros educativos para convertelos en contornas de aprendizaxe seguras, non violentas, inclusivas e eficaces para todxs (meta 4.7.a).

O exposto até o momento evidencia a importancia do rol da educación inclusiva no desenvolvemento dunha sociedade respectuosa, xusta e democrática, que posibilite novas formas de convivencia e que nos permita construír e reafirmar a nosa propia identidade (Blanco Guijaro, 2006, p. 43). A relevancia deste modelo é mesmo maior se atendemos ao contexto sociopolítico actual, onde se poden identificar grandes retrocesos en materia de dereitos sociais no que a educación se refire, así como elevadas porcentaxes de exclusión e discriminación por razón de sexo, identidade e orientación sexual.

Desde o ámbito político promovéronse medidas contraproducentes para o desenvolvemento dunha educación inclusiva. Como adiantamos, un destes casos é a comunidade autónoma de Murcia que, coa aprobación do pin parental, permite ás familias excluír xs fillxs de actividades sobre diversidade afectivo-sexual (Torres Menárquez, 2019). En marzo de 2021, Murcia convertíase na primeira comunidade autónoma en permitir que nais e pais censurasen as actividades educativas dxs fillxs, instaurando así un modelo educativo que invisibiliza a diversidade nas aulas.

Ante situacións como esta, o dereito a unha educación libre parece atoparse nunha encrucillada. Fronte a esta onda de diversofobia que asola á nosa sociedade, é necesario destacar o papel dos centros educativos como espazos de seguridade para o alumnado, onde se fomente e favoreza o seu desenvolvemento

sen condicionamentos. Por suposto, non se trata de cambiar só a escola, xa que, como vimos, o contexto social e político tamén inflúe, pero consideramos que a educación é unha gran ferramenta para combater estes retrocesos.

O modelo que aquí defendemos require da construción de espazos que promovan unha socialización positiva, onde xs nenxs dispoñan de referentes que favorezan o desenvolvemento da súa identidade nun ambiente inclusivo e igualitario. É a socialización primaria a que permita que xs nenxs se integren na sociedade e aprendan as súas normas, polo que, se se lles transmite unha información binaria e non adaptada ás súas particularidades, corremos o risco de que a súa aprendizaxe se vexa comprometida.

Aínda que o principal axente na socialización da infancia é a familia, a escola tamén ten un importante papel. Os roles e estereotipos de xénero son reforzados pola escola e os seus distintos axentes e elementos educativos, como o currículo explícito e oculto, os libros de texto e as actitudes do profesorado. Desta maneira, a escola reforza os modelos aprendidos no seo familiar, perpetuando uns modelos de masculinidade e feminidade que impiden o avance cara a unha verdadeira igualdade e a construción identitaria das persoas diversas (Mosteiro García, 2010, 249).

Á fin e ao cabo, é unha realidade: ir ao instituto, tanto antes como despois de saír «do armario», é unha tortura constante. Para min a etapa máis dura psicoloxicamente foi cando lle puxen nome a todo o que me estaba pasando, todos eses sentimentos atopados, toda esa loita. Por fin comprendín o que pasa, acepteino e propúxenme con toda a miña forza loitar polo que era. (Testemuño de Arnau Macías en Porteiro et al., 2019, p. 29)

Este testemuño é un berro de axuda e unha evidencia de que algo non está a funcionar no noso sistema educativo. Cando unha

persoa cualifica a súa experiencia nunha etapa educativa como *unha tortura* polo simple feito de sufrir por ser quen é e non poder poñerlle nome, significa que aínda queda moito traballo por facer. Aquí, os centros educativos han de erixirse como axentes de cambio, redeseñando os seus espazos e reformulando a súa linguaxe, de maneira que se promova unha socialización positiva que reforce o recoñecemento e comprensión das súas identidades.

3.2. O proceso de socialización na infancia

Durante os primeiros anos de vida, as persoas recibimos estímulos e influencias sociais que condicionarán a nosa maneira de entender o mundo que nos rodea. A este proceso, coñecido como socialización, contribuirá principalmente a nosa familia, pero tamén axentes como a escola ou os medios de comunicación.

Porén, o concepto de familia sufriu grandes transformacións nas últimas décadas, fundamentadas por cuestións como os roles que mulleres e homes desempeñan na sociedade, a dinámica das relacións ou as interaccións afectivo-sexuais (Moreno García, 2016, p. 1160), tendo como resultado diversos modelos familiares e formas de educar. Con todo, o que se mantén intacto é que, para a maioría das persoas, a familia é o primeiro contexto onde inician o seu desenvolvemento, establecen as súas primeiras relacións sociais e comezan a desenvolver unha imaxe delas mesmas e do mundo que as rodea (Musitu e Cava, 2001, p. 11). Por isto, sempre foron consideradas como o primeiro axente de socialización (Simkin e Becerra, 2013, p. 125).

As familias son as encargadas de ensinar as normas e os valores que rexen a sociedade, conformando desde idades temperás as identidades e formas de ser dxs nenxs. Este proceso, a socialización, “iníciase no momento do nacemento e perdura durante toda a vida, a través do cal as persoas, en interacción con outras

persoas, aprenden e interiorizan os valores, as actitudes, as expectativas e os comportamentos característicos da sociedade na que naceron e que lles permiten desenvolverse” (Ferrer e Bosch, 2013, p. 106). Poderíase argumentar, incluso, que a socialización comeza desde a xestación, onde nais e pais actúan, exprésanse e compran determinados obxectos en función do sexo dxs fillxs, caendo na clásica distinción de cores entre o rosa e o azul.

Pero a socialización non se produce de igual maneira para todas as persoas, senón que existen grandes diferenzas en función do sexo e/ou xénero asignado a cada persoa. As persoas, neste proceso, “adquiren identidades diferenciadas de xénero que implican estilos cognitivos, actitudinais e conductuais, códigos axiolóxicos e morais e normas estereotipadas da conduta asignada a cada xénero” (Ferrer e Bosch, 2013, p. 106). É dicir, asisten a unha socialización diferencial, na que desde a infancia se lles trata de maneira diferente en función do que se espera de ser *unha nena* ou *un neno*⁶. Non existen termos medios nesta lóxica binaria.

Aínda que esta construción inicial do xénero poida parecer inofensiva, o certo é que a formación destas identidades adquiridas na infancia “son dificilmente modificables” (Díaz Rodríguez, 2003, p. 6), xa que “interiorizan normas, valores, códigos culturais xeneralizados e compartidos dentro dun sistema social determinado” (Valverde et al., 2020, p. 18) para cada xénero. O contexto familiar a miúdo reforza esta diferenciación de xénero, deixando claras as expectativas *das nenas* e *dos nenos* (Leoz, 2015, p. 133) e non favorecendo a conformación dunha identidade fóra deste marco.

É importante destacar que as prácticas familiares reflicten e transmiten os valores que se atopan presentes na cultura. As nais e pais non se limitan a crear as súas prácticas de crianza “de cero”,

6 Non se emprega aquí a linguaxe inclusiva xa que o proceso de socialización está fortemente marcado por una concepción binaria do sexo e do xénero.

senón que reproducen o rol social de “ser pais a partir das súas propias experiencias de socialización” (Simkin e Becerra, 2013, p. 126). Non só conforman a súa aparencia, senón que tamén seleccionan a linguaxe e os xogos en función do seu sexo e/ou xénero (Ceballos, 2014, p. 3). Non cabe dúbida, entón, de que as familias máis *deconstruídas* educarán en modelos máis igualitarios xs fillxs (Ruiz Repullo, 2017, p. 173) e permitirán que estxs sexan máis creatívxs no seu proceso de construción identitaria.

Simón Rodríguez (2011) refírese a este proceso (a socialización) como “*bonsaización*”, polo que afirma que se transforma, reprime e orienta os gustos e afeccións dxs nenxs, castigando e ignorando actitudes que non se adecúen ao xénero que se lles asignou (p. 45). A autora fundamenta este proceso ao redor de tres piares (Simón Rodríguez, 2011, p. 92):

1. En primeiro lugar, a educación sentimental, pola que se dita como se deben sentir xs nenxs desde que nacen, atribuíndo actitudes segundo o sexo asignado.
2. En segundo lugar, o universo simbólico patriarcal, que sostén un elevado número de falsas crenzas, mitos e estereotipos sobre cada un dos xéneros; é dicir, “as características, os trazos e as calidades que se outorgan ás persoas segundo o seu sexo (...) e que constitúen as ideas que construíu unha sociedade sobre os comportamentos e os sentimentos que deben ter as persoas en relación ao seu sexo” (Amurrio et al., 2009, p. 228). Como consecuencia, establécense unha serie de roles para cada xénero, “un conxunto de papeis e expectativas diferentes para mulleres e homes” que “marcan a diferenza respecto a como ser, sentir e actuar” (Melero Aguilar, 2010, p. 78).
3. En último lugar, o coñecemento androcéntrico que sustenta todo este proceso de aprendizaxe, non só no seo das familias senón tamén no sistema educativo, polo que se

oculta o traballo realizado por moitas mulleres ao longo da historia. Neste sentido, as nenas “aprenden cunha linguaxe impropia ou non propia un coñecemento aliñado delas mesmas, que as oculta e invisibiliza como suxeitos pensantes e creadores” (Simón Rodríguez, 2011, p. 37).

Esta transmisión de estereotipos e roles para cada xénero realízase a través de diferentes mecanismos, entre os que destacan as expectativas de nais e pais ou a maneira na que se comportan.

3.2.1. Fases da socialización

Pero a socialización non é un proceso único, senón que se poden diferenciar, xeralmente, dúas fases ou tipos: a primaria e a secundaria. Ao ser un proceso que nos acompaña ao longo da vida, cada etapa vital está asociada a unha ou outra destas fases.

Segundo Berger e Luckmann (2003), a socialización primaria é aquela que “crea na conciencia do neno unha abstracción progresiva que vai dos roles e actitudes doutros, aos roles e actitudes en xeral” (p. 166). Durante este proceso, xs nenxs identifícanse cxs otrxs significativos, isto é, a familia, que para elxs é quen representa os valores da sociedade. Por iso, cando “o concepto do outro xeneralizado se estableceu na conciencia do individuo”, xa se lle considera “un membro efectivo da sociedade” (Alarcón Cebrián, 2012, pp. 66-67). A pesar de non ser moitos os axentes de socialización que interveñen nesta fase, como reitera Alarcón Cebrián (2012), “as súas influencias na formación da personalidade do individuo son decisivas” (p. 66).

Xunto a este proceso de socialización primaria, existe un proceso paralelo denominado xenitalidade infantil (Vílchez Cambro-nero, 1996, p. 7), polo que xs nenxs necesitan explorar e exhibir a súa sexualidade. A resposta tende a ser, como apunta o autor,

condicionante para o desenvolvemento da autoestima e tamén da súa identidade de xénero e sexual. A autoestima, entendida como a “valoración do concepto que unha persoa ten de si mesma” (Platero e Gómez, 2008, p. 105), é un aspecto importante xa que se constrúe a partir das relacións e interaccións con outras persoas en determinados contextos sociais. Por iso, durante os primeiros anos de vida, a seguridade emocional dxs nenxs depende daquelas figuras de apego que, xeralmente, son as súas nais e pais (Gómez Zapiain, 2000, 46). Dependendo da calidade destas relacións, maior ou menor será o seu grao de seguridade, que tamén influirá na súa vinculación afectiva con elxs mesmxs e con outras persoas.

Debido a que no marco desta socialización primaria é onde se comeza a xestar a identidade de xénero e sexual das persoas, que é cando xs nenxs comezan a entender e nomear o mundo que lles rodea, é importante que as familias non coarten a expresividade dxs fillxs, independentemente de se estas se axustan ou non aos roles sociais que aprenderon. A mirada adulta ten un impacto importante na autopercepción das persoas e pode transmitir tanto aceptación como desaprobación (Platero e Gómez, 2008, p. 48).

No que respecta á socialización secundaria, esta defínese como “calquera proceso posterior que induce ao individuo xa socializado a novos sectores do mundo obxectivo da súa sociedade” (Berger e Luckmann, 2003, p. 164). Neste momento, no que xs nenxs xa son consideradxs membros da sociedade, non se necesita a identificación para interiorizar realidades diferentes, senón que adoptarán os roles e/ou actitudes “de forma manipuladora” (Alarcón Cebrián, 2012, p. 67). Durante esta fase vanse aprendendo novos roles que se observan a través de diferentes axentes de socialización e “complementábase a identidade persoal engadindo (...) a identidade determinada pola asunción da significación social de determinados roles” (Torregrosa e Fernández, 1984, p. 430). Nisto influirán en gran medida os valores e a cultura que rodea xs nenxs.

En resumo, través da socialización prepárase ás persoas para a ocupación de determinados roles de xénero e sociais, é dicir, a como comportarse en sociedade segundo o sexo asignado ou o xénero co que se identifican.

Por que é importante, entón, a socialización á hora de conformar a identidade de xénero e sexual das persoas? Porque, como veremos no epígrafe correspondente, a través deste proceso e da observación xs nenxs aprenden as diferentes categorías de xénero e reforzan os seus comportamentos para adaptalos a estas etiquetas (Freixas Farré, 2012, p. 158), nun exercicio de ocultación da diversidade que pode resultar prexudicial para o seu desenvolvemento identitario.

3.2.2. O rol da escola na socialización

Unha maneira de establecer un proceso de socialización máis inclusivo é a interacción dxs nenxs con iguais, xa que as relacións son máis simétricas e axudan a interiorizar os elementos que regulan as relacións sociais. Aínda que durante os primeiros anos comezan a interesarse polas persoas que consideran iguais, non será até os catro anos que este interese “se manifeste como unha busca activa de contacto” (Ochaita e Espinosa, 2012, p. 37). É por isto polo que, a pesar de que a familia sexa o principal contexto de socialización na primeira infancia, a escola comeza a tomar maior relevancia e a influír no proceso de aprendizaxe social dxs nenxs.

Neste contexto, a escola ten un gran desafío que, como apunta Alarcón Cebrián (2012), é o de cubrir “as deficiencias da familia e (...) competir coa socialización televisiva na que se están formando continuamente os seus alumnos” (p. 87). Están as escolas preparadas? É difícil responder a esta cuestión se temos en conta os elevados casos de *bullying* que se dan nos centros educativos e as trágicas consecuencias que poden desencadear, como expuxe-

mos nas primeiras páxinas deste traballo. Desde as institucións públicas téndese a atallar este problema a través de protocolos e normativas. Un exemplo é a Lei Orgánica 8/2021, do 4 de xuño, de protección integral á infancia e adolescencia fronte á violencia, que recolle a figura de Coordinador ou Coordinadora de benestar e protección, unha figura que ten que estar presente en todos os centros educativos onde cursen estudos persoas menores de idade (artigo 35.1) e que, entre as súas funcións, se sinala a promoción de “medidas que aseguren o máximo benestar para os nenos, nenas e adolescentes, así como a cultura do bo trato aos mesmos” (artigo 35.2, apartado d).

A expensas de comprobar se esta nova medida dará os seus froitos, o certo é que, neste contexto, a Educación Social eríxese como unha disciplina complementaria da acción educativa regrada. É necesario realizar esforzos desde este ámbito para facer efectivos os conceptos de inclusión e equidade na educación, sen caer na reprodución de estereotipos e roles que reducen a diversidade e prexudican o desenvolvemento integral dxs nenxs nunha etapa vital tan importante como é a infancia.

Tomando como referencia as preguntas que realiza López Medina (2020) na súa tese sobre a violencia do currículo oculto, preguntámonos: Non é violencia que xs nenxs estean obligadxs a sentirse representadxs en textos e coñecementos teóricos que se basean nunha concepción binaria da identidade? Ao noso modo de ver, a resposta é rotundamente afirmativa. Non falamos dunha violencia que se exerce de maneira directa e física, senón de forma indirecta e psicolóxica, na medida en que inflúe na percepción que xs nenxs poden ter de si mesmxs ao non verse representadxs nas accións descritas nos seus libros de texto ou no discurso do profesorado.

A este respecto, estudos recentes (Díaz e Anguita, 2017) sinalan a persistencia da transmisión de estereotipos por parte do profesorado español, así como a omisión de contidos que se

poden considerar controvertidos pola súa temática, como é a diversidade afectivo-sexual. Os libros de texto que se empregan son unha importante fonte de transmisión de estereotipos e de actitudes como o sexismo, o cal é relevante se temos en conta que son o principal recurso do profesorado no proceso de aprendizaxe. Non se pode negar o poder que teñen á hora de invisibilizar cuestións como a diversidade, xa que a miúdo “teñen un innegable vínculo cos intereses e coas ideoloxías dos grupos sociais dominantes en detrimento de grupos sociais desfavorecidos e das mulleres” (Pellejero e Torres, 2011, p. 401).

Por iso, para avanzar non só é necesario asegurar a formación do profesorado nestas cuestións, senón tamén superar elementos como o currículo oculto, é dicir, “as prácticas e resultados do ensino que, aínda que non aparecen explicitamente nas guías curriculares ou na política escolar, constitúen un elemento regular e eficaz da experiencia escolar” (López Medina, 2020, p. 73). Pero non só é importante traballar na visibilidade da diversidade nos elementos materiais (como os libros de texto) senón tamén en favorecer prácticas pedagóxicas *queer*⁷ que contribúan positivamente na socialización e construción identitaria do alumnado.

3.3. Construción da identidade sexual e de xénero

Durante o proceso de socialización, xs nenxs comezan a construír e adquirir as súas identidades, tendo como referencia definicións sociais e modelos de identificación promovidos polos axentes de socialización, que son quen lles axuda a incorporar as identidades diferenciais (García Marín, 2018, p. 37). Como suce-

⁷ As prácticas pedagóxicas *queer* fan alusión ao termo do colectivo LGBTI* que “se asocia ás prácticas sexuais non normativas, así como ás identificacións de xénero que transgreden o binarismo home/muller, desafiando a noción de normalidade e que as identidades sexan neutrais ou naturais” (Platero, 2014, p. 407).

de coa socialización, o desenvolvemento identitario é un proceso que está presente en todas as etapas vitais e onde interveñen factores internos e externos, como a sociedade, a familia, a escola, os medios de comunicación, etc.

Neste sentido, Kohlberg e Zigler (1967) sosteñen que xs nenxs adquiren a súa identidade de xénero e sexual como resultado da autoclasificación que realizan, influenciada polos axentes de socialización e as diferenzas anatómicas (citado en Freixas Farré, 2012, p. 158). Pero, como sinalan Pellejero e Torres (2011), os xenitais non teñen por que determinar a nosa identidade, senón que o feito de recoñecernos como homes ou mulleres (seguindo os termos empregados polos autores) tamén ten que ver cos roles que se asocian a ambos os sexos e xéneros (p. 402). Estas afirmacións tenden a realizarse desde unha óptica fortemente marcada polo binarismo, excluindo outras identidades que poidan non axustarse a esta dicotomía.

Antes de profundar no proceso de construción identitaria, é preciso realizar unha primeira distinción entre conceptos como xénero, identidade de xénero, sexo e identidade sexual. Nunha época na que este debate se atopa enormemente polarizado, como consecuencia da tramitación do Anteproxecto de lei para a igualdade real e efectiva das persoas trans e para a garantía do dereitos LGTBI, aprobado no Consello de Ministros en xuño de 2021, procuraremos realizar esta delimitación conceptual desde unha perspectiva que respecte a diversidade que caracteriza ás nosas sociedades.

Comezando este exercicio definatorio, o concepto de xénero alude ao “conxunto de normas sociais que definen capacidades e comportamentos segundo o xénero, sendo o xénero o que en cada sociedade se atribúe a cada un dos sexos” (Pellejero e Torres, 2011, p. 403). Por iso, non é algo natural senón unha construción social enmarcada nun contexto concreto. Neste sentido, De Lauretis (1989) explica que “o xénero non é unha propiedade

dos corpos ou algo orixinalmente existente nos seres humanos, senón o conxunto de efectos producidos nos corpos, os comportamentos e as relacións sociais” (De Lauretis, 1989, p. 8).

Pola súa banda, Judith Butler (1988) argumenta que, ademais de ser unha construción social, o xénero é *performativo*, é dicir, “o xénero só é real na medida en que se actúa” (p. 527). Que sexa *performativo* implica que se constrúe a través de accións, e que estas “son cambiantes, mutables, dinámicas e fluídas” (Morris, 2005, p. 41). Nas súas palabras: “o xénero é a estilización repetida do corpo, un conxunto de actos repetidos dentro dun marco normativo moi rixido que se solidifican co tempo para producir a aparencia de substancia, dun tipo natural de ser” (Butler, 1990, p. 33). Isto implica que máis que *ser* un xénero, creámolo a través das nosas accións. A esta idea da *performatividade* do xénero volveremos máis adiante, ao ser un elemento central da comunidade *ballroom* e da nosa proposta educativa.

Vinculado a este termo, a identidade de xénero, seguindo os principios de Yogyakarta (2007), defínese como “a vivencia interna e individual do xénero tal como cada persoa a sente profundamente, a cal podería corresponder ou non co sexo asignado ao momento do nacemento, incluíndo a vivencia persoal do corpo (que podería involucrar a modificación da aparencia ou a función corporal a través de medios médicos, cirúrxicos ou doutra índole, sempre que a mesma sexa libremente escollida) e outras expresións de xénero, incluíndo a vestimenta, o modo de falar e os modais” (p. 6). É, en resumo, “a identificación dunha persoa (...) independentemente do seu sexo biolóxico” (Cáceres, Talavera e Mazín, 2013, p. 699).

Freixas Farré (2012) realiza unha cronoloxía evolutiva sobre o proceso de construción e adquisición da identidade de xénero que é importante referir neste traballo, distinguindo así até tres fases:

1. Arredor dos tres anos, prodúcese a *adquisición da identidade de xénero*, que xorde como consecuencia da concepción binaria das persoas durante a infancia, onde as diferenzas visibles (roupa, peiteado...) resultan máis evidentes para xs nenxs.
2. Entre os sete e once anos prodúcese a *constancia e irreversibilidade de xénero*. Enténdese que o xénero é estable e consistente, o que reforza tamén a aprendizaxe dos roles e estereotipos a través da observación.
3. Nesta terceira etapa, cando xs nenxs adquiren unha madurez intelectual maior, desenvolven a *capacidade para relativizar e criticar os contidos sociais asignados aos roles de xénero*. Neste proceso poden influír as persoas que teñan como referentes, os contidos teóricos que aprendan a través da educación ou a capacidade dos axentes socializadores.

A autora Anne Fausto-Sterling (2006) realiza unha clasificación similar, explicando que “o esquema de xénero” comeza a perfilarse a partir do primeiro ano e que a *consistencia* do xénero se produce a partir dos tres anos, comezando a consolidarse estereotipos sexuais (Fausto-Sterling, 2006, p. 298).

En todo caso, este concepto defíneo perfectamente Freixas Farré (2012) cando explica que:

“O proceso de adquisición do xénero parécese a un quebracabezas cuxas pezas o neno ou a nena une de maneira persoal. A asimilación dun modelo sensible e coherente do xénero require a integración de compoñentes moi diferentes nun marco conceptual e conductual que xira ao redor das definicións e implicacións de home e muller. Atopamos compoñentes cognitivos, como as etiquetas de xénero, os estereotipos, a acumulación e recuperación de coñecementos relativos ao xénero e os procesos avaliativos sobre el

e outros aspectos máis manifestos como as preferencias polos xoguetes tipificados e polos compañeiros ou compañeiras de xogo, os niveis de agresión e os modelos de comunicación.” (Freixas Farré, 2012, p. 158)

Como se pode concluír deste proceso, xs nenxs adquiren conciencia do seu sexo e rol desde que nacen, onde reciben un trato diferenciado en función das súas características biolóxicas e aprenden unha serie de valores que predominan na sociedade na que nacen. Por iso, espérase que durante a súa infancia aprendan estes roles e que desenvolvan unha identidade acorde aos mesmos, sempre desde unha óptica binaria, onde as *nenas* terán que ser dependentes, amosar empatía e ser pouco decididas; e os *nenos* terán un comportamento máis agresivo, aventureiro e non mostrarán os seus sentimentos (Marchago Salvador, 1990, p. 172). En palabras de Gómez Zapiain (2000), “ser muller é ter un corpo determinado que corresponde ao canon de beleza establecido e comportase como se espera dela: debe ser afectiva, dependente, sensible, coidadora, interesada polo benestar dos demais, débenlle atraer os homes e debe sentirse desexada por eles. Ser home significa ter un corpo determinado que corresponda ao tipo masculino e tamén debe comportarse como se espera del: seguro, emprendedor, duro, activo, independente, agresivo, débenlle atraer as mulleres e debe sentirse desexado por elas. Calquera desviación do esperado fai inmediatamente dúbida da integridade sexual desa persoa” (p. 44).

En definitiva, a conformación da identidade de xénero na infancia é complexa, comezando por un proceso de autoidentificación polo que se axustan (ou non) aos modelos sociais que teñen como referentes e aos roles que se lles asigna en función do seu contexto social e cultural. No caso de que a súa construción identitaria non se correspondera ás expectativas que teñen sobre o seu sexo/xénero, xs nenxs poden mostrar problemas relacionados co

autoconceito e coa autoestima e desenvolver unha identidade negativa, así como certa culpabilidade con respecto a como senten.

A este respecto, Platero (2014) sinala unha serie de conceptos que se aplican á infancia que experimenta coa construción da súa identidade, como “creatividade de xénero”, “independentes ao xénero” ou “infancia con xénero independente”, referíndose a menores que non rexeitan o seu sexo asignado pero que non encaixan nos límites do xénero tradicional; xs que rexeitan explicitamente as categorías *nena* e *нено*; e aquelxs que se identifican cun xénero distinto ao asignado e que poden transicionar cara un novo rol de xénero (pp. 41-43)⁸. Sempre se considerou que era útil identificar ás persoas con base a unha clasificación dicotómica oposta (home/muller), pero, hoxe en día, non se pode negar a diversidade de identidades que existen, xa que suporía reducir enormemente as oportunidades de autoidentificación dxs nenxs.

Continuando co traballo definitorio, hai que dicir que definir o sexo non é unha cuestión sinxela, debido a que é un concepto complexo e aínda existe un gran debate ao redor do seu significado na literatura especializada. Historicamente, foi descrito como a “herdanza xenética que conforma ás persoas con certas anatomías, habilidades e aspectos” (Platero, 2014, p. 28), dividindo ás persoas en homes e mulleres. A Organización Panamericana da Saúde (OPS) e a Organización Mundial da Saúde (OMS) defíneño como o “conxunto de características biolóxicas que definen ao espectro de humanos como femias e machos” (OPS e OMS, 2000, p. 6). A UNESCO (2018), pola súa banda, nun informe posterior, define o sexo como “as características biolóxicas e fisiolóxicas (xenéticas, endrónicas e anatómicas) utilizadas para clasificar ás persoas como membros da poboación masculina ou

8 Platero (2014) expón os conceptos “cis”, para aquelas persoas que se identifican co sexo que lle asignaron ao nacer; ou “trans*”, un termo empregado para referirse á “heteroxeneidade de experiencias das persoas transexuais, transxeneristas, transexuais preoperadas, postoperadas, etc”, así como a aquelxs “que rompen coas expectativas, roles e aparencia que se lles asigna desde o nacemento” (pp. 29-30).

feminina” (p. 120). Nesta definición tamén se refire ás persoas intersexuais, aquelas que nacen “con características sexuais (incluídos os xenitais, as gónadas e os patróns cromosómicos) que non corresponden ás nocións binarias típicas dos corpos masculinos ou femininos” (p. 120). En resumo, o sexo sería “a determinación feita a través da aplicación de criterios biolóxicos para clasificar ás persoas como homes ou mulleres” (Lampert Grassi, 2017, p. 2).

Moreno e Pichardo (2006) amplían estas definicións, ao argumentar que “o sexo se refire ás características biofisiolóxicas dos individuos que son marcadas culturalmente para definir o que é un home e unha muller” e explican que, na nosa cultura, isto redúcese á “xenitalidade (pene-vaxina), ás gónadas (testículos ou ovarios), á xenética (cromosomas XX ou XY) ou aos chamados trazos sexuais secundarios cuxo desenvolvemento ten normalmente unha orixe hormonal (peitos, cadeiras, lanuxe, masa muscular...)” (p. 146).

Atendendo a estes elementos que engloba o concepto de sexo, xs nenxs van construíndo a súa propia identidade sexual “en función do seu corpo e peculiaridades biolóxicas” (Freixas Farré, 2012, p. 158), pero non só, debido a que, ao ser un proceso social, tamén “se define pola pluralidade das súas pertenzas sociais” e “implica a inclusión da personalidade individual nunha colectividade” (Giménez, 1997, p. 13). Así, a identidade sexual faría referencia á “maneira como a persoa se identifica como home ou muller, ou como unha combinación de ambos, e a orientación sexual da persoa” (OMS e OPS, 2000, p. 7). A Asociación Americana de Psicoloxía (APA, polas súas siglas en inglés) (2005) expón que a identidade sexual está composta pola identidade de xénero (como nos identificamos en tanto que homes ou mulleres), os roles de xénero e a orientación sexual (p. 8). Tendo en conta estas definicións, a identidade sexual remítenos á “preferencia sexual” dunha persoa, “á súa forma de sentir e á maneira de manifestar o seu xénero”, facendo referencia ao “recoñecemento do seu propio sexo e do carácter de atributo permanente do mesmo”

(Marchago Salvador, 1990, p. 176), un proceso que, ao redor dos dez anos, lle axudará a adquirir unha identidade que, previsiblemente, permanecerá até a idade adulta.

Nestas definicións, identificamos tamén o concepto de orientación sexual, definida nos principios de Yogyakarta (2006) como “a capacidade de cada persoa de sentir unha profunda atracción emocional, afectiva e sexual por persoas dun xénero diferente ao seu, ou do seu mesmo xénero, ou de máis dun xénero, así como á capacidade de manter relacións íntimas e sexuais con estas persoas” (p. 6). A APA (2013) defínea como “unha atracción emocional, romántica, sexual ou afectiva duradeira cara outros”, que se diferencia da conduta sexual, porque “se refire aos sentimentos e ao concepto dun mesmo”, xa que “as persoas poden ou non expresar a súa orientación sexual nas súas condutas”. No marco da orientación sexual, téndese a distinguir entre: a homosexualidade, que implica elixir parellas afectivas e sexuais do mesmo sexo; a bisexualidade, que significa ter relacións afectivas e sexuais con persoas independentemente do seu sexo; e heterosexualidade, que é a elección de parellas sexuais e afectivas do sexo oposto.

Esta exposición terminolóxica mostra a complexidade dos factores que inflúen na construción da identidade. Así, esta debe entenderse como un proceso, e non un feito que ten lugar nun momento determinado do noso ciclo vital, cuxo resultado se concreta na identidade da persoa, que se define polas características intrínsecas polas que é coñecida e diferenciada de e entre outras persoas (Rocha, 2009), como o sexo, o xénero, a identidade sexual e de xénero ou a orientación sexual. Por iso, se ao longo deste proceso non se dispoñen das ferramentas e coñecementos necesarios, xs nenxs poden atoparse con diversos problemas para os que non teñan resposta e/ou solución. Ademais, como sinala Platero (2014), “unha cuestión diferencial que tamén aparece de maneira temperá é a decisión que deben tomar estes nenos, nenas ou adolescentes de se se poden mostrar como se senten ou se deben escondelo.

Dependerá moito do que observen e reciban das súas contornas, tendo que interpretar se o seu contexto é hostil ou receptivo ás súas necesidades” (p. 49). Non se pode negar que as persoas LGBTI* se enfrontan a situacións de discriminación e violencia tanto no seo familiar como noutros espazos (escola, sociedade...) e que estes episodios teñen efectos negativos sobre a súa saúde física e mental. Neste sentido, algúns estudos poñen de relevo que o alumnado LGBTI* “ten máis probabilidades que os estudantes heterosexuais de faltar á escola por medo, por ser ameazados por outros estudantes e por temor a que as súas pertenzas sexan danadas na escola” (Just The Facts Coalition, 2008, p. 4).

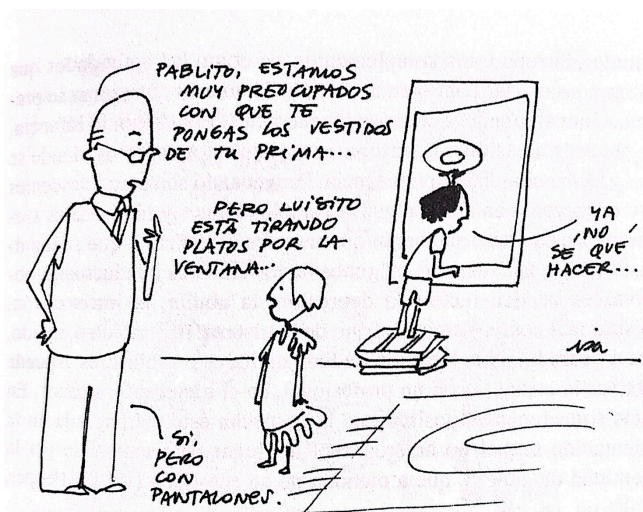
Á hora de abordar a diversidade e fomentar unha mellor comprensión sobre o proceso identitario da infancia e a ruptura das normas sociais (en canto ao sexo e xénero), hai que destacar a influencia das teorías *queer*, que favoreceron a deconstrución de conceptos como xénero e sexo ao identificar o segundo como “unha construción social e cultural” (García Marín, 2018, p. 33). Esta teoría, que toma o seu nome do inglés *queer* (raro, estraño), foi elaborada por Teresa De Lauretis en 1991, e propoñía considerar que tanto a orientación sexual, identidade sexual e o xénero das persoas son resultado dun proceso de construción social. Esta teoría cuestiona a existencia de categorías binarias e destaca a súa variabilidade e deconstrución ao longo do tempo, entendendo que “non existen papeis sexuais esenciais ou biolóxicos rexistrados na natureza humana, senón formas sociais variables de desempeñar un ou varios papeis sexuais” (Platero e Gómez, 2008, p. 60). A pesar de que poida parecer que non existe aplicación práctica da teoría *queer* no sistema educativo, estudos como o de Guijarro Ojeda (2006) demostran o potencial educativo desta teoría para “educar na complexidade da identidade”⁹ (p. 64).

9 Guijarro Ojeda (2006) realiza unha breve exposición sobre a teoría *queer* e os seus antecedentes para, despois, analizar como podería aplicarse no currículo da Didáctica da Lingua e a Literatura Extranxeiras.

A aplicación desta teoría ao contexto educativo e ao proceso de aprendizaxe é fundamental, xa que, como demostra a historia do Patiño feo, non é fácil ser *diverso*. A teoría *queer* axúdanos a comprender o desenvolvemento identitario das persoas e evidencia os problemas que poden derivarse dunha falta de perspectiva global ante este proceso. En numerosas ocasións, tanto as familias como os centros educativos danlle demasiadas voltas a que significado pode ter que xs nenxs rompan as normas de xénero socialmente establecidas. A este respecto, resúltanos moi acertada a ilustración de Platero (2014), que mostra unha situación que roza a absurdez: un *nenó* está a tirar pratos pola xanela, pero o *home* non se fixa nel porque o está facendo *con pantalóns*.

Figura 1

Ilustración sobre a influencia dos estereotipos



Nota. Ilustración sobre os mandatos do xénero.

Fonte: Platero (2014, p. 51).

Ao limitar a expresividade e a creatividade dxs nenxs estamos xerando un impacto negativo no seu desenvolvemento, xa que

poden sentir incomodidade, temor ou desconformidade coas *normas* que lles están obrigando a cumprir. *Moitos nenos* queren vestirse con faldas e *moitas nenas* queren deixar de usala, e non pasa nada. *Moitos nenos* queren pintar as uñas e *moitas nenas*¹⁰ queren deixar de facelo. E segue sen pasar nada.

De todas as etapas vitais, a infancia constitúe o período no que teñen lugar máis procesos de desenvolvemento e cambios de maior intensidade, que teñen unha importancia transcendental mesmo na etapa adulta. Por iso, o interese por comprender como se constrúe a identidade na infancia e defender as necesidades e individualidades de cada nenx debe ser unha prioridade. A este respecto, Hidalgo, Sánchez e Lorence (2008) realizaron clasificacións sobre cales son as necesidades da infancia con relación ao seu desenvolvemento, distinguindo entre necesidades relativas ao crecemento e a supervivencia e co desenvolvemento emocional, cognitivo e lingüístico. O proceso de construción identitaria afectaría a todos estes ámbitos, xa que inflúe na súa autoestima, autoconcepción e seguridade emocional, polo que hai que potenciar estes aspectos e atender, desta maneira, ás necesidades e demandas da infancia. É importante que durante esta etapa desfruten de relacións de apego positivas, xa que lles permitirán mellorar o seu autoconcepción e autoestima.

A medida que crecen e entran en contacto con outros contextos de socialización, como é a escola, xs nenxs aprenden novos conceptos, identifican novas emocións e experimentan determinadas sensacións para as que non teñen resposta. A miúdo non teñen nome para as situacións que están a vivir e tenden a non aceptalas se non encaixan coas ideas que a súa familia e contorna máis próxima lle transmitiron. Así, se atopamos que unha persoa non se sente cómoda co sexo asignado ou o xénero que segundo a súa familia ten que adoptar, e quixese experimentar ou sim-

10 Nótese que volvemos empregar a expresión *nenos e nenas* para destacar a concepción binaria dos estereotipos de sexo e xénero.

plemente *ser*, tenderá a buscar nome ao que lle sucede. O feito de darlle nome e coñecer dita realidade, permitiralle aceptar e recoñecer a diversidade que lle caracteriza. Porque “deconstruír o binarismo non implica rexeitalo, senón integralo e darlle visibilidade a outros non conformes; ser inclusivos” (García Marín, 2018, p. 21). Tanto as familias como as escolas, pola súa influencia na socialización e proceso identitario dxs nenxs, teñen que camiñar xuntas para conseguir este obxectivo de inclusión e recoñecemento da diversidade.

«Os tempos están a cambiar, os cambios quizais se producen demasiado rápido para algunhas persoas, pero o tempo non corre suficientemente rápido para moitos nenos e nenas constrinxidos polos seus roles de xénero cara a vidas por baixo da súa plenitude». [(Jacklin, 1989) citado en Freixas Farré, 2012, p. 162].

3.4. Cara unha educación afectivo-sexual integral: a creación de espazos seguros

Un concepto transversal á hora de falar de socialización e identidades *queer* é o de sexualidade. Pellejero e Torres (2011) defínena como “o(s) modo(s) ou maneira(s) que cada persoa ten de vivir o seu propio sexo, entendendo este como algo que vai máis aló da mera xenitalidade. Son as nosas vivencias como persoas sexuadas que somos, as nosas sensacións cos seus modos (masculino-feminino), cos seus matices (homosexual-heterosexual), e as súas peculiaridades” (p. 402). Noutras palabras, a sexualidade define a nosa maneira de situarnos no mundo (Gómez Zapain, 2000, p. 48) xa que non é só unha cuestión relacionada coa xenitalidade, senón que engloba unha dimensión subxectiva e identitaria que temos que desenvolver. Para poder conseguir isto, é imperativo promover unha educación afectivo-sexual po-

sitiva, tendo en conta a diversidade de identidades e formas de entenderse a unhx mesmx nos seus respectivos contextos.

Pero a sexualidade foi cuberta polo veo do tabú, do silencio e do pecado, sendo excluída dos ámbitos públicos e privados (Platero e Gómez, 2008, p. 23), a pesar de ser unha parte esencial da identidade de cada persoa. Isto afectaba principalmente a aquelas sexualidades que non se adecuaban ás identidades normativas, sendo a heterossexualidade a que sempre se situou na cima da xerarquía das prácticas sexuais, polo que non enmarcarse nela implicaba ser unha persoa “desviada”¹¹. Esta “superioridade” dunha identidade sobre outras recibe o nome de heterossexualismo, unha discriminación que supón privilexiar os valores asociados á heterossexualidade e ligados aos homes fronte ao resto de identidades. Isto supón que as sexualidades fóra desta norma heterossexual son marxinalizadas, considerando que “tanto a sexualidade como a sociedade deben virar ao redor das necesidades e valores dos homes” (Platero e Gómez, 2008, p. 59). Isto explícase porque a masculinidade é “unha identidade de xénero (...) que ocupa o espazo privilexiado na estrutura das relacións sociais. É a identidade que sinala e acusa, que aproba ou rexeita, que considera que o seu punto de vista é o único punto de vista válido. Trátase, tamén, da identidade de xénero que maior atención, dedicación, estímulo e protección ten por parte da matriz institucional” (Fonseca, 2022, p. 8).

Con todo, non adecuarse a estas pautas pode ocasionar grandes problemas para o desenvolvemento da infancia e tamén pode derivar no uso (por parte de terceiras persoas) de métodos perigosos para forzar a súa adecuación aos canons binarios e normativos. Existen casos nos que determinadas persoas se ven so-

11 Un exemplo é a Lei de Vagos e Maleantes, reformada en 1954, pola que se incluíu a homosexualidad como *motivo de perturbación da tranquilidade pública*. Aínda que era una normativa aprobada no réxime franquista, hoxe en día aínda hai países que condenan as relacións afectivas e sexuais entre persoas do mesmo sexo.

metidas ao que se coñece como “terapias de conversión”, unha “amálgama de prácticas que perseguen modificar a identidade e/ou expresión de xénero das vítimas, así como a súa orientación sexual, para “acomodalalas” aos canons cisheteronormativos” (No es terapia, 2021, p. 1). Estas prácticas carecen de eficiencia científica e supoñen unha clara violación dos dereitos humanos das persoas LGBTI*. Así, pártese dunha concepción errónea e estereotipada da identidade (que debe enmarcarse na tradicional concepción binaria de home/muller heterosexual) e produce efectos negativos para o desenvolvemento das persoas, creando trastornos de ansiedade, depresión, ideación suicida ou aumento de consumo de substancias, entre outros.

Atendendo a isto, non resulta difícil afirmar que situarse fóra deste binarismo supón un risco engadido ao desenvolvemento identitario da infancia e adolescencia, podendo dar lugar a condutas de rexeitamento persoal como a homofobia interiorizada¹² ou sentimentos de culpabilidade sexual, onde unha persoas se sentirá “culpable pola violación ou pola anticipación da violación dos estándares ou normas sobre do que se considera conducta sexual apropiada” (Ortega et al., 2005, p. 268). Tanto a infancia como a mocidade LGBTI* tenden a padecer problemas de saúde mental asociados á dificultade de integrar a súa identidade, xa que aprenden e asumen comportamentos que non se adecúan ás súas necesidades, o que provoca unha actitude de rexeitamento e estigmatización cara a unhx mesmx (Martxueta e Etxeberria, 2015, p. 123).

Por iso, neste traballo avogamos por unha proposta de educación afectivo-sexual que englobe moitos máis ámbitos do que tradicionalmente se entendeu por sexualidade. A este respecto, o termo “afectivo” fai referencia á necesidade que as persoas temos

12 A homofobia interiorizada defínese como as “actitudes de auto rexeitamento, desprezo e baixa autoestima” que as persoas homosexuais desenvolven como consecuencia das “mensaxes sociais que desprezan o seu modelo vital e sexual”, chegando a interiorizar estes (Platero, 2008, p. 34).

de establecer vínculos afectivos e emocionais; mentres que o de “sexual” alude á nosa natureza como persoas sexuadas e maniféstase en diversas dimensións como “a identidade sexual, a conciencia de ser e pertencer a un sexo, o rol sexual, a expresión da maneira persoal de vivir o feito de ser sexuado, e o desexo sexual, como expresión da necesidade de satisfacción sexual” (Gómez Zapiain, 2000, p. 49).

Porén, a información que ofrecen os centros educativos tende a estar máis orientada a coñecer os aspectos biolóxicos do desenvolvemento humano, a coñecer o corpo e os cambios en etapas vitais como a adolescencia, pero sen profundar nos cambios corporais non asociados a estas etapas e que se escapan do concepto biolóxico da identidade. É necesario complementar esta información cunha visión máis ampla, abarcando a afectividade e a corporalidade desde perspectivas máis diversas e inclusivas.

Ademais, en España tampouco se consolidou un modelo de educación afectivo-sexual sólido e o profesorado non recibe formación sobre esta materia. Todo iso a pesar de que se “instou desde a administración para incluír a educación sexual como materia transversal”, pero “na práctica negouse (ou polo menos non se ten garantido) a formación inicial do profesorado durante o seu transcorrer universitario” (Martínez et al., 2019, p. 24). Así mesmo, parte do profesorado non é consciente de que os seus modelos de docencia poden ser discriminatorios ou de que non dispoñen de recursos e ferramentas suficientes para intervir efectivamente ante a diversidade afectivo-sexual do seu alumnado (Freixas Farré, 2012, p. 161). A través das súas condutas, tanto verbais como non verbais, o profesorado transmite estereotipos cara determinados colectivos ou parte do alumnado que, por diferentes motivos, non se senten incluídxs no seu discurso. É evidente que temos que camiñar cara a unha educación emancipadora, “que axude ás nenas e nenos a sentirse protagonista do seu propio desenvolvemento e do seu rol no mundo, aceptando o

seu propio corpo e identidade, desenvolvendo un sentido crítico cara ás imposicións e mandatos patriarcais, potenciando actitudes e valores positivos” (Gómez Zapiain, 2000, p. 51).

En definitiva, debemos avanzar cara á *queerización* dos espazos educativos, convertelos en lugares seguros para a expresión de identidades diversas (Glassman, 2012, pp. 21-22). A escola ten que favorecer que a diversidade sexa recoñecida e que cada persoa poida expresar a súa identidade sen limitacións, aínda que isto implique afastarse do binarismo que impera nas nosas sociedades. Somos conscientes de que non se trata só de xerar un espazo seguro dentro do centro educativo, senón de ampliar esa seguridade cara a outros ámbitos da vida dxs nenxs. Como explica Katie Dupere (2016), os espazos que se identificaron como seguros, sempre existiron no marco dunha sociedade que estigmatizaba ás identidades non binarias, como sucedeu coas revoltas de Stonewall. Pero cremos que esta ampliación ten que comezar nos espazos educativos, polo gran potencial transformador que posúen.

“Se a educación xeral ofrece ao alumnado coñecementos para comprender as experiencias, por que a escola non ofrece espazos de elaboración (actitudes e coñecementos) para poder comprender a experiencia sexual humana? A escola debe converterse nunha referencia de autoridade”. (Gómez Zapiain, 2000, p. 51)

3.5. A cultura *ballroom*: un espazo para as identidades diversas

Ao noso modo de ver, falar de espazos seguros e relacións entre iguais no marco da diversidade afectivo-sexual e das identidades *queer* supón falar da cultura *ballroom*, un referente para todas aquelas identidades disidentes.

Pero, que é a cultura *ballroom*? É unha subcultura que xorde en Estados Unidos, concretamente no barrio de Harlem, na segunda metade do século XIX¹³. O seu nacemento coincide co auxe de movementos sociais que reclamaban maiores dereitos sociais, como o Movemento polos dereitos civís, liderado pola poboación afroamericana; ou o Movemento de liberación LGBT, que xorde por mor dos disturbios de Stonewall de 1969. Eventos como estes puxeron de manifesto a necesidade de crear espazos seguros para as persoas que non se axustaban á norma social en canto ao sexo, xénero e etnia.

Por este motivo, na década dos sesenta, os colectivos de homosexuais migrantes comezaron a organizar *balls* no barrio de Harlem, como unha forma de expresión artística pero tamén de loita contra a segregación racial e discriminación LGBTI*. Eran (e son) unha actividade lúdica onde as persoas que participan compiten nunha pasarela, na que teñen que destacar mostrando talento, beleza e creatividade a través do baile e a expresión corporal, nun completo exercicio de celebración da diversidade. Tres son os elementos máis característicos desta comunidade: as *houses* (casas)¹⁴, as *balls* e o sistema de xénero.

As *houses* (casas) ofrecían refuxio e protección ás persoas racializadas e LGBTI* que foran rexeitadas polas súas familias e que se atopaban en situación de vulnerabilidade social (sen recursos, sen fogar, sen vínculos afectivos, etc.) (Charpy, 2015, p. 152). Estas casas, que deben entenderse como estruturas familiares configuradas de maneira social e non biolóxica, servían como un apoio fundamental para as persoas que formaban parte dela, sen ter que implicar unha convivencia física (Bailey, 2011, p. 367; Bailey, 2014, p. 493; Parrine, 2017, p. 1420). Nesta comunidade, todas as persoas se

13 Autores como Lawrence (1989) ou Hilderbrand (2013) identifican como antecedentes a primeira *ballroom* de Hamilton Lodge en 1869.

14 O colectivo reaprópiase de termos que, en aquel entón, estaban reservados a familias heterosexuais e binarias, compostas por nai, pai e fillas e/ou fillos.

recoñecen como diversas, o que supón un dos principais motivos polos que as persoas deciden formar parte dunha casa e participar nas *balls*, xa que a miúdo esta era a única maneira de obter este recoñecemento e aceptación social (Kubicek et al., 2013, pp. 8-9).

Estas familias están lideradas por *mothers* (nais) ou *fathers* (pais) que cumpren o rol dos referentes biolóxicos que perderon, xa que socializan e preparan xs fillxs non só para competir nas *balls* senón tamén para vivir nunha sociedade que xs exclúe de maneira reiterada.

“Todo o mundo necesita unha nai. Algúns temos unha que nos quere o suficiente, que fai máis ou menos o correcto. Outros decidimos converternos na nai que non tivemos.”, Michael Cunningham (Iovannone, 2018).

A primeira casa, a Casa LaBeiJa, foi fundada por Crystal LaBeiJa en 1972¹⁵ e desde entón comezaron a multiplicarse: a Casa de Ninja (1981), a Casa de Xtravaganza (1982), a Casa de Field (1987), etc. Como se pode comprobar, as casas tenden a levar o nome de quen as crea ou dalgún elemento que as represente ou co que queiran ser asociadas (Bailey, 2011, p. 367).

As *balls*, pola súa banda, son competicións onde as persoas que pertencen a unha determinada casa¹⁶, participan en diferen-

15 LaBeiJa accedeu a fundar esta casa a raíz da petición de Lottie LaBeiJa, que a animou despois de ter perdido o concurso Miss All-America Camp Beauty de 1967. Para unha información máis completa sobre isto, pódese ver o documental *The Queen* (1968) de Frank Simon. O feito de que Crystal expresase que o concurso estaba amañado desde o comezo non respondía a unha mala forma de perder, senón que supoñía un acto de reivindicación fronte a discriminación que sufrían entón as persoas racializadas (Iovannone, 2018). Creada a casa, difundiron o evento baixo o nome de “Crystal & Lottie LaBeiJa presents the first anual House of Labeija Ball at Up the Downstairs Case on West 115th Street & 5th Avenue in Harlem” (Lawrence, 1989). Existe controversia sobre a súa creación xa que a transmisión sobre esta cultura é máis oral que escrita, situándose a data entre 1972 e 1976 (Hilderbrand, 2013).

16 Poden darse casos onde participen “axentes libres”, isto é, persoas que non pertencen a ningunha casa (Bailey, 2011, p. 368).

tes categorías baseadas no despregamento de identidades *performativas* de xénero, de identidades sexuais, actuacións teatrais ou a exaltación dos atributos físicos, entre outras. Esta idea de *performatividade* remítenos a Butler (1988, 1990) e comprobamos como, a través das accións e a *performance*, xs participantes constrúen a súa identidade de maneira conxunta e social.

O voguing¹⁷ é o baile principal que se utiliza nestas competicións e toma en consideración a subxectividade das persoas e a cultura minoritaria que representan, sendo impulsado polas comunidades de afroamericanos e latinoamericanos homosexuais (Birardi e Peressini, 2013, p. 108). A través do baile e da *performance*, esta comunidade crea un espazo libre e seguro no que poder sentirse representadxs e recoñecidxs (Baile, 2014, p. 494).

Existen diferentes categorías nas que participar nas *balls*, tales como: *old way*, un estilo característico da década dos oitenta no que se usan movementos fluídos e baseados no *voguing*; *new way*, un estilo que deriva do *old way* e require máis flexibilidade para realizar figuras xeométricas; *vogue fem*, onde os homes bailan dunha maneira socialmente considerada como feminina; *hands*, un dos elementos esenciais do *voguing*; *face*, pola que se resalta a beleza natural do rostro das persoas a través do movemento das mans; *realness*, unha categoría arraigada á orixe das *balls* e que simula as identidades normativas; *body*, unha *performance* na que se pon o foco nos corpos; *runaway*, ou como modelar nunha pasarela como unha modelo normativa; *tag team*, unha actuación coordinada con compañeirxs; *pose*, un estilo inspirado nas poses empregadas para as fotografías nas revistas; e *shake that ass*, unha categoría máis recente que emprega o baile para resaltar determinados atributos físicos. Estas categorías tenden a

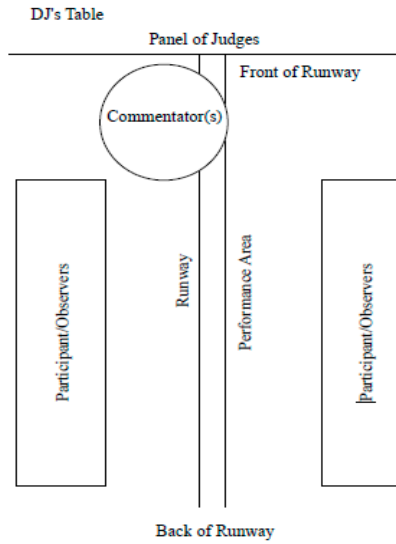
17 Nunes Barbosa (2020) define o *voguing* como “unha expresión dancística activista de resistencia contra a marxinação de grupos minoritarios integrados por gais afroamericanos, migrantes latinos, transxéneros e *queers*. Un estilo dancístico e expresión de reafirmación social que tipificou á comunidade LGBTTTIQ nas décadas de 1980 e parte dos anos 90” (p. 151).

separarse en función do xénero e identidade das persoas participantes (Frank, 2019).

Agora ben, este espazo, máis ben *emocional*, complementábase cun espazo físico no que as persoas poden ser partícipes en todo momento. As *balls* teñen lugar nun espazo con forma de <T> e é na parte máis longa desta letra onde realizan a súa *performance* e bailan. Ademais do público, existe a figura do xurado, que cualifica, e da persoa que comenta, que anima a *ball* a través de comentarios de todo tipo, podendo afagar até fomentar unha maior competitividade entre xs participantes.

Durante o transcurso das *balls*, xs asistentes poden entrar na <T> e ser partícipes da *performance*, reapropiándose dun espazo que, en principio, non lles pertence (en tanto que espectadorxs). É a través desta *performance*, das prácticas corporais e do uso do espazo que as persoas fomentan un sentido de pertenza, de seguridade e de afirmación mutua (Bailey, 2014, p. 503). Aínda que sexa efémero, estes espazos ofrécenlles unha sensación de liberdade que o exterior non, porque, como explicamos anteriormente, estes espazos existen dentro dunha sociedade profundamente diversofóbica.

Figura 2
Espazo <T> de performance



Nota. Extraído de Bailey (2014, p. 500).

Neste espazo, o corpo percíbese como un instrumento para comprender as identidades e combater os discursos normativos hexemónicos (Nunes Barbosa, 2020, p. 150). En definitiva, lévase a cabo unha manifestación das sexualidades periféricas, “aquelas que traspasan a fronteira da sexualidade aceptada socialmente” (Fonseca e Quintero, 2009, p. 44), un exercicio de autoproclamación, de reivindicación e de loita por *ser* e *estar* nun mundo no que os seus corpos e identidades son estigmatizadas. É a través da danza e a expresión corporal, que ten unha concepción historicamente binaria, que xs participantes manifestan a súa identidade e reinventan os seus corpos.

Actualmente, a cultura *ballroom* enténdese como unha comunidade e un espazo onde as persoas racializadas, *queer* e LGBTI* empregan a *performance* como forma de expresión e de creación dun terreo discursivo alternativo, así como unha estrutura de pa-

rentesco que revisa as nocións predominantes de xénero, sexualidade, familia e comunidade (Bailey, 2011, p. 367).

O sistema de xénero é o último elemento por analizar e representa as diferentes subxectividade e identidades que transcenden o binarismo. Bailey (2014) realiza unha síntese das diferentes categorías de identidades que caracterizan á comunidade *ballroom*:

Táboa I

O sistema de xénero na cultura *ballroom*

Tres sexos
<ul style="list-style-type: none">• <i>Female</i> (persoa nada con características sexuais femininas)• <i>Male</i> (persoa nada con características sexuais masculinas)• <i>Intersex</i> (persoa nada con características masculinas e femininas ou xenitais indeterminados)
Sistema de xénero
<ul style="list-style-type: none">• <i>Butch Queens</i> (homes <i>cis</i>, identifícanse como homosexuais ou bisexuais e poden ser masculinos, hipermasculinos ou femininos)• <i>Femme Queens</i> (mulleres <i>trans*</i> ou home a muller (<i>male to female</i>) en varias etapas de reasignación de xénero, como procesos hormonais ou quirúrxicos)• <i>Butch Queens up in Drag</i> (homes homosexuais que actúan (no sentido da <i>performance</i>) como <i>drags</i> pero que non toman hormonas nin viven como mulleres)• <i>Butches</i> (homes <i>trans*</i> ou muller a home (<i>female to male</i>) en varias etapas de reasignación de xénero, lesbianas masculinas ou mulleres que actúan (no sentido da <i>performance</i>) como homes, independentemente da orientación sexual)• <i>Women</i> (mulleres <i>cis</i> que son homosexuais, heterosexuais ou <i>queer</i>)• <i>Man</i> (homes <i>cis</i> que viven como homes e son heterosexuais)
Mothers e Fathers das casas
<ul style="list-style-type: none">• <i>Mothers</i>: Butch Queens, Femme Queens e Women• <i>Father</i>: Butch Queens, Butches e Man

Nota. Extraído de Bailey (2014, p. 492)¹⁸.

Segundo Bailey (2014), cada persoa identifícase ou asígnase-lle unha destas categorías, dado que a interpretación do xénero é fundamental para a autoidentificación e unha cuestión característica desta subcultura (p. 492). Este sistema de xénero serve como base das relacións de sexualidade, xénero e parentesco e, á vez, reflicte as experiencias vividas e dramatizadas a través das *performances* (Bailey, 2011, p. 369).

Fóra desta comunidade, as persoas son socializadas para entrar nun determinado molde, binario e normativo; mentres que dentro dela poden expresarse e recoñecerse como persoas *queer*, diversas e ser creativas. As representacións nas *balls* reflicten as posibilidades de reconstrución das subxectividades identitarias e reconfiguran os roles e as relacións sexuais e de xénero que lles permiten crear formas de supervivencia nunha sociedade diversofóbica. Unha destas formas adoita ser a de nunca viaxar en solitario (Bailey, 2011, p. 366), o que pon de manifesto a necesidade de establecer e consolidar espazos seguros para o colectivo.

O documental de Jenny Livingston, *Paris is Burning*, é o principal punto de referencia para todas aquelas persoas que queiran coñecer de maneira documentada a cultura *ballroom*¹⁹. Con todo, esta peza audiovisual non está exenta de polémica, e Bell Hooks (1922) critica que se empregara para entreter a todas aquelas persoas alleas á comunidade e non para sinalar a supremacía branca nunha sociedade marcadamente racista (p. 152). Neste sentido, algunhas persoas apuntan a comercialización que esta cultura está a vivir, por mor da produción de series como *Pose*, o

18 Decidimos non traducir os termos relacionados co sexo e o xénero para non desvirtuar o significado inicial destes conceptos.

19 Outros documentais son *The Aggressives* (2005) de Daniel Peddle e *How do I Look* (2006) de Wolfgang Busch, que recibiron menos cobertura e atención mediática.

que podería provocar que se perda o significa inicial (Chatzipatheodoridis, 2017, p. 4).

Porén, queremos resaltar que o noso obxectivo non é este, senón recuperar os elementos fundamentais da comunidade *ballroom* e integralos nunha actividade educativa que fomente a diversidade afectivo-sexual, de maneira que o alumnado teña a posibilidade de coñecer as diferentes identidades que poden coexistir na sociedade. Non se trata, entón, de caer no que González Tostado (2020) define como *apropiación cultural*, isto é, o “fenómeno de tomar elementos dunha cultura minoritaria e empregalos sen os seus significados orixinais nun contexto alleo case sempre con fins comerciais” (p. 312), senón todo o contrario: empregar os seus significados orixinais para incluílos na comunidade educativa.

Con base ás consideracións que preceden, cremos que a *ballroom* ten un gran potencial educativo e unha enorme capacidade para desenvolver estratexias de transformación da memoria social e cultural, á vez que fomentar a creatividade identitaria do alumnado (Susman, 2000, p. 138).

“Xa non temos que facernos as vítimas. A nosa historia superou amplamente a Paris is Burning. Estamos aquí e estamos aquí para quedarnos” [Palabras de Jamel Prodigy, da Casa Prodigy (Chatzipatheodoridis, 2017, p. 13)].

3.6. Como facer da escola un espazo *ballroom*?

Responder a esta pregunta non é unha tarefa sinxela. Como vimos nos primeiros epígrafes, a infancia, durante o seu proceso de socialización, aprende e adquire coñecementos clasificados de maneira binaria: home/muller, saia/pantalón, rosa/azul... Desta maneira, a aprendizaxe redúcese á transmisión de estereotipos, o

que simplifica a realidade social e a diversidade inherente a ela, sen recoñecer a existencia de vivencias, experiencias e identidades que habitan nas marxes da cisheteronorma. Por este motivo, para promover un proceso de construción identitaria positivo e diverso, hai que elaborar novas estratexias de intervención e de formación que nos permitan resignificar a socialización binaria e construír espazos seguros e libres.

Creemos que a cultura *ballroom* é o mellor referente para poder realizar isto. A comunidade *queer* estadounidense da década dos sesenta, que vivía nunha sociedade que castigaba e estigmatizaba as sexualidades e identidades disidentes, logrou construír espazos colectivos nos que poder *ser* e *vivir* sen a constante sensación de sentir medo e rexeitamento polo feito de ser diversx. Reapropiáronse de termos que estaban reservados a persoas normativas (casa, familia...) e crearon unha comunidade inclusiva, cuxa base e fundamento, ademais das relacións de parentesco social que se establecían, eran as *balls* e a celebración da diversidade. Consideramos que trasladar esta actividade, co seu significado inicial, ás aulas educativas é unha maneira de aprender, a través dos elementos principais da *ballroom*, a recoñecernos a nós mesmxs como persoas diversas e a adquirir valores baseados na convivencia positiva.

Isto serviranos para traballar tanto a educación afectivo-sexual como a arte, materias que non foron suficientemente abordadas no sistema educativo español, polo menos non desde a creatividade e capacidade de expresión do alumnado. Résúltanos importante puntualizar este detalle porque dous dos elementos centrais da cultura *ballroom* son a sexualidade e a expresión corporal a través da arte (danza, baile...). Nunha *ball*, o corpo actúa como “o espazo do sensible, vivencial e experimental” (Gallo Cadavid, 2009, p. 235), como “a linguaxe corporal onde por medio da práctica, o individuo incorpora cousas de fóra progresivamente, converténdoa en obxecto da súa actividade, transformán-

doa, coñecendo así o mundo que lle rodea e interrelacionándose con el” (García Torrell, 2011, p. 61). É unha ferramenta coa que promover a reflexión sobre o que dicimos (e como) cos nosos xestos e movementos.

Na etapa da infancia, as prácticas corporais enténdense como “o lugar onde ocorre o acontecemento de existir” e favorecen o goce, a comunicación a experimentación (Gamboa et al., 2018, p. 225). Por isto, o emprego de técnicas que salientan a expresión corporal permítenos traballar tanto a aprendizaxe como a creatividade, a liberdade de expresión e a creación de novas relacións (Gamboa et al., 2018, p. 231). A través de ferramentas que destacan a expresión corporal, buscamos facilitar “o proceso creativo e de libre expresión e comunicación, a partir do coñecemento do seu corpo, do manexo do espazo, dos materiais e do fortalecemento da súa autoconfianza” (Arguedas Quesadas, 2004, p. 123).

Resulta innegable afirmar, entón, que o movemento ten un gran potencial expresivo. Coterón e Sánchez (2010) explican que esta dimensión expresiva engloba “todas as manifestacións motrices que impliquen intención de exteriorizar o mundo propio (*expresividade*) e poñelo en común cos demais (*comunicación*) a través de procesos de creación (*creación*) orixinais cun compoñente estético significativo” (p. 121).

Para poder sacar o máximo potencial da expresión corporal, empregaremos a danza como instrumento artístico, xa que é unha maneira de “expresar a nosa cultura (...), de pensar e de vivir” (Fernández Rubí, 2010, p. 20), como evidencia a comunidade *ballroom*. A danza posúe un compoñente afectivo que facilita a manifestación das nosas emocións, sensibilidades e vivencias en primeira persoa, pero tamén de maneira grupal. Segundo Lapierre e Accouturier (1997) “é unha das poucas actividades nas que o contacto directo e a procura espontánea do mesmo son aceptados” (Vicente et al., 2010, p. 43). Tampouco se pode esquecer que a danza estivo tradicionalmente vinculada ao ámbito fe-

minino, polo que esta é tamén unha oportunidade de traballar os estereotipos e roles de xénero desde unha perspectiva participativa, didáctica e lúdica. A través da danza e a expresión corporal, reflexionaremos sobre “la relación cun mesmo e coa contorna”, á vez que descubriremos “máis facetas de nós mesmos e dos demais” (Herrera, 2000, p. 2).

Neste ámbito, Bucek (1992) distingue entre dous tipos de danza na infancia: a formal e a espontánea. A primeira refírese a aquela que emprega movementos estruturados e que se aprenden a través da imitación, a miúdo arraigadas nos sistemas sociais, culturais e familiares; mentres que a segunda, a danza espontánea, permite que as crianzas expresen as súas ideas e sentimentos de maneira libre para darlle sentido ao mundo que lles rodea (p. 39). Nesta proposta empregaremos a danza espontánea, posto que o que buscamos é que xs nenxs expresen as súas emocións e visión de si mesmxs de maneira libre, espontánea. Para iso tamén faremos uso da música, a fin de fomentar o goce e expresión dos distintos estados de ánimo a representar. A asociación da danza e a música a momentos de alegría promove a creación dunha contorna máis diversa e tolerante, necesaria para calquera proceso de expresión persoal (Vicente et al., 2010, p. 44).

En definitiva, tanto a danza como as prácticas corporais na infancia fomentan a comprensión dos corpos e das identidades como lugares “onde ocorre o acontecemento do existir”, onde é posible “gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, rir, chorar, experimentar e falar, porque todo iso está arraigado ao corpo” (Gallo Cadavid, 2009, p. 233), independentemente do noso sexo e/ou xénero.

Sumado ao exposto, e a pesar de que o sistema educativo español non contempla a formación sobre educación afectivo-sexual, o Real Decreto 157/2022 recolle como unha das competencias específicas do terceiro ciclo de educación primaria, na área de Educación Física, o recoñecemento da diversidade afectivo-se-

xual a través das prácticas motrices. Aínda que non se profunda nesta cuestión, disto pódese desprender un certo interese na influencia que a nosa expresión, xestos e movementos teñen á hora de mostrarnos ante o mundo. É por isto polo que, xa que a lexislación non recolle máis que conceptos abstractos sobre como promover unha educación afectivo-sexual nos centros educativos, é necesario recorrer a novas prácticas educativas e pedagóxicas, a novas actividades que nos permiten innovar e transformar as aulas en espazos de colaboración, de aprendizaxe grupal e de cohesión; en lugares de expresión, de liberdade e de diversidade; en lugares onde aprender a recoñecer e celebrar a diversidade.

4. OBXECTIVOS XERAIS E ESPECÍFICOS

Atendendo ao exposto nas páxinas previas sobre a xustificación e necesidade de fomentar unha educación afectivo-sexual integral e emancipadora na infancia, que integre as diferentes identidades e promova unha socialización positiva, o obxectivo xeral deste traballo de fin de grao é o de «deseñar e desenvolver unha proposta educativa baseada na cultura *ballroom*, que nos permita abordar a diversidade afectivo-sexual na etapa de educación primaria» (OX).

Á súa vez, complementamos este obxectivo principal cunha serie de obxectivos específicos, como os que se citan a continuación:

1. Coñecer e avaliar o potencial educativo da cultura *ballroom* (OE1).
2. Profundar na capacidade de expresión do alumnado e a súa creatividade a través da expresión corporal e a danza (OE2).
3. Promover unha educación afectivo-sexual positiva e procesos de socialización e construción identitarios adaptados ás individualidades de cada nenx (OE3).
4. Crear espazos seguros para todxs xs nenxs, especialmente aquelxs discriminadxs pola súa identidade ou orientación afectivo-sexual (OE4).

Con «A categoría é... diversidade» queremos dar cumprimento a estes obxectivos e contribuír no desenvolvemento de iniciativas encamiñadas a configurar un modelo de educación afectivo-sexual positivo.

5. PROPOSTA EDUCATIVA: «A CATEGORÍA É... DIVERSIDADE»

5.1. Obxectivos da actividade

«A categoría é... diversidade» ten dous obxectivos principais:

1. OXA1. Elaborar unha proposta educativa baseada na cultura *ballroom* que promova a sensibilización, concienciación, recoñecemento e expresión da diversidade.
2. OXA2. Fomentar a libre expresión emocional do alumnado e potenciar o seu autoconcepto, autoestima e desenvolvemento identitario positivo.

En tanto que é unha actividade que pretende implicar tamén ao profesorado, identifícanse tamén unha serie de obxectivos específicos, tanto para o alumnado como para o profesorado.

Táboa 2

Obxectivos específicos da proposta

Alumnado	<ul style="list-style-type: none">• Compresión de conceptos básicos sobre a diversidade afectivo-sexual: sexo, xénero e identidade• Fomentar o recoñecemento das identidades <i>queer</i> e así reducir os casos de discriminación por este motivo• Promover o debate sobre os estereotipos que perpetúan as situacións de discriminación
Profesorado	<ul style="list-style-type: none">• Mellorar os coñecementos sobre diversidade afectivo-sexual, identidades e corporalidades• Promover a realización de actividades de formación e sensibilización sobre diversidade afectivo-sexual• Mellorar as competencias do profesorado na transmisión de valores positivos sobre a diversidade

Nota. Elaboración propia.

Complementariamente, e de carácter xeral para ambos grupos (alumnado e profesorado), perseguiranse tamén os seguintes obxectivos específicos:

1. OEA1. Deconstruír as ideas normativas e binarias que limitan as identidades e oportunidades de exploración e creatividade do alumnado.
2. OEA2. Promover un clima escolar positivo e favorable ao desenvolvemento identitario do alumnado.
3. OEA3. Inculcar a importancia de traballar a diversidade afectivo–sexual nas escolas, tanto desde a educación formal como a non formal.
4. OEA5. Fomentar a toma de conciencia sobre o problema da diversofobia.

5.2. Persoas destinatarias

Para a realización desta actividade, identificamos como persoas destinatarias aos seguintes grupos:

- . Alumnado de entre 8 a 10 anos, matriculados en 3º e 4º de Educación Primaria.
- . Profesorado pertencente ao centro educativo onde se desenvolva a actividade.

De maneira indirecta, espérase que esta proposta teña un impacto social significativo, en tanto que pretende afondar no comportamento e as condutas relacionadas co recoñecemento da diversidade e as actitudes diversofóbicas.

5.3. Competencias

Ademais dos obxectivos (xerais e específicos) enunciados, con esta actividade tamén se buscará complementar e potenciar a adquisición das competencias referenciadas no Anexo II do Real Decreto 157/2022, do 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e os ensinamentos mínimos da Educación Primaria, concretamente as referidas á *Educación en Valores Cívicos e Éticos*, en tanto que é a que promove, como recolle a norma, a adquisición de coñecementos e valores que permiten ao alumnado tomar conciencia da súa identidade persoal e reflexionar sobre cuestións éticas para a convivencia social.

Táboa 3

Competencias a promover coa proposta educativa

Competencia do currículo académico	Elementos que se traballarán	Actividade na que se traballará
<i>Deliberar e argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a si mesmo e á súa contorna, buscando e analizando información fiable e xerando unha actitude reflexiva respecto diso, para promover o autoconhecimento e a autonomía moral (CE1)</i>	Actitudes e valores con respecto ao recoñecemento da diversidade Coñecemento da nosa identidade e das emocións	Encontro co alumnado: reflexións sobre a diversidade Encontro co alumnado: as emocións e a expresión corporal
<i>Actuar e interactuar de acordo con normas e valores cívicos e éticos, recoñecendo a súa importancia para a vida individual e colectiva e aplicándoos de maneira efectiva e argumentada en distintos contextos, para promover unha convivencia democrática, xusta, inclusiva, respectuosa e pacífica (CE2)</i>	Promover un clima escolar positivo e inclusivo con respecto ás identidades diversas Promover relacións positivas entre o alumnado	Encontro co alumnado: reflexións sobre a diversidade Encontro co alumnado: as emocións e a expresión corporal
<i>Comprender as relacións sistémicas entre o individuo, a sociedade e a natureza, a través do coñecemento e a reflexión sobre os problemas ecosociais, para comprometerse activamente con valores e prácticas consecuentes co respecto, coidado e protección das persoas e o planeta (CE3)</i>	Traballar a afectividade e as relacións intra e interpersoais	Encontro co alumnado: reflexións sobre a diversidade Encontro co alumnado: as emocións e a expresión corporal

<i>Desenvolver a autoestima e a empatía coa contorna, identificando, xestionando e expresando emocións e sentimentos propios, e recoñecendo e valorando os dos outros, para adoptar unha actitude fundada no coidado e aprecio de si mesmo, dos demais e do resto da natureza (CE4)</i>	Promover a expresión libre das emocións	Encontro co alumnado: «A categoría é... diversidade»
	Fomentar a creatividade e a capacidade de reflexión	Encontro co alumnado: Que aprendemos?

Nota. Elaboración propia a partir das competencias recollidas no Anexo II do Real Decreto 157/2022.

5.4. Metodoloxía

A metodoloxía utilizada será participativa e constitúe un elemento central da proposta, polo que identificaremos coidadosamente todos os elementos que a compoñen. Rexerase por principios como a flexibilidade, debido a que a adaptaremos en función dos imprevistos ou suxestións recibidas; aberta á participación da comunidade educativa e, por iso, tamén coordinada en rede, xa que entendemos que a implicación do profesorado é crucial, ao ser as persoas de referencia do alumnado e quen coñece as características do grupo.

De maneira máis detallada, os elementos centrais que caracterizarán a metodoloxía desta proposta son:

- A **participación** será un elemento crucial en todo momento, procurando que tanto o profesorado como o alumnado se impliquen de maneira activa no transcurso das sesións.

- Será unha proposta **flexible**, aberta a posibles adaptacións (e garantindo a obriga ética e profesional de ter en conta as características e individualidades do alumnado) e a unha avaliación constante.
- De carácter **grupal**, xa que se trata dunha proposta non individualizada e que busca a unidade do grupo e o fortalecemento das relacións entre as persoas que participan.
- Tendo en conta os obxectivos propostos, caracterizarase polo **respeto** e a **tolerancia** a todas as persoas e identidades, garantindo a súa integridade e correcta participación.
- Buscarase a **integración** dentro dos proxectos propios do centro, colaborando de maneira activa co profesorado responsable do centro. Por exemplo, buscarase unha plena concordancia entre as actividades propostas e os posibles Plans de atención á diversidade dos que dispoñan.
- Procurarase a **motivación** do alumnado que participe, coa finalidade de alcanzar os obxectivos xerais e específicos propostos.
- A metodoloxía proposta está orientada a que toda persoa consiga unha **autonomía plena**, que sexa capaz de desenvolver un **pensamento crítico** e de establecer **relacións positivas**, tanto co resto como consigo mesmxs.
- En último lugar, espérase **responsabilidade** por parte de todas as persoas implicadas, profesorado e alumnado, para garantir o correcto funcionamento das actividades.

Entender a metodoloxía como participativa supón intervir de maneira activa e consciente na transformación da realidade social sobre a que traballamos (no noso caso, o recoñecemento da diversidade), así como levar a cabo unha profunda análise e reflexión sobre o contexto no que interactuamos (Abarca Alpízar, 2016, p. 94).

Atendendo a isto, durante as sesións desta proposta educativa usaremos: a) o taller, para favorecer o coñecemento teórico sobre a diversidade, as emocións e a expresión corporal como instrumento para canalizalas; e b) o xogo, ao entender que a realización da *ballroom* é algo lúdico, aínda que con fins educativos e pedagóxicos.

Esta é, entón, unha proposta de formación que utilizará o taller como instrumento principal nas primeiras sesións. A través desta metodoloxía, estableceremos “espazos de encontro e de intercambio de saberes” nos que comprender mellor as vivencias e subxectividade que conforman ás persoas, construír coñecemento de maneira colectiva e romper “as tradicionais relacións de dominio, control e poder presentes nos espazos educativos” (Abarca Alpízar, 2016, p. 104). Desta maneira, o taller permitiranos profundar nos coñecementos teóricos sobre a diversidade afectivo-sexual, reflexionar sobre eles e integralos de maneira grupal.

Complementariamente, entendemos que para aproximarnos ás necesidades da infancia e para favorecer a creación de espazos de expresión libre, a arte e o xogo son as opcións máis idóneas. A arte, onde se enmarca a danza, “mobiliza nos suxeitos as súas capacidades para manifestar con gran viveza de expresión e espírito creativo o que o suxeito pensa e sente” (Coroa e Gáal, 2009, p. 43); é dicir, favorece a expresión das nosas emocións de maneira libre, podendo empregala para definir a nosa realidade. O xogo, pola súa banda, “salienta a calidade humana da creación, esa capacidade humana que fai uso da imaxinación para ir máis aló do dado e xerar novas realidades” (Coroa e Gáal, 2009, p. 43). Baixo nosa percepción, a *ballroom* ten que entenderse como unha actividade lúdica, un xogo para o alumnado, coa que poder traballar os coñecementos teóricos que se explorarán previamente nas sesións. Non é un exame ou unha sesión excesivamente planificada, senón que se trata dunha actividade lúdica na que o alumnado ten total liberdade para explorar o que considere e o que senta a través da danza, das emocións e da expresión corporal.

5.5. Recursos

A actividade que aquí se propón precisará de diferentes recursos materiais e humanos, como os que se citan a continuación:

Táboa 4

Recursos da proposta

Recursos materiais	
Material funxible (cartolinas, rotuladores, adhesivos de <i>emojis</i> ...)	Ordenador
	Proxector
Vestimenta e disfraces	Altosfalantes
Maquillaxe	Mesas e cadeiras
Elementos de decoración (lucos, pósters...)	Aula
Recursos humanos	
Educadorx Social	Profesorado (idealmente tres persoas para conformar o xurado)
Titorxs do alumnado	

Nota. Elaboración propia.

5.6. Temporalización

Esta proposta non pode ser puntual, senón que debe establecerse de maneira semestral para que o que se traballe teña repercusións na aprendizaxe do alumnado. É por isto que a actividade contempla unha duración mínima de tres meses, idealmente a partir do mes de xaneiro, unha vez que o alumnado se mostre máis unido e cooperativo entre si. Desta maneira, o calendario sería o que segue (tendo en conta que comezaría en febreiro):

Táboa 5
Temporalización da proposta

Mes	Nome da actividade	Duración	Contidos
Febreiro	Diagnóstico inicial do centro educativo	Entre 60 e 90 minutos	Avaliación inicial do centro educativo e do alumnado
Febreiro	Obradoiro formativo co profesorado	Entre 60 e 120 minutos	Contidos explicados no epígrafe 5.8.2
Marzo	Encontro co alumnado: re-flexións sobre a diversidade	60 minutos	Coñecemento de conceptos básicos relacionados coa diversidade
Marzo	Encontro co alumnado: as emocións e a expresión corporal	60 minutos	Traballar a importancia das emocións a través da expresión corporal
Abril	Encontro co alumnado: “A categoría é... diversidade”	90 minutos	Realización da <i>ballroom</i>
Abril	Encontro co alumnado: Que aprendemos?	60 minutos	Reflexións finais sobre o aprendido e gravación final do vídeo

Nota. Elaboración propia.

A dinámica de traballo, como vemos, contempla tanto teoría como práctica, xa que entendemos que non se pode levar a cabo unha actividade de formación e promoción da diversidade afectivo-sexual sen antes explicar a que nos referimos e reflexionar sobre por que é importante traballar esta cuestión. Pero non só iso, senón que tamén é preciso informar ao alumnado sobre conceptos e elementos fundamentais sobre a expresión corporal e a danza, para que poidan romper con aqueles estereotipos que puidesen ter con respecto a estes instrumentos. Como vimos anteriormente, a miúdo se asocia a danza ao ámbito feminino, polo que comezar unha actividade que ten como un dos seus elementos principais a danza sen informar e formar ao alumnado previamente pode pro-

vocar que moitos nenos (e este uso do masculino é intencionado) non desexen participar e o rexeiten abertamente.

5.7. Descrición da actividade principal

«A categoría é... diversidade», é unha actividade baseada na cultura *ballroom* e cuxo nome devén das *balls*, que comezaban coa persoa que presentaba explicando que categoría se ía representar ao berro de: «The category is... realness!» A proposta consiste en representar unha *ball*, onde as categorías para representar serán emocións e sensacións, xa que son estas as que constrúen, en gran medida, a nosa identidade. Como sinalan Rebollo e Hornillo (2010), “os estados emocionais son o produto dunha aprendizaxe social en contextos de actividade, os cales lexitiman uns modos de sentir e de actuar a través das emocións. As emocións xorden da lexitimación ou resistencia cara aos mediadores culturais que son recursos de empoderamento para o suxeito en cada contexto” (p. 257). O como nos expresamos, mostramos e sentimos con nós e co resto é unha maneira de ser recoñecidx e valoradx, pero tamén é a forma na que nos situamos no mundo e contexto que nos rodea. Por iso, aprender a mostrar as nosas emocións é un paso fundamental á hora de construír as nosas identidades desde unha perspectiva que recoñeza a diversidade que nos caracteriza como seres humanos.

Como vimos durante o proceso de socialización na infancia, as crianzas aprenden como deben comportarse segundo o xénero que se lles asigna, o que implica a aprendizaxe dunha serie de emocións que, en función do xénero asignado, serán as que predominarán na súa personalidade. Con base a isto, as categorías que terán que representar son:

Alegría	Tristeza	Empatía	Vergoña	Odio
Euforia	Ira	Medo	Rexeitamento	Liberación

A elección destas emocións débese a que moitas delas tenden a asociarse a un ou outro xénero, como a alegría e a empatía ás *nenas* e a ira e valentía aos *nenos*. A inclusión de categorías como desexo, rexeitamento e liberación é porque son sensacións que as persoas diversas teñen moi presentes no seu día a día, ben porque son rexeitadas por un sistema no que non senten incluídas ou porque anhelan liberarse das cadeas que as suxeitan aos canons normativos e binarios.

Esta representación realizarase da mesma maneira que nas *balls*, é dicir, nunha pasarela, e a través da *performance*, a danza e a caracterización. Para isto, realizaranse grupos de catro persoas que conformarán unha *house* á que terán que poñerlle un nome de maneira consensuada. Cada *house* (terá que haber un mínimo de catro)²⁰ competirá entre si nas diferentes categorías que a persoa que presenta (Educadorx Social) diga, isto é, as emocións citadas anteriormente.

A aula na que se realiza organizarase en forma de <T> para manter o espírito da cultura *ballroom* (Figura 2) e as *houses* que non participen conformarán o público, que terán que animar e fomentar a expresividade das persoas que compiten a través de cánticos, aplausos, berros ou como mellor consideren.

Para non excedernos nos recursos humanos, a persoa que presenta a *ball* será quen poña a puntuación en cada categoría. No caso de que un colexio quixese participar activamente, podería establecerse un xurado de dous ou (idealmente) tres persoas (conformado polo profesorado do centro), que sería quen valoraría cada actuación. As valoracións non serán numéricas, senón que se utilizarán cartóns que terán tres expresións diferentes:

20 No caso de que non fose posible formar casas de catro persoas porque o alumnado é inferior a dezaseis persoas, poderían realizarse os grupos con tres persoas cada un, pero non menos.

- *Ti si que voas!*, que supón a máxima puntuación, ao entender que a persoa que participa soubo como expresarse sen temor a ser xulgada.
- *A voar, a voar!*, que significa que aínda lle falta deixarse levar máis.
- *Ensíname esas alas!*, que implica que a persoa non participou de maneira activa ou se sentiu cohibida ao participar, segundo os criterios do xurado. Este cartel ensínase de maneira eufórica e permanente a fin de animar á persoa a continuar expresándose na zona da *performance*.

A alusión ao voo e ás ás non é casual, senón que pretende reflectir a liberdade que sempre se asociou a estes elementos. Como escribía Unceta Gómez (2005) o emprego de metáforas que aludan a isto, como “voar alto” relaciónanse cos “resolución coa que alguén fai seu o intento de alcanzar un determinado obxectivo” (p. 438), neste caso, o de ser recoñecidx como diversx.

A actividade está orientada aos cursos intermedios de educación primaria (3º e 4º), aínda que non exclusivamente. Isto é porque durante estas etapas é onde a identidade sexual e de xénero comeza a consolidarse e coller maior ímpeto, polo que é importante realizar iniciativas desde temperá idade para mostrar a diversidade, o respecto e o recoñecemento a todas as identidades, a fin de garantir un desenvolvemento identitario positivo e fomentar valores asociados á convivencia e tolerancia.

5.8. Desenvolvemento da actividade

Aínda que a actividade principal é «A categoría é... diversidade», esta complementarase con outras dinámicas que se realizarán nun intervalo de tres meses. Entendemos que, para poder levar a cabo esta proposta, é necesario abordar dúas cuestións previas:

1) o traballo e organización co profesorado e 2) a clarificación de conceptos básicos co alumnado. Por este motivo, aínda que o eixo principal desta proposta sexa a realización dunha *ballroom*, haberá un total de cinco sesións.

É preciso explicar que, antes de comezar as actividades, notificáraselle ao profesorado implicado o noso interese en facer pequenos vídeos sobre as sesións, para poder elaborar un vídeo final e proxectalo na última xuntanza, como cume do traballo realizado a través desta proposta educativa. Entendemos que será o profesorado quen xestione os permisos pertinentes coas familias do alumnado.

5.8.1. Sesión I. Diagnóstico inicial do centro educativo

Antes de iniciar as actividades formativas e prácticas, é necesario realizar un diagnóstico previa do centro educativo no que imos traballar e coñecer as características e individualidades do alumnado que participará. É por isto que, ao comezo, prevese unha reunión co profesorado responsable e o equipo de orientación, con quen se manterá unha reunión previa para coñecer as seguintes cuestións:

- . Aborda o centro a diversidade? Como o fai?
- . Que esperan desta actividade? Consideran que pode axudar a traballar a diversidade desde un punto de vista inclusivo e participativo?
- . Cantxs alumnxs participarán na actividade? Existe algunha característica en concreto que debamos coñecer á hora de levar a cabo esta actividade?
- . Como é o clima escolar no centro educativo?
- . Está interesado o centro en comezar realizando unha formación teórica previa co profesorado involucrado e equipo de orientación para aprender os contidos que se traballarán?

Esta reunión solicitarase de maneira electrónica, enviando un e-mail no que se inclúa a proposta e unha presentación sobre o equipo implicado. Este primeiro contacto poderá complementarse con chamadas telefónicas no caso de non recibir resposta por parte do centro.

Para facilitar a comunicación cos centros, accederemos a redes de profesorado implicados na promoción de dereitos LGBTI*. A este respecto, en Galicia existe a Rede Educativa de Apoio LGBT de Galicia, un grupo de profesorxs implicadxs na sensibilización e promoción do coñecemento sobre os dereitos LGBTI*, polo que, debido a que é a rexión onde resido, será un punto de contacto fundamental para propoñer esta actividade aos centros educativos.

5.8.2. Sesión 2. Obradoiro formativo co profesorado

Entendemos que é recomendable realizar un taller formativo co profesorado involucrado na actividade, así como co equipo de orientación, a fin de formar sobre os contidos teóricos e prácticos que se traballarán nesta proposta. Esta cuestión, ademais, foi posta de manifesto durante o marco teórico e a xustificación do traballo, xa que a formación en materia de educación afectivo-sexual é unha das grandes carencias no contido curricular do profesorado.

Con todo, en tanto que gran parte do profesorado podería non aceptar a participar nesta formación, incluímosla como recomendable e opcional, polo que dependerá do centro a decisión de levala a cabo ou non. Como sinalamos, isto consultarémolo na primeira sesión.

En calquera caso, os contidos que se traballarán son os seguintes:

- . Aproximación á diversidade.
- . Conceptos básicos sobre a diversidade afectivo-sexual (sexo, xénero, socialización, etc.).

- . Como traballar a diversidade nos centros educativos: pedagogías *queer*.
- . Convivencia positiva e clima escolar.
- . Resolucións de casos prácticos (Anexo I).

Entendemos que é fundamental para o bo desenvolvemento desta proposta educativa que o profesorado estea ben informado e sensibilizado sobre a necesidade de recoñecer e abordar a diversidade nos centros educativos.

Para a elaboración deste taller formativo, empregaremos a bibliografía aquí referida e teremos en conta outros documentos como as *Orientacións técnicas internacionais sobre educación en sexualidade. Un enfoque baseado na evidencia* da UNESCO (2018).

5.8.3. Sesión 3. Encontro co alumnado: reflexións sobre a diversidade

Esta sesión é a introdutoria, a de coñecer ao alumnado e presentarnos ante elxs, polo que é especialmente importante ter en conta as sesións previas e o diagnóstico realizado, a fin de ter en conta as características e individualidades de cada alumnx.

En primeiro lugar, presentáremos e explicaremos o motivo polo que estamos aí, así como as actividades que realizaremos durante as próximas semanas. Procurarase que haxa un *feedback* continuo, unha interacción positiva, antes de comezar a profundar na materia, rompendo o xeo con preguntas como: “Como estades?”, “Que vos parece o que vos contei?” ou “Facedes actividades similares no cole?”.

Unha vez exposta a introdución e obxectivos da proposta, comezaremos preguntando ao alumnado que é a diversidade e reflexionaremos sobre este termo até atopar unha definición que se axuste

ao que queremos transmitir. Despois, seguiremos un guiión de contidos, procurando destacar a importancia do recoñecemento da diversidade de identidades, as diferentes formas de ser, de querer e de expresarse, así como do papel que xogan as emocións en todo isto.

- . Introducción á diversidade.
- . Diferentes formas de ser, de querer e de expresarse: conceptos básicos sobre o sistema sexo-xénero (adaptados ás idades do alumnado).
- . As emocións e as identidades: por que os nenos non poden chorar e as nenas non poden ser fortes?

Con base a este breve índice, explicaráselle ao alumnado que existen diferentes formas de expresarnos e de vernos ante o mundo e que todas elas son igual de válidas e positivas, polo que é importante coñecelas e darlles visibilidade.

Para asentar estes coñecementos, propoñeráselles unha actividade artística na que terán que ensinar e expresar o que traballamos nesta primeira sesión. Para isto, pediráselles que se representen a si mesmox nun debuxo, cos atributos que quixesen ter, a vestimenta que máis lles gusta e todo aquilo que consideren oportuno, incluíndo elementos fantásticos se así o consideran (ás, cola, orellas de animais...). A idea desta actividade non é só reforzar os coñecementos adquiridos senón tamén que comecen a utilizar a arte e a expresión como formas de recoñecerse e situarse ante o mundo, facéndolles ver que todas elas son igual de válidas.

Terminaremos a sesión preguntándolles que quixeron transmitir cos debuxos e relacionarémolo cos contidos teóricos que traballamos. Posteriormente explicaráselles que a persoa encargada da proposta educativa levará os debuxos para continuar traballando nestes contidos na próxima sesión, pero que se lles devolverá despois. Outra opción podería ser colgalos na parede da aula, para que seguisen presentes na próxima sesión. Neste

caso, a persoa responsable tería que realizar unha serie de fotos aos debuxos para poder analizalos posteriormente.

5.8.4. Sesión 4. Encontro co alumnado: as emocións e a expresión corporal

Nesta segunda sesión co alumnado continuaremos o traballo anterior. A persoa responsable da actividade terá que analizar os debuxos realizados e identificar as características máis rechamantes de cada un deles e, especialmente, as emocións e expresión que mostran, seguindo a relación de categorías que se aplicarán á *ballroom* (ver páxina 50). Desta maneira, analizaranse que emocións e expresións manifestan nestes debuxos, para poder clasificalas con base ás categorías que traballaremos durante a actividade principal. Estes debuxos supoñen o nexos entre a terceira e cuarta sesión, xa que partiremos deste punto para explicar a importancia das emocións e a súa expresión a través da arte.

Como expuxemos anteriormente, a arte é unha das mellores maneiras que as persoas temos para expresar o noso mundo interior, as nosas vivencias, os nosos pensamentos máis profundos. O debuxo, a música ou a danza son só exemplos, todos igual de válidos, para poder potenciar isto. Porén, o uso do debuxo nesta primeira tarefa non é casual, senón que se seleccionou porque é unha das actividades que a infancia máis emprega para transmitir as súas ideas e sensacións: como ven á súa familia, como sen ven elxs mesmxs, como interpretan o medio que lles rodea, etc. É por isto polo que, durante os primeiros minutos da cuarta sesión, analizaremos os debuxos e explicaremos que cremos que queren expresar cada un deles, sempre tendo en conta a opinión e percepción do alumnado, xa que é quen os realice.

Feito isto, comecaremos a falar das emocións e da necesidade de expresalas, realizando unhas primeiras preguntas (estereo-

tipadas) como “Os nenos choran?” ou “Mostran as nenas máis fortaleza?”. Tradicionalmente, como xa avanzamos no epígrafe relativo á socialización na infancia (apartado 3.2), sempre se asociaron as emocións a un ou outro sexo, polo que xs nenxs interiorizan estas ideas e entenden que teñen que adecuarse a elas.

Entón, durante esta sesión abordaremos os seguintes contidos:

- . Que son as emocións?
- . A intelixencia emocional.
- . A empatía, a autoestima e o autoconcepto.
- . As emocións teñen sexo ou xénero? Podemos sentir to-dxs o mesmo?
- . Por que nos custa expresar máis ou menos as nosas emocións?
- . Estratexias para promover unha educación emocional positiva: a expresión corporal a través da danza.
- . A cultura *ballroom* e a creación de espazos seguros para as nosas emocións. Proxección de vídeos curtos sobre competicións en *balls*.

5.8.5. Sesión 5. Encontro co alumnado: «A categoría é... diversidade»

Esta actividade foi explicada no epígrafe 5.7, pero usaremos este apartado para darlle continuidade á planificación das sesións, explicando como se levará a cabo a dinámica despois de abordar os contidos teóricos referidos.

Na sesión anterior, falouse co alumnado sobre a cultura *ballroom* e ensinóuselles un pequeno vídeo (de tres minutos) no que se mostraban diferentes competicións entre as *houses* e en categorías diferentes. Espérase que, nesta sesión, o alumnado in-

tegrase os coñecementos expostos até o momento (as emocións, a expresión corporal e a danza) para poder levarlos á práctica. Non nos detivemos no traballo previo da danza por dous motivos principais: 1) por falta de tempo e de recursos; e 2) porque suporía engadir unha sesión máis ás aquí previstas para poder abordar detidamente a danza como elemento de expresión artística e emocional. Cremos que cos contidos traballados e o coñecemento da cultura *ballroom* o alumnado será capaz de entender a idea principal sobre a que traballar, isto é, a expresión das súas emocións con total liberdade. Con todo, esta proposta educativa non se trata de formar ao alumnado en danza, senón de que a utilicen como método de expresión e para integrar os coñecementos teóricos traballados.

Antes de comezar a sesión co alumnado, prepararase a aula en forma de <T>, así como a decoración pertinente, para ambientar o lugar e facelo máis acolledor, festivo e diverso. Non podemos esquecer a importancia que ten o lugar, o espazo físico, na concepción da seguridade das persoas, polo que este punto será especialmente relevante. Con todo, “o ambiente fala, aínda que nós permanezamos calados” (Iglesias Forneiro, 2008, 51). Cando o alumnado entre na aula, explicaráselle a dinámica e como se executará, aínda que colgaremos nun cartel as instrucións a seguir (Anexo II). Empregaremos este cartel para explicar o funcionamento da *ballroom*.

Exposta a mecánica da actividade, dividiremos ao alumnado en grupos de catro (coa axuda do profesorado e tendo en conta as relacións que existen entre elxs) para que conformen unha *house*. Deixarémolles ao redor de cinco minutos para que lle dean un nome e poidan presentarse. A idea aquí é que o alumnado sexa capaz de recoñecer o seu grupo con algo que lles represente, por exemplo, unha cor, unha actividade ou unha emoción, e que nos expliquen como nos sorprenderán na *ballroom*: “Somos a casa da Estrela e estamos aquí para brillar”. Isto servirá para mellorar a

súa motivación e terán que complementalo cunha pose ou xesto que xs identifique como grupo, como *house*. Pode ser calquera cousa: un apertón de mans en conxunto, alzar os dous brazos, dar unha volta sobre si mesmxs, etc. Calquera cousa que sintan que lles representa e lles resulte divertida.

Cando estean distribuídas as casas, dividiranse ao longo do espazo como público, é dicir, ao redor da <T>, e a persoa que presente chamará ás dúas *houses* que terán que participar: “Que pasen as casas de Alegría e Empatía! Deixade que vos vexamos!”. Acto seguido diráselles que categoría terán que representar e comezarán a competir unha a unha, paseándose pola pasarela da maneira que mellor consideren, ao ritmo da música, salientando a súa expresividade e facendo uso da danza como medio para canalizar as súas emocións. A medida que se movan e se expresen, o xurado irá mostrando os carteis referidos anteriormente coas puntuacións pertinentes.

Durante a actividade, espérase que o alumnado que exerce de público anime xs compañeirxs, da mesma maneira que o xurado, que terá un papel esencial á hora de conseguir os obxectivos da actividade.

Seguirase esta dinámica até un mínimo de catro veces, para que cada *house* (tendo en conta que habería catro) poida participar polo menos dúas veces.

Ao finalizar a *ballroom* non se dirán gañadorxs, senón que se dará un trofeo a cada alumnx pola súa excelente participación. Este trofeo será unha pequena medalla que terá escrito o seguinte texto: “Segue voando alto. Parabéns!”

Antes de concluír a actividade, organizaremos ao alumnado ao redor da <T> e preguntarlles que lles pareceu e como se sentiron facendo isto.

5.8.6. Sesión 6. Encontro co alumnado: que aprendemos?

Nesta última sesión, comezaremos por preguntarlle ao alumnado que tal está e que lles pareceu a viaxe que emprendemos desde a primeira sesión. Ao escoitar as súas respostas e reflexionar sobre esta aprendizaxe conxunta, reproduciremos un pequeno vídeo con todo o que realizamos até o momento (non máis de cinco minutos), mostrando desde a primeira sesión (co alumnado) até a última (a *ballroom*), para que elxs mesmxs xulguen todo o que realizamos e comprendan a súa importancia.

5.9. Proposta de avaliación e seguimento

Neste primeiro momento de avaliación é importante adaptar os recursos dispoñibles ás necesidades detectadas da poboación destinataria, e por iso é imprescindible contar coa comunidade educativa e persoas expertas á hora de executar a avaliación.

O concepto de avaliación recibiu moita atención na literatura educativa especializada, polo que é posible atopar múltiples definicións sobre o termo. Para o presente traballo, definiremos a avaliación como “o proceso sistemático e rigoroso de recollida de datos, incorporado ao proceso educativo desde o seu comezo, de maneira que sexa posible dispoñer de información continua e significativa para coñecer a situación, formar xuízos de valor con respecto a ela e (...) tomar aquelas decisións máis adecuadas para proseguir a actividade educativa, mellorándoa progresivamente” (Cardona Andújar, 2020, p. 160). É por isto polo que, a avaliación non só é importante pola súa metodoloxía, senón pola súa capacidade para mellorar e adaptar as actividades.

Seguindo a Pérez Sánchez (2020), co modelo de avaliación proposto buscaremos dar resposta a cinco das *nove cuestións aplicadas á avaliación* (p. 139):

1. Por que avaliar? Equivale ao fundamento da proposta.
2. Que avaliar? O obxecto desta proposta: a diversidade.
3. Para que avaliar? Os obxectivos e as competencias.
4. Quen ha de avaliar? As persoas responsables da proposta e informantes.
5. Como avaliar? Coa metodoloxía aquí proposta.

5.9.1. Avaliación do deseño

É importante analizar e avaliar o deseño da actividade educativa que propoñemos, que se realizará de maneira conxunta coa comunidade educativa e, máis concretamente, co profesorado dos centros educativos implicados durante a primeira sesión da actividade. Nela, exporase a formulación xeral da actividade e buscarase obter un *feedback* por parte do profesorado. Empregaremos técnicas e instrumentos como a observación participante, o grupo de reflexión, a consulta a persoas expertas e a revisión bibliográfica (Anexo III).

A información recollida neste primeiro apartado permitira-nos, por unha banda, adaptar a proposta ao alumnado e modificar os contidos no caso de que sexa necesario; e, por outra banda, ter un primeiro contacto co centro educativo e as súas dinámicas de traballo.

5.9.2. Avaliación inicial

Tras obter a información necesaria na primeira avaliación, realizarase unha avaliación inicial co profesorado (na sesión 2) para coñecer cales son os seus coñecementos sobre a diversidade e os instrumentos que poden facilitar o seu recoñecemento e abordaxe nos centros educativos. Utilizaremos a entrevista semies-

triturada, que se levará a cabo durante o primeiro mes do inicio das actividades. As preguntas que se empregarán como guía para a realización da entrevista (aínda que, por suposto, están suxeitas a modificacións) son as seguintes:

- . Que entende por diversidade?
- . Algunha vez a traballou na aula?
- . Existe un clima escolar positivo no centro no que traballa?
- . Promóvese desde o centro a diversidade como valor educativo esencial? Como?
- . Considera que as familias se implican nesta materia?
- . Que lle gustaría aprender sobre a diversidade? E ao alumnado?

Estas entrevistas esbozarán un primeiro plano de intervención e proporcionarán un alto nivel de información no que respecta ao coñecemento do profesorado sobre a diversidade, aínda que tamén empregaremos os cuestionarios (Anexo IV) para profundar no coñecemento que ten o profesorado sobre a materia e a súa implicación na mesma.

Con relación ao alumnado, aproveitaremos as visitas ao centro nas dúas primeiras sesións para analizar a convivencia escolar a través da observación participante e a interacción nos espazos destinados ao ocio, atendendo a unha serie de indicadores (Anexo V).

5.9.3. Avaliación do proceso

Este tipo de avaliación levarase a cabo durante o transcurso da proposta educativa. O obxectivo é confirmar o correcto funcionamento das sesións ou, pola contra, identificar as posibles (e

necesarias) adaptacións que haxa que realizar para garantir a consecución dos obxectivos (xerais e específicos) propostos.

Aquí centrarémonos especialmente nas sesións 3, 4, 5 e 6, que serán valoradas mediante a observación participante, a observación non participante (a través dun diario de notas que se empregará tamén durante o transcurso das sesións), a reflexión co alumnado e as entrevistas semiestruturadas co profesorado (Anexo VI).

Despois de levar a cabo a sesión 5, a *ballroom*, entregaremos ao alumnado participante un cuestionario para medir o nivel das súas emocións durante o transcurso da actividade. Faremos uso da *Games and Emotions Scale*, un instrumento utilizado en diferentes estudos para analizar o grao de intensidade emocional que mostran xs nenxs durante o desenvolvemento de actividades físicas e lúdicas (Lavega, March e Moya, 2018; Alcaraz, Alonso e Yuste, 2022). Tomaremos como punto de partida as emocións incluídas nos estudos referidos para a construción do cuestionario (Anexo VII). O ideal é contar con adhesivos con diferentes caras (*emojis*) para que o alumnado poida pegalos no canto de indicar cunha cruz a casa correspondente.

A coordinación cos centros educativos será un elemento importante para comprobar a consecución dos logros propostos e coñecer o grao de satisfacción das persoas participantes, principalmente ao alumnado.

Tamén se prestará especial atención aos resultados das dinámicas. Así, por exemplo, un elemento importante a valorar serán os debuxos realizados polo alumnado durante a sesión 3, que se clasificarán en función das emocións e expresións que mostren, a fin de coñecer cal é a súa idea sobre a diversidade.

5.9.4. Avaliación dos resultados

A finalidade desta avaliación é analizar a relación entre os obxectivos (xerais e específicos) da proposta e os resultados esperados, para valorar a consecución destes e as posibles dificultades que puidesen obstaculizar o seu logro. Para isto, utilizaremos diferentes instrumentos:

1. Solicitaremos un informe final ao profesorado, coas mesmas preguntas da avaliación de proceso (Anexo VI) pero adaptadas ao conxunto das sesións. Este informe analizarase de maneira comparativa co resto dos resultados obtidos ao longo das sesións e realizarase unha síntese final con toda a información.
2. Entregaremos un cuestionario (Anexo VIII) ao profesorado para que valore do 1 (menor importancia) ao 5 (maior importancia) o transcurso da actividade *ball-room* (que é a principal). Programaremos unha reunión conxunta para avaliar de forma participativa a proposta educativa realizada.
3. En último lugar, o equipo da proposta atenderá a unha serie de indicadores (Anexo IX) para valorar se a proposta conseguiu cumprir (ou non) os obxectivos formulados.

5.9.5. Avaliación de impacto

Unha vez analizados os resultados da proposta educativa, o obxectivo da avaliación de impacto é indagar nas consecuencias que tivo, tanto no contexto no que se aplica como a nivel social.

Esta avaliación levarase a cabo, en primeiro lugar, entre o equipo da proposta e o departamento de orientación do centro

educativo, onde se valorará o impacto que as diferentes sesións tiveron no seu conxunto. Nesta reunión, proporase ao equipo de orientación que nos remita nos próximos dous meses un informe sobre o nivel de convivencia no centro educativo e a transmisión de valores sobre a diversidade, atendendo a cinco puntos principais:

- . Producíronse episodios diversofóbicos?
- . Dialogouse/debateuse a nivel interno a inclusión de competencias sobre o recoñecemento da diversidade como elemento transversal na actividade docente?
- . O alumnado móstrase cómodo coas dinámicas propostas polo profesorado para traballar a diversidade? (No caso de que se realizaran)
- . Considera que mellorou a convivencia escolar? Por que?
- . O centro valora positivamente a realización da proposta educativa?

Así mesmo, solicitarase unha reunión co profesorado para analizar cuestións como a mellora da convivencia escolar, a transmisión de valores sobre a diversidade por parte do profesorado e a realización de actividades de sensibilización e/ou concienciación sobre as actitudes diversofóbicas. De maneira complementaria, teremos en conta os seguintes indicadores para poder avaliar o impacto obtido coa realización desta proposta educativa:

1. Mellora da convivencia e inclusión do alumnado no centro educativo.
2. Redución das actitudes diversofóbicas.
3. Mellora das competencias relacionadas co recoñecemento da diversidade do alumnado e profesorado.

Co informe do equipo de orientación, a reunión co centro educativo e os indicadores mencionados, elaborárase un texto final no que se detallarán os resultados (do impacto) da proposta educativa.

5.10. Resultados previstos

Unha das maiores limitacións desta proposta é a imposibilidade da súa realización, principalmente debido á falta de tempo para poder organizala, xa que desde a aprobación da proposta do plan de traballo (15 de marzo de 2022) até a entrega final (6 de maio de 2022) non transcorren nin dous meses, o que non permite elaborar a proposta, executala e avaliala.

Por este motivo, a continuación, cítanse os resultados que se esperan obter unha vez esta proposta se poña en práctica, tendo en conta os obxectivos que persegue e as competencias que o alumnado tería que adquirir:

- . O alumnado sabe distinguir conceptos básicos relacionados coa diversidade.
- . O alumnado comprendeu a importancia das emocións e integrou os coñecementos a través do traballo na expresión corporal e a danza.
- . O alumnado mostrouse participativo durante a realización da *ballroom* e expresou as emocións de maneira positiva e sen vergoña.
- . Melloráronse os coñecementos, habilidades e actitudes do alumnado e profesorado en materia de diversidade e das diferentes identidades, así como da importancia da convivencia escolar positiva.
- . O profesorado introduciu dinámicas de intervención co obxectivo de abordar a educación afectivo-sexual e a vi-

sibilización das diferentes identidades.

- . No centro educativo en xeral, fomentouse a prevención das discriminacións diversofóbicas.

Con todo, e independentemente dos resultados obtidos, é preciso elaborar un informe que recolla todo o procedemento da proposta educativa (desde a súa organización até a súa avaliación) a fin de coñecer a efectividade da nosa proposta e analizar a viabilidade de incluíla como unha actividade educativa recorrente nos centros educativos e como exemplo, non só de promoción dunha educación afectivo-sexual positiva, senón tamén do recoñecemento da diversidade, empregando un dos grupos máis reivindicativos e coñecidos do mundo LGBTI*: a comunidade *ballroom*.

Se os resultados obtidos da avaliación son positivos, poderíase enviar esta información aos Colexios de Educación Social oficiais, a fin de que distribúan esta actividade como unha boa práctica en materia de diversidade afectivo-sexual.

6. CONCLUSIONES

O obxectivo principal deste traballo é o de deseñar e desenvolver unha proposta educativa baseada na cultura *ballroom*, que nos permita abordar a diversidade afectivo-sexual na etapa de educación primaria. Esta cuestión merece unha reflexión previa con respecto á situación desta materia no sistema educativo español que, como vimos, é preocupante. Aínda que a nova lei educativa (Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio) recolle a diversidade afectivo-sexual como un elemento transversal e que debe promoverse desde os centros educativos, aínda non se estableceu unha materia obrigatoria, como si ocorre noutros países europeos como Francia, Alemaña, Dinamarca ou Suecia.

A importancia de incluír esta formación no currículo académico non só devén pola súa deficiencia e escasa presenza no sistema educativo español, senón polas consecuencias que o seu descoñecemento ten no desenvolvemento da infancia. Como se explicou no marco teórico, durante os primeiros anos de vida, as crianzas aprenden e adquiren comportamentos tradicionalmente asociados a un dos dous xéneros socialmente recoñecidos (feminino e masculino), o que condiciona o seu proceso de construción identitaria. Aínda que en ambos os procesos (a so-

cialización e a construción identitaria) a familia é o axente de influencia principal, a medida que crecen e comezan a relacionarse cos grupos de iguais a escola adquire un rol máis importante e relevante. Debido a isto, os coñecementos que se aprenden nos centros educativos condicionan en gran medida a perspectiva e os valores do alumnado, ben sexa pola influencia do currículo oculto ou pola invisibilización da diversidade no discurso e a práctica docente. Con isto non queremos sinalar ao profesorado como responsable, senón a un sistema educativo que tan só parece responder a intereses políticos e non ás demandas e necesidades socioeducativas da comunidade educativa en xeral. O feito de que a Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, promovida polo conservador Partido Popular, eliminase toda referencia á educación afectivo-sexual é o mellor exemplo do que aquí poñemos de manifesto.

Este contexto, que pon en risco as identidades e sexualidades disidentes, non é novo, senón que ten unha longa traxectoria histórica. Fai máis de cincuenta anos, en 1969, os disturbios de Stonewall evidenciaron a grave situación na que se atopaba o colectivo LGBTI*, constantemente marxinado e criminalizado por non axustarse á norma social. Como resposta, a comunidade comezou a configurar os seus propios espazos, á marxe da sociedade que xs rexeitaba, onde poder expresarse e ser libres sen temor a ser represaliadx. O maior referente disto é a comunidade *ballroom*, unha subcultura do colectivo LGBTI* que se reapropiou de termos reservados ás persoas cisheterosexuais e crearon as súas propias casas e familias de parentesco social. Nestes espazos, seguros para todas as identidades, as casas competían nas *balls*, unha actividade de carácter lúdico que permitía a libre expresión das persoas participantes a través da corporalidade e da danza, ao ritmo da música.

Desde o noso punto de vista, nesta comunidade salientáanse conceptos fundamentais para impartir unha educación afecti-

vo-sexual positiva como a identidade, o sistema de xénero ou a danza como instrumento de expresión, como maneira de representar as nosas vivencias interiores e sobre como nos situamos ante o mundo. É por isto polo que nos parece interesante partir desta cultura, retomando a súa significación inicial, a celebración da diversidade, para desenvolver unha proposta educativa de carácter formativo que nos permita promover unha educación afectivo-sexual positiva na infancia.

Tomando isto en consideración, propoñemos a actividade «A categoría é... diversidade» para paliar o déficit do sistema educativo español nesta materia e fomentar a sensibilización, recoñecemento e expresión da diversidade. Partindo dos elementos que compoñen a cultura *ballroom*, con esta actividade buscamos un dobre obxectivo xeral: 1) mellorar os coñecementos do alumnado con respecto á diversidade afectivo-sexual e promover procesos de socialización e construción identitarias que lles possibilite recoñecer e integrar a diversidade; e 2) fomentar que o profesorado desenvolva actividades de formación e sensibilización sobre esta materia, mellorando tamén as súas competencias e coñecementos para a transmisión de valores positivos sobre a diversidade.

Debido a que non podemos executar esta proposta por varios motivos (principalmente a falta de tempo entre a entrega da proposta de traballo e a entrega final), cremos que os resultados previstos son o suficientemente importante para poder ter en conta a súa aplicación no ámbito educativo. Así, entendemos que con esta actividade lograremos que o alumnado aprenda a identificar conceptos clave da diversidade afectivo-sexual e que comprenda a importancia das emocións e a expresión corporal como instrumento para o recoñecemento destas diversidades. Con respecto ao profesorado, espérase que este mellore os seus coñecementos e competencias sobre diversidade afectivo-sexual e que iso lle sirva para desenvolver actividades que favorezan a

concienciación, sensibilización e formación sobre diversidade nos seus respectivos centros educativos.

Somos conscientes de que non será unha tarefa sinxela. Factores como o contexto sociopolítico actual, o auxe do número de delitos de odio por razón de identidade e/ou orientación sexual (algúns deles resultando no asasinato das vítimas) ou a débil lexislación educativa nesta materia son obstáculos que seguro que entorpecerán o desenvolvemento e permanencia de iniciativas como a que aquí se propoñen. Con todo, isto non pode supoñer unha limitación, senón un acicate para coller impulso e redobrar os esforzos por fomentar un modelo de educación afectivo-sexual positivo e integral.

A educación regrada ten un gran reto por diante que, de seguro, non poderá cumprir soa. É por isto polo que a Educación Social debe contribuír desde os seus ámbitos e funcións con iniciativas e propostas inclusivas que favorezan o recoñecemento da diversidade e que colaboren na (necesaria) tarefa de que o alumnado poida desenvolverse en espazos libres, seguros e, sobre todo, diversos. A comunidade *ballroom* soubo combater contra xs sxs opresorxs, tomemos nós agora o relevo.

7. LIMITACIÓNS DO TRABALLO E PROSPECTIVAS FUTURAS

Debido a que esta proposta non se realizou, é difícil indicar posibles melloras e perspectivas futuras. Con todo, con base ao exposto ao longo deste traballo, podemos identificar unha serie de limitacións que poderían existir (ou ben existiron, como a primeira delas):

1. A non realización das actividades. Desde a aprobación do Plan de traballo (15 de marzo de 2022) até a entrega final (6 de maio de 2022) non transcorren nin dous meses, polo que non é viable desenvolver unha proposta educativa, executala e avaliala tendo en conta os recursos humanos e materiais dispoñibles.
2. A posible falta de implicación dos centros educativos. Por mor da polémica do pin parental, os centros puidéronse ver apoiados para rexeitar este tipo de propostas, xa que non están obrigados a realizalas. O feito de que un goberno autonómico aprobara esta iniciativa pode dar a impresión de que existe certa lexitimidade con respecto ás actitudes contrarias á diversidade.
3. O aumento dos casos de delitos de odio e a aprobación política e social que teñen por parte dalgúns sectores ex-

tremistas da sociedade. Até a data, no seo do Parlamento español non existían partidos políticos cuxas esixencias para pactar fosen a derogación de leis sobre igualdade e LGBTI*. O feito de que a poboación apoie estes programas políticos pode supoñer un problema engadido á hora de levar a cabo este tipo de actividades.

4. A falta de estudos sobre o potencial educativo da cultura *ballroom*. En xeral, a bibliografía sobre a comunidade *ballroom* non é moi extensa, polo que resultou difícil buscar o método adecuado para trasladar as *balls* ao ámbito educativo, co obxectivo de sensibilizar sobre as diferentes identidades.

Con respecto ás perspectivas de futuro, a pesar de non ter executado esta proposta, gustaríame facer fincapé na necesidade de continuar realizando esforzos por recoñecer a diversidade nos centros educativos e fomentar unha socialización e construción identitaria positiva do alumnado. Por este motivo, considero importante:

1. Mellorar e potenciar a formación do profesorado en diversidade afectivo-sexual.
2. Elaborar estratexias de formación e de intervención que nos permitan traballar nos centros educativos a educación afectivo-sexual, en liña coas prioridades marcadas no Real Decreto 157/2022.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 20 minutos (14 de maio de 2020). El 41% de las personas LGBTI en España afirma haber sufrido acoso debido a su orientación sexual en el último año. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/4257282/0/el-41-de-las-personas-lgbti-en-espana-afirma-haber-sufrido-acoso-debido-a-su-orientacion-sexual-en-el-ultimo-ano/>
- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Alarcón Cebrián, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización* [Tese doutoral]. Universidade de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/25041>
- Alcaraz, V.; Alonso, J. I. e Yuste, J. L. (2022). Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 28-43. <https://doi.org/10.6018/cpd.476271>
- American Psychological Association (APA) (2005). *Lesbian and Gay Parenting*. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/parenting-full.pdf>

- American Psychological Association (APA) (2013). *Orientación sexual e identidad de género*. <https://www.apa.org/topics/lgb-tq/sexual>
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. e Del Valle, A. (noviembre de 2009). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible, Vitoria-Gasteiz, País Vasco. <https://www.campuseducacion.com/blog/wpcontent/uploads/2018/04/Estereotipos-de-g%C3%A9nero-en-losj%C3%B3venes.pdf>
- Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123-131. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028110.pdf>
- Bailey, M. M. (2011). Gender/racial realness: Theorizing the gender system in ballroom culture. *Feminist studies*, 37(2), 365-386. <https://doi.org/10.1353/fem.2011.0016>
- Bailey, M. M. (2014). Engendering space: Ballroom culture and the spatial practice of possibility in Detroit. *Gender, Place & Culture*, 21(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.786688>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0909120013A>
- Bejarano Franco, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 25(124), 79-89. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.79-89>
- Bejarano, M. e García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, (13), 756-789. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844691>

- Berger, P. e Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Birardi, G. e Peressini, G. (2013). Voguing: Examples of performance through art, gender and identity. *Mantichora. Italian Journal of Performance Studies*, 3, 108-124. <https://doi.org/10.6092/2240-5380/3.2013.108>
- Blanco Guijaro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(4), 1-15. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T. e Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Bucek, L. E. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), 39-42. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10606644>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Estados Unidos: Routledge.
- Caballo, B. e Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (15), 45-55. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04

- Cáceres, C., Talavera, V. e Mazín, R. (2013). Diversidad sexual, salud y ciudadanía. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 30(4), 698-704. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342013000400026&lng=es&tlng=es.
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Charpy, M. (2015). *Voguing... or the height of exaggeration*. École Duperré Paris. <https://duperre.org/doc/2123-MPE%20VO-GUING.pdf>
- Chatzipapatheodoridis, C. (2017). Strike a Pose, Forever: The Legacy of Vogue and its Re-contextualization in Contemporary Camp Performances. *European journal of American studies*, 11(11-3), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ejas.11771>
- Colina Martín, S. (2021). La cooperación internacional para el desarrollo y la protección de los derechos humanos de las personas LGTBI: una mirada desde la Agenda 2030. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 10(2), 62-82. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.557
- Comisión Europea (2021). *Sexuality education across the European Union*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5724b7d8-764f-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- Corona, Y. e Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coterón, J. e Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. <https://doi.org/10.14201/7436>
- De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, 1-30.

- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8. https://www.uv.mx/cpue/colped/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf
- Díaz, D. e Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Dupere, K. (18 de xuño de 2016). ‘Safe spaces’ for LGBTQ people are a myth – and always have been. *Mashable*. <https://mashable.com/article/lgbtq-safe-spaces>
- Europa Sur (14 de febreiro de 2022). El pin parental de Vox bloquea los talleres de educación afectivo-sexual en Los Barrios. *Europa Sur*. https://www.europasur.es/los_barrios/parental-Vox-educacion-afectivo-sexual-Barrios_0_1656736044.html
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona, España: Editorial Melusina.
- FELGTB (2019). *Informe 2019. Delitos de odio*. https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/06/INFORME_DELITOSDEODIO2019.pdf
- FELGTB (2020). *Realidad del alumnado trans en el sistema educativo*. <https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/RealidadAlumnadoTransSistemaEducativo.pdf>
- Fernández Rubí, M. (2010). *Taller de danzas y coreografías*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Ferrer, V. e Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 106-122. <https://www.ugr.es/~recfpro/re-v171ART7.pdf>
- Fonseca, C., e Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69),

- 43-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Fonseca, S. (2022). *Por qué necesitamos hablar de masculinidades. Apuntes de aproximación*. <https://www.sebastianfonseca.ar/freebook>
- Frank (17 de outubro de 2019). Principles of Voguing: a Guide to Ballroom Categories. *I Heart Berlin*. <https://www.iheartberlin.de/principles-of-voguing-a-guide-to-ballroom-categories/>
- Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 155-164. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gamboa, R. A., Jiménez, G. A., Peña, N. J., Gaete, C. F. e Aguilera, D. J. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.010>
- García Marín, J. (2018). *Novas masculinidades. O feminismo a (de)construir o homem*. Santiago de Compostela, España: AGAL. Associação Galega da Língua.
- García Torrell, I. C. (2011). La expresión corporal en el desarrollo integral de la personalidad del niño de edad preescolar. *VARONA*, (52), 59-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574010.pdf>
- García Vázquez, J. (2021). La educación sexual: ¿en tutorías o curricular? *Magister*, 33(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.25-32>

- Generelo Lanaspá, J. (2011). Educar para vivir, educar para ser. *Educación y Comunicación*, 3, 97-104. <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD35073.pdf>
- Generelo, J. e Moreno, O. (2007). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CCOO y Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM). <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD13425.pdf>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(19), 9-28. <https://doi.org/10.17428/rfn.v9i18.1441>
- Glassman, D. (2012). *Queer(ing) spaces: a critical analysis of physical and virtual safe spaces for lesbian, gay, and bisexual college students* [Tese doutoral]. Universidad de Georgia. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/glassmann_daniel_n_201208_phd.pdf
- Gómez Zapiain, J. (2000). Educación afectivo-sexual. *Anuario de Sexología*, (6), 41-56.
- González Tostado, F. J. (2020). Sobre el dilema de la apropiación cultural: arte, diseño y sociedad. *Estudios sobre Arte Actual*, (8), 311-320. <http://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2020/10/24.-Francisco-Javier-Gonzalez.pdf>
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum*, 6, 53-66. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30660>
- Herrera, S. (2000): Ver la música, escuchar el movimiento. En *LEEME (Revista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 5, 1-4. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9693>
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J., e Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI. Revista de*

- Educación*, 10, 85-95. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2150/b1548001x.pdf>
- Hooks, B. (1992). *Black looks. Race and representation*. Nueva York: Routledge.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Iovannone, J. (29 de xuño de 2018). Crystal LaBeiJa: Legendary House Mother. *Medium*. <https://medium.com/queer-history-for-the-people/crystal-labeiJa-legendary-house-mother-946542cb05f6>
- Just the Facts Coalition (2008). *Just the facts about sexual orientation and youth. A Primer for Principals, Educators and School Personnel*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/just-the-facts.pdf>
- Ketting, E., Brockschmidt, L., Renner, I., Luyckfasseel, L., e Ivanova, O. (2018). Sexuality education in Europe and Central Asia: Recent developments and current status. *Sex education*, 75-120.
- Kubicek, K., Beyer, W. H., McNeeley, M., Weiss, G., Ultra Omni, L. F. T., e Kipke, M. D. (2013). Community-engaged research to identify house parent perspectives on support and risk within the house and ball scene. *Journal of sex research*, 50(2), 178-189. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.637248>
- Laborde, A. (9 de marzo de 2022). Florida aprueba el proyecto de ley que restringe los temas LGBTQ en los colegios. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2022-03-08/florida-aprueba-el-proyecto-de-ley-que-restringe-los-temas-lgbtq-en-los-colegios.html>
- Lampert Grassi, M. P. (2017). *Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual*. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones, Biblioteca del Congreso Nacional de

- Chile. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=56104>
- Lavega, P., March, J. e Moya, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(2), 117-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6576017>
- Lawrence, T. (1989). Listen, and you will hear all the houses that walked there before': a history of drag balls, houses and the culture of voguing. *Voguing and the House Ballroom Scene of New York*, 92, 3-10. <https://www.timlawrence.info/articles2/2013/7/16/listen-and-you-will-hear-all-the-houses-that-walked-there-before-a-history-of-drag-balls-houses-and-the-culture-of-voguing>
- Leoz, D. (2015). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Educación y comunicación*, 11, 131-140. <https://dx.doi.org/10.25267/Hachetepe.2015.v2.i11.12>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- López Medina, E. F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en educación secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tese doutoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/>
- López, J., Fernández, T., Máñez, C. J., San Abelardo, M. Y., Gómez, J., Sánchez, F., Herrera, D., Martínez, F., Rubio, M., Gil, V., San-

- tiago, A. M. e Gómez, M. A. (2021). *Informe de la encuesta sobre delitos de odio*. Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica. http://www.interior.gob.es/documents/642012/13622471/Informe+de+la+encuesta+sobre+delitos+de+odio_2021.pdf/0e6ffacb-195e-4b7b-924e-bf0b9c4589b5
- Luesia, L. e Romero, M. R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. *Revista IE, Investigación en la Escuela*, (89), 49-70. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2018.i89.04>
- Marchago Salvador, J. (1990). Formación y desarrollo de la identidad sexual en la infancia y en la adolescencia. *El Guiniguada*, 1, 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=103380>
- Martínez Álvarez, J. L. (2019). Educación de la sexualidad: estado actual y propuestas de futuro. *Revistas de Estudios de Juventud*, (123), 121-135.
- Martínez, J. L., González, E., Vicario, I., Fernández, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., e Orgaz, B. (2019). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1). <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13754>
- Martxueta Pérez, A., e Etxeberria Murgiondo, J. (2015). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Mata, P., Melero, H. e Aguado, T. (2021). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melero Aguilar, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de

- género. *Revista CastellanoManchega de Ciencias Sociales*, (11), 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127621004.pdf>
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad Sexual, un concepto problemático. *Perspectiva, Revista de Trabajo Social*, (18), 62-71. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19577/18571>
- Moreno García, D. (2016). Ámbitos para trabajar la igualdad y la visibilidad de la mujer: los nuevos modelos de familia. Una propuesta para la educación preescolar. *Opción*, 32(13), 1158-1187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844708>
- Moreno, Á. e Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35679/>
- Morris, M. (2005). El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*. En Talburt, S. y Steinberg, S. (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona España: Editorial GRAÓ.
- Mosteiro García, M. J. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En Radl Philipp, R. M. (2010). *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 239-252). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Musitu, G. e Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Naciones Unidas (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Naciones Unidas, Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Naciones Unidas, Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre 1948, 217 A (III). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas, Asamblea General. *Resolución A/RES/70/1, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 25 de noviembre de 2015. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- No es terapia (2021). *La situación de las terapias de conversión en España: ¿Qué medidas son necesarias para acabar con ellas y proteger a las víctimas?* https://www.noesterapia.net/_files/ugd/5e8a7d_70b1019640ce4e8cbec82214e6d420d5.pdf
- Nunes Barbosa, L. (2020). Voguing, un grito retorcido contra la opresión. Soy todo y nada, sobre la danza de cuerpos desviantes. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 7(10), 144-161. <https://doi.org/10.14483/25009311.17518>
- Ochaita, E. e Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/promocion_salud_sexual.pdf
- Ortega Esteban, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, (45), 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009259>
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. e Sierra, J. C. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21(2), 268-275. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16721208.pdf>

- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>
- Parrine, R. (2017). Construção de gênero, laços afetivos e luto em *Paris is Burning*. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 25(3), 1419-1436. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1419>
- Pellejero, L. e Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_16.pdf
- Pérez Sánchez, L. (2020). Estructuración y planificación de la intervención socioeducativa: planes, programas, proyectos, ámbitos y agentes. En Martín, A. M. e Rubio, M. J. (coords.) (2020). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 121-187). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. e Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una Educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35740/>
- Pichardo, J. I. e De Stéfano, M. (dir.) (2020). Somos Diversidad. *Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad*. https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltgtbi/Documents/SomosDiversidad_DIGITAL_0707.pdf
- Platero, L. e Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid, España: Talasa Ediciones, S. L.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra, S. L.
- Portero, A., Blanco, D. G., Macías, A., Bioque, A. e Vera, C. (2019). *Vidas Trans*. Madrid, España: Antipersona.

- Proposición de Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 146-1, 29 de enero de 2021. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-146-1.PDF
- Público (6 de outubro de 2020). Una joven de 17 años se suicida en A Coruña tras sufrir acoso por su orientación sexual. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/joven-17-anos-suicida-coruna-sufrir-acoso-orientacion-sexual.html>
- Real Academia Española (s. f.). <https://www.rae.es/>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, del 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rebollo, M. A. e Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_09.pdf
- Rocha, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psicosocio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891006>
- Rodríguez Pina, G. (13 de xaneiro de 2022). El Parlamento de Polonia aprueba una reforma de la ley educativa para controlar los contenidos en las escuelas. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2022-01-13/el-parlamento-de-polonia-aprueba-una-reforma-de-la-ley-educativa-para-controlar-los-contenidos-en-las-escuelas.html>
- Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166- 191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>

- Sanmartín, O. (19 de febrero de 2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Simkin, H. e Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>
- Simón Rodríguez, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, España: NARCEA, S. A. de Ediciones.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. e Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sopelsa, B., Bellamy, T. e Reuters. (8 de marzo de 2022). ‘Don’t Say Gay’ bill: Florida Senate passes controversial LGBTQ school measure. *NCB News*. <https://www.nbcnews.com/nbc-out/out-politics-and-policy/dont-say-gay-bill-florida-senate-passes-controversial-lgbtq-school-meas-rcna19133>
- Susman, T. (2000). The vogue of life: Fashion culture, identity, and the dance of survival in the gay balls. *disClosure: A Journal of Social Theory*, 9(1), 15. <https://doi.org/10.13023/disclosure.09.15>
- Torregrosa, J. R. e Fernández, C. (1984): La interiorización de la estructura social. En Torregrosa, J. R e Crespo, E. (Eds.): *Estudios básicos de Psicología Social*. Barcelona, España: Ed. Hora.
- Torres Menárguez, A. (1 de outubro de 2019). La censura sobre la diversidad sexual entra en la escuela española. *El País*. <https://>

elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569842298_343380.html

- Unceta Gómez, L. (2005). Metáforas ascensionales y metáfora del vuelo en San Juan de la Cruz. *Edad de Oro*, (24), 435-449. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/673906/metaforas_unceta_edo_2005.pdf?sequence=1
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Valverde, S., Parra, J. M., Calatayud, M. L. e Kozak, G. S. (2020). Coeducación en el ámbito familiar: un estudio descriptivo de las actitudes hacia la igualdad de género en familias españolas. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 16-41. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9699>
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. e Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283009.pdf>
- Vílchez Cambroner, J. (1996). *Necesidades sexuales en la infancia y adolescencia* [Ponencia]. VI Congreso Español de Sexología, Barcelona, 28 a 30 de junio de 1996. <http://joanvilchez.com/wp-content/uploads/2014/05/NECESIDADES-SEXUALES-INFANCIA-Y-ADOLESCENCIA.pdf>

9. ANEXOS

ANEXO I. CASOS PRÁCTICOS

Para fomentar a adquisición de competencias de atención e recoñecemento da diversidade, así como o coñecemento nesta materia, traballárase co profesorado nunha serie de supostos que poden suceder nas aulas, a fin de que, de maneira conxunta, resolvan como se podería actuar. Algúns exemplos son:

- . Entre o alumnado, alguén comeza a chamarlle a outrx «maricón» ou «marimacho».
- . Un *alumno* entra na clase coas uñas pintadas e rinse *del*.
- . Un *alumno* entra na clase con saio e mófanse *del*.
- . Unha *alumna* decide raparse a cabeza e ten problemas porque *a* acosan polo seu aspecto *masculino*.
- . Un *alumno* ten unha familia diversa e ninguén quere relacionarse con *el*.

ANEXO II. INSTRUCCIÓN PARA PARTICIPAR NA *BALLROOM*

Figura 3
Instrucción para a ballroom

A graphic with a yellow background. At the top, the word "Ballroom" is written in a black cursive font, with a brown brushstroke behind it. Below this, the text "INSTRUCCIÓN PASO A PASO" is centered in a bold, black, sans-serif font. The instructions are presented in five numbered steps, each with a title in a brown box and a description in black text.

01 **ATENCIÓN**
Escóltade atentamente as instruccións ao comezo da actividade.

02 **CASAS**
Formade unha Casa e poñédelle un nome que vos represente.

03 **ACTUACIÓN**
Como actuaredes? Pensade nos turnos, baile, movementos...

04 **VESTIARIO**
Queredes poñervos algo de roupa? Botádelle unha ollada ás posibilidades!

05 **A VOAR**
Chámanvos para participar... A categoría é... a comezar!

ANEXO III. INSTRUMENTOS PARA A RECOLLIDA DE INFORMACIÓN

Táboa 6

Instrumentos e técnicas para a recollida de información

Técnicas e instrumentos de recollida de datos	Informantes	Obxectivos
Observación participante	Profesorado e alumnado	Coñecer a dinámica de traballo do centro educativo, as relacións entre alumnado e profesorado e como se aborda a diversidade
Grupo de reflexión	Profesorado	Analizar conxuntamente as necesidades e características do alumnado para adaptar a actividade
Consulta a expertos/as	Profesorado (especialmente o equipo de orientación)	Obter información para adaptar a proposta con base ás demandas da comunidade educativa
Revisión bibliográfica	Literatura especializada	Adquirir información para xustificar a actividade a nivel teórico e legislativo, con base ás novas normativas que se foron aprobando

Nota. Elaboración propia.

ANEXO IV. CUESTIONARIO PARA VALORAR O COÑECEMENTO INICIAL DO PROFESORADO

As respostas dos cuestionarios valoraranse nunha escala do 1 ao 5, na que 1 equivale a *moi en desacordo* e 5 a *moi de acordo*.

Táboa 7

Cuestionario para valorar os coñecementos do profesorado

Pregunta	1	2	3	4	5
A atención á diversidade é un valor esencial da educación					
A diversidade enriquece o desenvolvemento do alumnado					
O desenvolvemento de actividades sobre diversidade fomentaría un clima escolar máis positivo					
A diversidade é necesaria como elemento curricular					
A diversidade estimula as aprendizaxes e os coñecementos					
Hai que desenvolver estratexias de intervención que promovan o recoñecemento da diversidade como competencia					
Todo centro educativo debería contar cun Plan de recoñecemento da diversidade (LGBTI*)					
O profesorado e o equipo directivo debería dispor das competencias necesarias para atender a diversidade					
O traballo en competencias sobre diversidade debe realizarse colaborativamente e tendo en conta ao alumnado					
Se vostede tivese a oportunidade de elixir, preferiría que se desenvolveran estratexias de prevención e intervención sobre diversidade no centro					

Nota. Elaboración propia.

ANEXO V. INDICADORES PARA A MEDICIÓN DA CONVIVENCIA ESCOLAR

Táboa 8

Indicadores para medir a convivencia escolar

Indicador	SI	NON
A convivencia escolar é positiva		
Existe un forte grado de inclusión		
Danse condutas contrarias á convivencia		
O alumnado distingue xs compañeirxs polas súas características sexuais e/ou identitarias		
Existe segregación no grupo por razón de sexo e/ou identidade		
As condutas contrarias á convivencia están motivadas por actitudes diversofóbicas		

Nota. Elaboración propia.

ANEXO VI. GUIÓN PARA AS ENTREVISTAS AO PROFESORADO

- . Como valora a dinámica?
- . Detectou algún conflito durante a súa realización?
- . Como actuaron durante a dinámica?
- . Cre que o traballo emocional e de expresión é unha estratexia adecuada para fomentar un clima escolar positivo e diverso? Por que?
- . Considera que se cumpriu o obxectivo da actividade?
- . Os recursos e deseño (tempo, espazo...) foron os axeitados?
- . Percibiu cambios no alumnado despois das sesións?
- . Considera incluír algún dos temas tratados como algo permanente?

ANEXO VII. GAMES AND EMOTIONS SCALE

O alumnado terá que cubrir a seguinte táboa, indicando se sentiron ou non as seguintes emocións durante a realización da *ballroom*.

Táboa 9
Games and Emotions Scales

Durante a <i>ballroom</i> sentín...	Non	Un pouco	Algo si	Bastante	Un montón
Alegría					
Rexeitamento					
Humor					
Enfado					
Felicidade					
Vergonza					
Medo					
Afecto					
Tristeza					

Nota. Elaboración a partir de Alcaraz, Alonso e Yuste (2022).

ANEXO VIII. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL

Táboa 10
Cuestionario da dinámica ballroom

Indicador	1	2	3	4	5
O deseño da dinámica					
A organización e estrutura					
O desenvolvemento da <i>ballroom</i>					
O nivel de participación do alumnado					
A implicación percibida					
A posibilidade de realizala de maneira periódica co seu alumnado					
O nivel de adaptación ao seu alumnado					
A dinámica no seu conxunto					
Comentarios:					

Nota. Elaboración propia.

ANEXO IX. AVALIACIÓN DA CONSECUCIÓN DOS OBXECTIVOS

Táboa I I

Indicadores para avaliar a consecución dos obxectivos

Obxectivos específicos da proposta	Indicadores	Presenza	
		Si	Non
Alumnado			
Comprensión de conceptos básicos sobre diversidade afectivo-sexual: sexo, xénero e identidade	<p>Sabe diferenciar entre sexo e xénero</p> <p>Coñece a terminoloxía básica</p> <p>Reflexiona sobre a diversidade de maneira aberta e participativa</p> <p>Recoñece que existen identidades diversas e que todas son igual de válidas</p>		
Fomentar o recoñecemento das identidades <i>queer</i> e así reducir os casos de discriminación por este motivo	<p>A convivencia escolar é positiva</p> <p>Existe segregación nos espazos de ocio e aulas por razón de identidade ou orientación sexual</p> <p>O alumnado implicouse nas dinámicas propostas</p> <p>Déronse conductas contrarias á convivencia durante o transcurso da proposta</p> <p>Aumento do nivel de respecto e tolerancia con respecto ás identidades diversas</p>		
Favorecer o debate sobre os estereotipos que perpetúan as situacións de discriminación	<p>O alumnado soubo resolver os casos prácticos</p> <p>O alumnado participou activamente nas dinámicas, mostrando os coñecementos adquiridos</p> <p>O alumnado é capaz de identificar os roles e estereotipos relacionados coa diversidade afectivo-sexual</p>		

Profesorado			
Mellorar os coñecementos sobre diversidade afectivo-sexual, identidades e corporalidades	<p>Móstrase implicado e participativo na formación sobre diversidade afectivo-sexual</p> <p>Mellorou os coñecementos nesta materia</p> <p>Gran parte do profesorado participou na sesión 2 (formación)</p>		
Promover a realización de actividades de formación e sensibilización sobre diversidade afectivo-sexual	<p>Elabora dinámicas que buscan profundar nos obxectivos da proposta</p> <p>Mostrou interese ao longo da proposta e participou activamente</p> <p>O centro incluíu as competencias sobre diversidade afectivo-sexual como elemento transversal nos seus Plans educativos</p> <p>Elaborouse un Plan educativo específico sobre esta materia (LGBTI*)</p>		
Mellorar as competencias do profesorado na transmisión de valores positivos sobre a diversidade	<p>Comprende a importancia das familias como axentes esenciais na materia e procura a súa implicación</p> <p>Deconstrución de estereotipos e roles relacionados coa diversidade afectivo-sexual</p> <p>Adopción dunha linguaxe máis inclusiva</p>		

Nota. Elaboración propia.

O acompañamento psicosocial no proceso de interrupción voluntaria do embarazo

Ana Rodríguez Pérez

Mencion especial do xurado no 9º Concurso TFG.eduso
Universidade de Vigo – Campus de Ourense

Traballo de Fin de Grao de Educación Social

Curso académico 2021/2022

Titora do traballo: Águeda Gómez Suárez

“Educación sexual para decidir,
anticonceptivos para non abortar,
aborto legal para non morrer”

Campaña Nacional polo Dereito
Aborto Legal, Seguro e Gratuíto na Arxentina

RESUMO

Abordar os dereitos reprodutivos sempre está de actualidade porque constantemente se intenta legislar sobre o corpo das mulleres, a interrupción voluntaria do embarazo (IVE) supón un dereito fundamental e inquebrantable no Estado de Benestar.

O obxectivo de este estudo é investigar sobre a posible necesidade de acompañamento psicosocial ás mulleres en procesos de interrupción voluntaria do embarazo no estado Español. Para o seu desenvolvemento emprégase unha metodoloxía cualitativa, a través da entrevista semiestruturada a catro persoas, dúas mulleres que levaron a cabo unha IVE, unha traballadora social como representante do persoal técnico dos servizos sociais e o colectivo “La Juani Granada” que acompaña a mulleres en proceso de aborto voluntario, como mostra do movemento feminista. Os resultados obtidos desta investigación permítennos concluír que unha figura profesional que realice acompañamentos psicosociais cambiaría as experiencias das mulleres creando procesos máis positivos, con múltiples beneficios como o empoderamento. Tamén podemos inferir a figura da educación social como unha profesión adecuada para levar a cabo ditos acompañamentos.

Palabras chave: Interrupción voluntaria do embarazo (IVE), acompañamento psicosocial, mulleres, empoderamento, feminismo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	213
2. OBXECTIVOS	215
2.1. Obxectivo xeral	215
2.2. Obxectivos específicos.....	215
3. HIPÓTESES.....	217
4. MARCO TEÓRICO.....	219
4.1. Marco histórico.....	219
4.2. Marco lexislativo.....	223
4.3. Acompañamento psicosocial.....	225
4.4. Papel da educación social	228
5. METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN	231
5.1. Participantes	231
5.2. Deseño da investigación.....	232
5.3. Instrumento de recollida de datos	232
5.4. Procedemento.....	233
5.5. Análise de datos	235

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSIÓN	237
6.1. Información das mulleres previa a IVE.....	237
6.2. Perfil das mulleres que interrompen o embarazo....	238
6.2.1. Idade	238
6.2.2. Motivos da interrupción	239
6.3. IVE.....	239
6.3.1. COF	239
6.3.2. Acompañamento durante a IVE.....	240
6.3.3. Necesidades das mulleres.....	242
6.3.4. Sentimentos	242
3.5. Post aborto.....	243
6.4. Clínicas públicas ou privadas.....	244
6.5. Violencia obstétrica	245
6.6. Acompañamento psicosocial.....	247
6.6.1. Figura da acompañante.....	247
6.6.2. Beneficios	248
6.6.3. Empoderamento.....	248
6.7. Lexislación IVE: límites e oportunidades.....	249
6.7.1. Dereito das mulleres a IVE	250
6.8. Educación sexual.....	251
6.8.1. Educación sexual como ferramenta para a prevención de embarazos non desexados.....	252
7. CONCLUSIÓNS.....	253
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
9. ANEXOS.....	261

I. INTRODUCCIÓN

A interrupción voluntaria do embarazo (IVE), supón un dereito fundamental para as mulleres, asegurando a liberdade sexual e empoderamento feminino.

Falar de IVE sempre está de actualidade porque constantemente se intenta legislar sobre o corpo das mulleres. Non podemos asumir a loita pola legalización do aborto como algo pasado porque nunca sabes que goberno sacará unha lei en contra, en que país veciño se endurecerán as condicións, etc. Unha realidade que acontece en países coma Hungría, Polonia, Estados Unidos, etc. ambos con lexislación a favor da IVE que se atopa en perigo, enfrontándose en pleno século XIX a leis arcaicas. Sen embargo, outros países de América Latina como Arxentina, varios estados de México ou Ecuador están ampliando os dereitos reprodutivos das mulleres.

Froito dos auxes conservadores en materia de IVE que asedian Europa nace o fío condutor deste traballo, bebendo das correntes latinoamericanas, búscase demostrar se é necesario un acompañamento psicosocial ás mulleres en procesos de IVE no estado español. Ademais de estudar as posibles vantaxes que esta práctica tería nas mulleres.

Por último, mediante este traballo tamén se busca visualizar a

figura da educación social como posibles profesión encargada do acompañamento psicosocial nos procesos de IVE.

Para o desenvolvemento deste traballo de fin de grado (TFG), emprégase unha metodoloxía cualitativa a través da entrevista semiestruturada, que se aplica a catro persoas que actúan como representantes dos diferentes puntos de vista, dúas mulleres que levaron a cabo un proceso de IVE, un colectivo feminista que realiza acompañamentos e unha profesional do Centro de Planificación Familiar (COF).

A primeira parte do TFG consta de obxectivos e hipóteses a modo de guía da posterior investigación. En segundo lugar, desenvólvese o marco teórico onde se recolle documentación bibliográfica sobre a historia do aborto en España, lexislación, acompañamento psicosocial e a figura da educación social.

A segunda parte, consta da metodoloxía empregada no estudo, participantes, deseño, instrumento de recollida dos datos, o procedemento e o análise dos datos. Este último da lugar os resultados, onde se plasman a información obtida do traballo de campo.

Tamén, conta cun apartado de conclusións e discusións onde se reflicten os resultados finais da investigación.

Por último, recóllense as referencias bibliográficas e os anexos, onde figuran as entrevistas implementadas.

2. OBXECTIVOS

2.1. Obxectivo xeral

- Analizar a necesidade de acompañamento psicosocial das mulleres que levan a cabo un proceso de IVE.

2.2. Obxectivos específicos

- Identificar as necesidades das mulleres durante o proceso de IVE.
- Analizar o perfil das mulleres que interrompen o embarazo de forma voluntaria.
- Indagar sobre os contextos socioeconómicos e clínicos onde se produce o aborto, público ou privado.
- Determinar os beneficios que xera o acompañamento ás mulleres.
- Analizar se se producen procesos de empoderamento nas mulleres que interrompen o embarazo.
- Pescudar sobre a importancia da educación sexual como forma para previr os embarazos non desexados.

3. HIPÓTESES

- No proceso de IVE é necesaria a existencia dunha figura, do ámbito social, que acompañe as mulleres.
- As mulleres que levan a cabo unha interrompen do embarazo reclaman información, acompañamento e asesoramento.
- O perfil de mulleres que abortan de forma voluntaria é moi diverso.

A nivel socioeconómico destacan as mulleres de clase baixa, máis vulnerables e con menor acceso a información. Por outra banda, segundo o rango de idade destacan as mulleres novas.

- Con respecto os contextos, prodúcense máis abortos na sanidade privada. Este fenómeno debese ás múltiples trabas que as mulleres se topan na sanidade pública.
- O acompañamento psicosocial no proceso de IVE asegura un servizo de apoio integral ás mulleres durante todo o proceso.
- As mulleres que deciden interromper o seu embarazo están levando a cabo un proceso de empoderamento, tomando unha decisión sobre os seus corpos de forma libre.

- A educación sexual en España continúa sendo moi precaria, ademais os contidos son limitados e están desactualizados, de tal forma que non aseguran unha vida sexual plena.

4. MARCO TEÓRICO

Segundo Eva M^a Marín Lupión (2017) o concepto de aborto é un termo paraugas que inclúe tanto a interrupción provocada, proceso médico, como a espontánea, proceso natural. Comunmente, o termo aborto emprégase de forma análoga tanto nos casos terapéuticos, voluntarios coma naturais.

“O aborto é a finalización da xestación, antes de que o feto alcance a idade xestacional suficiente para sobrevivir fora do ventre materno. Terminación inducida do embarazo para eliminar o feto”
(Martín, 2017).

4.1. Marco histórico

O aborto sempre formou parte da axenda feminista a nivel global ligado á necesidade das mulleres de controlar a natalidade. A principios do século XX xorden en Europa moitas voces femininas como denuncia das pésimas condicións que vivían as mulleres, con altas taxas de analfabetismo, pobreza e mortalidade. As condicións da natalidade eran similares, existía moito desco-

ñecemento científico e as nais eran tratadas coma receptáculos tutelados polos médicos (Ortega, 2014).

En España tras a Guerra Civil prodúcese unha gran perda de liberdades, dereitos femininos e regresión demográfica. Como resultado a natalidade constitúese como un pilar fundamental do réxime instaurado e as mulleres son relegadas a vida doméstica e a maternidade. O aborto, os anticonceptivos e a educación/información sexual estaban totalmente prohibidos.

Dentro das correntes de oposición o réxime destacan aquelas preocupadas polo lugar que ocupan as mulleres na sociedade, o movemento feminista clandestino. Pero non será ate os anos 60 e 70, segunda ola do feminismo en España, cando podemos falar dun movemento organizado na procura da legalización do aborto. Coincidindo co aperturismo de España, propio dos últimos anos do franquismo, entran as ideas feministas que recorren Europa e EEUU (Ortega, 2014).

Coa transición da ditadura a democracia no estado español prodúcese cambios lexislativos de gran envergadura que culminan na creación da Constitución de 1978. Nesta primeira carta magna moitos asuntos quedan difusos, entre eles o divorcio, o aborto, os anticonceptivos, etc. (Márquez, 2010).

A democracia permite ás mulleres ocupar postos de poder e dar comezo a ideoloxía de xénero, empezando a mobilizarse por leis que sustenten os seus dereitos e liberdades como cidadáns. Entre elas destaca a lei da IVE, para as feministas unha cuestión de saúde pública. Defendían que penalizar o aborto supoñía clandestinidade, desigualdade de acceso, abuso de poder, ex-torsión económica, estigma, falta de acompañamento, prácticas pouco seguras, etc. (L'Associació de Drets Sexuals i Reproductius, 2020).

As campañas a prol da legalización do aborto foron as máis importantes da época, todas as organizacións feministas centraron a súa labor na causa ata que adquire dimensión política.

Ademais sucédense certos fitos históricos que influíran no desenvolvemento do feminismo español: No ano 1975 tras a morte do ditador, lévanse a cabo as Xornadas pola Liberación das Mulleres en Madrid, onde se reivindica, entre outras cousas, a necesidade de regularizar o aborto e os anticonceptivos.

No ano 1978 créase a Federación de Organizacións Feministas do Estado Español, coñecida como Coordinadora Feminista, que unifica e coordina as voces feministas de todo o estado. No mesmo ano, despenalizáanse os anticonceptivos, unha vitoria para o feminismo.

En 1979 esténdese por todo o Estado multitudinarias manifestacións como mostra de apoio ás “11 de Bilbao”, mulleres xulgadas por abortar que se enfrontaban a penas de cárcere que finalmente foron indultadas, tanto a sentenza como as manifestacións foron decisivas para a posterior legalización do aborto. Tamén foron cruciais todas as mulleres que a comezos dos anos 80 se autoinculparon publicamente de haber abortado ou de ter colaborado en abortos, moitas delas mulleres de gran renome.

No ano 1981 celébranse as Xornadas Feministas Internacionais pola Legalización do aborto en Sevilla (Márquez, 2010).

Estes anos de grande activismo feministas coinciden coa chegada o poder do Partido Socialista Obreiro Español (PSOE), en 1982, permitindo abrir un espazo de debate político para moitas demandas de carácter social. Nace entón a Lei Orgánica 9/1985, primeira na despenalización parcial do aborto, unha mostra do poder da loita feminista en España. Innda que a lei produciu gran descontento nos colectivos feministas, posto que non aseguraba o aborto gratuíto e solo o permitía en tres supostos (Buompadre, 2010).

Durante os 25 anos nos que estivo en vigor esta lei continúan as manifestacións e a reclamación dunha lei que garanta o aborto seguro, libre e gratuíto, dando lugar, posteriormente, a Lei Orgánica 2/2010 a primeira en recoñecer o IVE de forma concreta,

con ela dende o goberno pretenden garantir os dereitos a saúde sexual e reprodutiva mediante a educación e a sanidade.

Pese ás innegables melloras que recollía dita lei, esta non acaba de contentar ás feministas máis radicais que apelan a desigualdade territorial, a lei non se pode cumprir en todas as comunidades autónomas por tanto non asegura a IVE pública e gratuíta. Tampouco conforma a cúpula eclesiástica que a tacha de inconstitucional, violando o Artigo 15 da carta magna (Codinet, 2021).

En 2013 Alberto Ruiz Gallardón, ministro de Partido Popular (PP), presenta un anteproxecto de lei máis restritiva que a de 1985, unha das leis máis punitivas da Europa do momento.

Este proxecto de lei deu lugar a multitudinarias manifestacións feministas non só en territorio nacional senón tamén europeo co slogan “Eu decido: O tren da Liberdade”. Un movemento que se inicia nas redes e da lugar a múltiples accións que culminan cunha gran manifestación en Madrid o 1 de febreiro de 2014 ata as portas do congreso.

A campaña feminista conseguiu retirar o proxecto e a dimisión do ministro de Xustiza Ruiz Gallardón (Font et al. 2014).

Na actualidade, pese a existencia dunha lei que defende a IVE, son moitas as dificultades que relatan as mulleres que pasan por este proceso. Destacando a disuasión dos grupos provida, a Igrexa Católica, grupos políticos de extrema dereita coma VOX, profesionais obxectores de conciencia, etc..

Ademais en España, segundo datos do Ministerio de Sanidade, entre os anos 2011-2018 o 90,2% das interrupcións voluntarias dos embarazos levouse a cabo en centros privados. Tamén podemos observar que en oito provincias Segovia, Toledo, Teruel, Ávila, Palencia, Zamora, Cuenca e Cáceres en 30 anos de lei de aborto nunca se levou a cabo unha IVE, o que supón que non existe centros públicos ou privados onde se practiquen e que as mulleres deben desprazarse a outros territorios, dando lugar a unha desigualdade xeográfica (López & Martín, 2021).

4.2. Marco lexislativo

Podemos falar de dous grande sistemas de regulación da IVE, os de prohibición absoluta, onde atopamos os códigos europeos do século XIX ou o Código español franquista de 1944. E por outra banda, os sistemas de prohibición relativa, onde esta práctica está permitida nalgúns supostos, estaríamos falando de lexislacións coma a española.

Dentro dos sistemas de prohibición relativa tamén topamos dúas formas de controlar esta práctica. Por prazos, segundo os meses de xestación, ou por sistema de indicacións, comunmente coñecido como supostos. As catro indicacións básicas adoitan ser por recomendación médica, euxenética, ética ou socioeconómica (Buompadre, 2010).

En España. o primeiro intento de regularizar o aborto xorde en 1936 na Generalitat de Catalunya. O Decreto de Interrupción Artificial do Embarazo contemplaba o aborto en diferentes supostos, incluíndo a vontade das mulleres de finalizar co embarazo.

No seu momento converteuse na lexislación máis progresista de Europa, pero tivo unha traxectoria moi curta coa chegada da Guerra Civil (L'Associació de Drets Sexuals i Reproductius, 2020).

Durante a transición democrática no estado español inda está moi presente a ditadura, rexeitase de forma férrea o aborto, de tal forma que na Constitución de 1978 redactase o Artigo 15 “Dereito a vida” para asegurarse a inconstitucionalidade do IVE (Buompadre, 2010).

O 11 de abril de 1985, co goberno do PSOE, nace a primeira lei que regula o aborto. Esta lei permite a finalización do embarazo en tres supostos: grave perigo para a vida ou a saúde física/psíquica da muller, embarazo froito dunha violación (previo as 12 semanas de xestación e con denuncia) e ante graves malformacións no feto (previo as 22 semanas de xestación).

No ano 2008 o goberno comeza a traballarse nunha modifi-

cación da lei de 1985 como medida para acercarse a lexislación reguladora do IVE dos países da Unión Europea. Xorde así a “Lei Orgánica 2/2010, do 3 de marzo, de saúde sexual e reprodutiva e da interrupción voluntaria do embarazo”. Unha lei mixta, que combina supostos e prazos, permitindo abortar nas primeiras catorce semanas de xestación de forma voluntaria.

De forma excepcional, dentro das vinte dúas semanas de xestación, segundo casos médicos, risco para a vida da nai e graves anomalías no feto, dependendo dun comité clínico. Tamén en casos de violación, previo as 12 semanas de xestación habendo presentado denuncia e amplía o prazo nos casos de anomalías no feto incompatibles coa vida e enfermidades moi graves e incurables a pasadas as 22 semanas de xestación. (Martín, 2017).

A lei permite o acceso o IVE a menores de idade (16 e 17 anos) sen necesidade de permiso paterno/materno.

Ademais regula e unifica a práctica do IVE, sendo obrigatorio para a súa legalidade que se practique por un médico/a especialista, que se leve a cabo en centros médicos públicos ou privados e que se realice co consentimento da persoa embarazada ou, no seu defecto, do/a representante legal.

Tamén reconece o dereito a obxección de conciencia dos e das profesionais sanitarios. Derivado da obxección de conciencia, tamén se reconece o dereito da persoa embarazada a ser atendida noutro hospital (Buompadre, 2010).

No ano 2013 o ministro Gallardón presenta un anteproxecto de lei a “Lei Orgánica de Protección da Vida e do Concibido e dos Dereitos das Mulleres Embarazadas”, onde a IVE considerase un delito. Nesta lei elimínanse os prazos e a voluntariedade, consérvanse só dous supostos: cando o embarazo supón un risco físico/ psíquico para as embarazadas (previo as 22 semanas de xestación) e ante unha violación (previo as 12 semanas de xestación con denuncia).

Suporía una lei máis restritiva que a de 1985 posto que faise unha distinción entre os problemas físicos/psíquicos do feto, non sendo legal no caso de discapacidades e estando permitido unicamente ante malformacións incompatibles coa vida, baixo a decisión dun comité clínico. Tamén, elimina o dereito das menores de idade a abortar sen o consentimento paterno/materno.

Finalmente a proposta de lei foi descartada polo propio goberno. Pero o anteproxecto de lei conseguiu unha modificación, a obrigatoriedade do consentimento paterno/materno das menores de idade (Martín, 2017).

Na actualidade continúa vixente, unha lei que no seu momento foi pioneira e blindou os dereitos das mulleres pero que tras máis de dez anos en vigor necesita modificacións e actualizacións.

No último ano dende o Ministerio de Igualdade, estanse levando a cabo propostas de modificación da lei, que pretenden garantir a IVE nos servizos públicos poñendo o foco principal nos profesionais obxectores de conciencia. Tamén contempla que as menores de idade podan volver a exercer o seu dereito a abortar sen o permiso paterno/materno. Así coma propostas novidasas onde as mulleres escollen o método abortivo, a eliminación da información alternativa o aborto, sen períodos de reflexión etc. (Valdés, 2022).

4.3. Acompañamento psicosocial

Segundo Olivia Ortiz (2010) “por acompañamento a persoas en situación de IVE entendemos a escoita activa, a orientación e a atención lóxica en todo o proceso de aborto e dende que se inicia a súa solicitude de atención ou búsqueda de información. Considerándoo coma un proceso que posibilita a toma de decisións e ampara os dereitos das mulleres”.

O acompañamento psicosocial establece unha relación de reciprocidade entre o psicolóxico e o social. Entendendo por psicolóxico os recursos internos das persoas, tales como crenzas, emocións e condutas. E como compoñentes sociais a interacción entre os ámbitos da socialización e do entorno (Medina, Layne & Lozano, 2007).

O acompañamento en procesos de IVE está moi estendido en América Latina, en gran parte debido ás súas leis restritivas e o carácter clandestino desta práctica. Colectivos coma “Rede Necesito Abortar” en México, “As Parceras” en Colombia, “Socorristas en Rede” en Arxentina (Rodríguez & Quijada, 2022).

En España, existen moi poucas asociacións que se dediquen o acompañamento en proceso de IVE. A pesar de que o aborto é legal, moitas veces non se respecta a vontade das mulleres que teñen que facer valer os seus dereitos nun momento de extrema vulnerabilidade.

A principios do ano pasado (2021) levouse a cabo unha gran campaña en redes sociais, especialmente Twitter, onde mulleres mostraban a súa disposición para acompañar de forma altruísta a persoas que necesitasen apoio no proceso de IVE. Ademais de unirse moitas voluntarias por toda a xeografía española déronse a coñecer colectivos como “La Juani Granada” que ofertan estes servizos (Yuste, 2021).

A finais do século XX o acompañamento constitúese como gran alternativa para reducir o número de mortes e dos efectos psicolóxicos nas persoas que abortaban. Xorden da man dos colectivos feministas ante a necesidade de visibilización e de aceptación da IVE (Rodríguez & Quijada, 2022).

O acompañamento en procesos de IVE enmárcase baixo a ética do coidado, é dicir, que os abortos se leven a cabo sen violencia, sen crueldade, libres, coidados, acompañados para fomentar a autonomía das mulleres sobre os seus corpos, fortalecendo a nivel psicolóxico e emocional (Rodríguez & Quijada, 2022).

Enténdese como unha práctica que fai posible o empodera-

mento, fomentando a autonomía na toma de decisións, priorizar as súas necesidades, aprender e empregar os seus dereitos, acceder a recursos, etc. É unha forma de recoñecer o poder e a capacidade das mulleres sobre o seu corpo e a decisión de maternar (Ortiz, 2010).

Durante o acompañamento a IVE enténdese coma un proceso, onde se deben ter en conta o antes, durante e despois, post-aborto. Ademais, o acompañamento psicosocial enmárcase dentro dun enfoque integral onde se deben considerar as necesidades físicas, emocionais, persoais, materiais e sociais das mulleres. Entendendo que cada persoa é diferente e por tanto cada proceso tamén será distinto influenciado pola historia individual, familiar, o entorno social, situación socioeconómica, saúde física/psíquica etc. O igual que a decisión de non maternar das mulleres tamén estará influenciada polas súas circunstancias persoais como idade, situación laboral, principios relixiosos, proxecto de vida, etc. (Ortiz, 2010).

Factores como a discriminación, o estigma, a falta de información, restricións legais ou a mala educación sexual son algunhas das trabas as que se teñen que enfrontar as mulleres que deciden poñer fin o seu embarazo.

O estigma ligado o aborto está moi relacionado coas tradicións culturais e sociais sobre o xénero, a sexualidade e a maternidade. Este feito produce nas mulleres sentimentos negativos como culpa ou vergoña, pero tamén repercuten no trato que reciben, falta de capacitación do persoal, culpabilización, etc. e como consecuencia, producen efectos na vida das mulleres como poden ser depresións, morte, abortos clandestinos etc. Co acompañamento psicosocial búscase contribuír a identificar e erradicar os estigmas asociados, normalizando o aborto e entendéndoo como unha decisión natural, un proceso, na vida das mulleres. (Rodríguez & Quijada, 2022).

A sociedade exclúe e marxina ás persoas estigmatizadas o que provoca ausencia de rede de apoio e relacións sociais. As redes de apoio son fundamentais para o desenvolvemento en sociedade, durante o proceso de aborto moito máis porque axudan ás mulleres de forma emocional e instrumental a sentirse partícipes dunha comunidades.

O acompañamento forma parte desta rede de apoio e ten o poder de crear experiencias de abortos positivas e saudables, rompendo coa soidade, accedendo a información, intercambiando experiencias, etc. (Ortiz, 2010).

O acompañamento psicosocial é reivindicación feminista e activismo político porque defende o dereito a saúde das mulleres favorecendo a autonomía sexual e o empoderamento sobre os seus corpos (Ortiz, 2010).

4.4. Papel da educación social

A educación social como profesión de carácter pedagóxico pode enmarcarse como unha figura adecuada para o acompañamentos psicosocial ás mulleres en procesos de interrupción voluntaria do embarazo.

Segundo Olivia Ortíz (2010) para que unha persoa sexa boa acompañante nun proceso de IVE debe contar con coñecementos e formación sobre educación sexual e xestación.

Isto concorda coa función das educadoras socias de xerar contextos educativos, o principio de acción socioeducativa, neste caso como solución ás graves deficiencias da educación sexual no estado español (ASEDES, 2007).

Ademais Samuel Diez, Almudena Herranz e Ana Belén Rodríguez (2014) defenden a necesidade de que o rol de educar en afectividade e sexualidade sexa asumido por profesionais con

formación e coñecementos específicos, podendo asumirse dende a labor das educadoras sociais.

As profesionais que acompañen durante o proceso de IVE tamén deben ser persoas instruídas na xestión emocional e nas habilidades sociais, posuíndo unha boa comunicación, orientación, actitude aberta, escoita activa, empatía, resolución de conflitos, etc. (Ortíz, 2010).

Coincidindo coas competencias propias das educadoras e educadores sociais como son a capacidade comunicativa, as capacidades relacionais, a capacidade crítica e reflexiva (ASEDES, 2007).

Ademais deben ser persoa con coñecementos en xénero, unha profesional comprometida coa loita feminista e coa defensa dos dereitos das mulleres (Ortíz, 2010). Esta afirmación conxuga cos estudos de Encarna Bas e María Vitoria Pérez (2016) quen sustentan a educación social como unha profesión encargada de introducir a perspectiva de xénero, tanto a nivel teórico como práctico, e os educadores e educadoras sociais como persoas instruídas nesta disciplina e na loita pola igualdade.

De tal forma como se recolle no Código Deontolóxico é labor da educación social salvaguardar o trato igualitario e a non discriminación das persoas, neste caso por razón de sexo (ASEDES, 2007).

Como apunta Olivia Ortíz (2010) profesionalizar o acompañamento dende os servizos públicos suporía garantir o seu acceso a todas as mulleres. Producíndose un cambio de acompañamento feminista ou voluntario a un acompañamento de carácter psicosocial levado a cabo por profesionais do social, como poden ser educadoras sociais.

O obxectivo dos acompañamentos que se levan a cabo dende a educación social é apoiar na resolución de dificultades derivadas de situacións de exclusión, como parte da acción mediadora entre suxeitos e sociedade (Planella, 2008).

Neste caso, coñecemos os estigmas e as discriminacións que acompañan ás mulleres que interrompen de forma voluntaria o embarazo as educadoras sociais actuarían como profesionais mediadoras a vez que levan a cabo labores de divulgación e concienciación sobre a importancia da IVE.

Mediante o acompañamento promóvense os dereitos humanos das mulleres, dereito a non maternar e a decidir sobre as súas vidas; e o principio de xustiza social, beneficiarias da vida no Estado de Benestar e das leis que así o sustentan (ASEDES, 2007).

5. METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Participantes

A mostra estrutural seleccionada busca triangular diferentes puntos de vista sobre un tema en común, neste caso sobre o acompañamento psicosocial en procesos de IVE. Componse o estudo dende tres perspectivas: por unha parte, as mulleres que levan a cabo unha interrupción voluntaria do embarazo, o persoal técnico dos servizos sociais e o movemento feminista que xorde das leis e os servizos deficitarios en materia de IVE.

Como participantes nesta investigación contamos con dúas mulleres de entre 26 e 28 anos da provincia de Pontevedra que levaron a cabo unha IVE. Por outro lado, o colectivo “La Juaní Granada” que dende 2020 fan acompañamentos a persoas en procesos de IVE e realizan activismo tanto a nivel comunitario en Granada como en redes sociais. Esta agrupación, inda non está constituída como asociación, conta con tres persoas habituais e voluntarias que se suman de forma esporádica.

Por último, tamén contamos cunha traballadora social do Centro de Orientación Familiar. O COF é o servizo de saúde que aborda a sexualidade ea reprodución das persoas, creados en 1984 no territorio español, o modelo de atención foi pioneiro

no sistema de saúde, interdisciplinar, feminista, horizontal, e con perspectiva biopsicosocial.

5.2. Deseño da investigación

Para esta investigación óptase por unha metodoloxía de corte cualitativa ou estrutural que nos permite entender o fenómeno obxecto de estudo, neste caso o acompañamento psicosocial en procesos de IVE, a través das persoas participantes e do contexto que os/as rodea. Permitindo afondar en aspectos sociais dificilmente cuantificables como valores, desexos, crenzas, experiencias. Estamos ante un tema pouco explorado e a metodoloxía cualitativa permite comprender e afondar a perspectiva subxectiva das participantes.

Na investigación social, a importancia recae nos suxeitos a estudar, de tal forma que cobra especial importancia o proceso de comunicación entre entrevistadora-entrevistada. Ademais esta práctica permite non condicionar de forma previa as participantes, permitindo recoller información global a que posteriormente dar forma (Delgado & Gutiérrez, 1995).

No estudo emprégase a perspectiva holística, de forma global e integral, búscase coñecer o conxunto de características que dan lugar o fenómeno obxecto de estudo.

Ademais a metodoloxía cualitativa é propia dos estudos das Ciencias Sociais, rama do saber onde podemos situar a Educación Social (Guerrero, 2016).

5.3. Instrumento de recollida de datos

Como técnica de recollida de información emprégase a entrevista. Neste caso entrevistas individuais, participan dúas persoas,

o entrevistador que solicita información sobre un tema concreto e o entrevistado.

Concretamente emprégase a entrevista semiestruturada onde o investigador conta cun guión de preguntas previas que podes ser eliminadas, modificadas ou ampliadas en función do desenvolvemento da entrevista e das necesidades da mesma (Folgueiras, 2016).

Para levar a cabo o traballo de campo seguimos tres fases: na primeira detectamos unhas necesidade en función das que se elaboran as preguntas que conformarán a entrevista.

Na segunda fase, ten lugar a implementación da mesma coas persoas participantes no estudo. Por último na terceira fase, procédese a transcripción e a análise dos resultados.

5.4. Procedemento

Podemos dividir a elaboración desta investigación en diferentes fases ou momentos.

Para comezar, a primeira fase, foi unha etapa de documentación bibliográfica e información para coñecer sobre o tema a tratar e as posible preguntas de investigación. Posteriormente dando lugar os obxectivos, hipóteses e a elaboración do marco teórico con material de diversas fontes bibliográficas.

Na segunda fase, tivo lugar a elaboración do traballo de campo, que consta de unha entrevista de corte semiestruturada. Durante a fase de elaboración tamén comeza a posta en contacto con posibles persoas entrevistadas. No caso do colectivo a través de redes sociais xa que fan moita labor de divulgación e soes estar operativas, concretamente a través de Instagram. Para a traballadora social do COF empreguei o correo electrónico como forma de contacto. Pola súa parte, coas mulleres contactei a través do círculo de amizades, concretamente eran mulleres do meu entorno social.

Dando lugar a terceira fase, a posta en práctica da entrevista, que neste caso se levou a cabo de formas diversas. Co colectivo “La Juani Granada” realizouse vía online a través de Zoom. Coa traballadora social, debido a súa apurada axenda, a través de correo electrónico. E con ambas as dúas mulleres de forma presencial, nun espazo tranquilo pactado por ambas partes.

As entrevistas foron gravadas a través da gravadora dun dispositivo móbil e tiveron duracións diversas de entre corenta minutos e unha hora e dez.

Para preservar o anonimato das persoas participantes o colectivo referireime polo seu nome “La Juani Granada”, a traballadora social polo seu posto de traballo e ás mulleres como “muller1” e “muller2”. Ademais, todas as participantes firmaron o “consentimento informado” e foron informadas sobre o uso que se lle ía dar a información recollida durante a entrevista, neste caso para un TFG.

A cuarta fase da investigación consistiu na transcripción das entrevistas e no análise dos resultados obtidos. Para analizar a información que se extraen dos catro testemuños primeiro numeráranse as transcripcións por liñas para posteriormente integrar os fragmentos que consideremos necesarios nas diferentes categorías de análise.

A fase quinta radica no análise dos resultados e discusión, apoiándonos nas categorías desenvolvemos os resultados que obtemos da confrontación de ambos discursos, sustentando os resultados con bibliografía.

A última fase, momento sexto, componse da redacción das conclusións finais que emerxen da elaboración do traballo fin de grado. Así como das referencias bibliográficas empregadas no estudo e nos anexos que conteñen as entrevistas.

5.5. Análise de datos

A análise dos datos é un dos momentos cruciais da investigación, permiten ordenar e sistematizar os resultados do traballo de campo.

Neste proceso de sistematización resulta moi importante a forma de entender os resultados da persoa investigadora (Guerrero, 2016).

Táboa I.
Categorías de análise

1. Información das mulleres previa a IVE
2. Perfil das mulleres
2.1. Idade
2.2. Motivo
3. IVE
3.1. COF
3.2. Acompañamento durante a IVE
3.3. Necesidades
3.4. Sentimentos
3.5. Post aborto
4. Sanidade pública ou privada
5. Violencia obstétrica
6. Acompañamento psicosocial
6.1. Figura da acompañante
6.2. Beneficios
6.3. Empoderamento
7. Lexislación: límites e oportunidades
7.1. Dereito a IVE en España
8. Educación sexual
8.1. Prevención de embarazos non desexados

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSIÓN

No seguinte apartado de resultados vaise a profundar nas conclusións que se extraen das categorías froito do traballo de campo.

6.1. Información das mulleres previa a IVE

De forma unánime podemos afirmar que cada vez son máis as mulleres que contan con información sobre a IVE, inda así queda moita labor de divulgación pendente.

Esta realidade amosa que a pesar de que a lei adica un artigo a importancia das accións formativas e da sensibilización esta aínda dista moito de cumprirse. (BOE, 2010)

A traballadora social recolle na entrevista que na actualidade as mulleres son coñecedoras dos seus dereitos reprodutivos.

“Despois de tantos anos de exercicio e loita polo recoñecemento lexislativo na súa maioría saben que é un dereito” (Traballadora social, l. 22-23).

Pola súa parte dende o colectivo “La Juani Granada” fan fincapé en que existen ambas partes, persoas informadas e outras que non os están tanto.

“Hai de todo a verdade! Hai moita xente que si, que está moi o tanto, si, iso está pasando máis agora, sobre todo dende que se visibiliza nos medios de comunicación, está aí Noemi López Trujillo facendo un traballo moi guai...” (La Juani Granada, l. 169-171).

No casos das mulleres que pasaron por procesos de IVE a Muller1 indica que ela tiña certos coñecementos pero sobre todo moitas dúbidas. Pola súa parte a Muller 2 destaca que ela non tiña ningún tipo de información e que tampouco recibiu nunca formación sobre este tema.

“Non. Non tiveron nunca, durante a adolescencia, unha charla ou estar informados cara axudas, recursos... sobre calquera situación, en xeral sobre a vida sexual dos adolescentes” (Muller2, l. 15-17).

6.2. Perfil das mulleres que interrompen o embarazo

Tanto a traballadora social coma o colectivo coinciden en que non existe un patrón de muller unificado.

“Non, non hai un perfil. É un problema de saúde que pode ocorrer a calquera muller (e a súa parella) que ten vida sexual activa” (Traballadora social, l. 51-52).

6.2.1. Idade

No caso das idades coinciden en que, pese que non existe un rango establecido, os casos máis frecuentes poden enmarcarse entre os vinte e os trinta anos.

Segundo datos do Ministerio de Sanidade, no ano 2020, os rangos de idade con maior número de IVE pertencen os 20-24 anos cun 15,81% moi seguido dos 25-29 cun 15,39% (Ministerio de Sanidade, 2020).

“Pois como che dicía antes normalmente o redor dos trinta. Logo serían muller novas de uns vinte anos e mulleres máis maiores normalmente relacionadas con malformacións nos fetos” (La Juani Granada, l. 300-303).

6.2.2. Motivos da interrupción

Cando falamos dos motivos da interrupción do embarazo atopamos unha ampla coincidencia, sendo a principal causa a imprevisto e a ruptura dos plans de vida das mulleres, seguido da inestabilidade económica.

O 90,87% das interrupcións levadas a cabo no ano 2020 foron por libre petición das persoas xestantes (Ministerio de Sanidade, 2020).

“Pois que a miña cabeza non está para ter un fillo, economicamente tampouco e logo que rompía a miña vida. Non era o momento” (Muller1, l. 47-48).

6.3. IVE

6.3.1. COF

Unha vez tomada a decisión de querer interromper o embarazo unha peza fundamental é o Centro de Orientación Familiar (COF).

Segundo a traballadora social este encárgase de todo o proceso de acompañamento ás mulleres.

“Asesoramento, acompañamento, apoio médico-psicosocial en todo o proceso e instauración de anticoncepción posterior” (Traballadora social, l. 11-12).

Dende "La Juani Granada" destacan que moitas veces no COF non se respecta o dereito das mulleres a abortar, condicionando a súa decisión.

"Pois coma contra testemuña non so non acompaña se non que moitas veces disuaden" (La Juani Granada, l. 115-116).

No caso das mulleres, ambas acoden o COF, a Muller1 derivada polo seu centro de saúde e a Muller2 directamente, concordando en que realízanse moitas preguntas incómodas e emítense xuízos de valor.

"Comezou a facerme as mesmas preguntas que xa respondera na médica de cabeceira, como fora, se realmente usara condón, se empregaba outros métodos anticonceptivos..." (Muller1, l. 76-78).

No caso da Muller1 explica detalladamente como é o proceso de derivación e consecución das citas, demasiado burocrático e estresante para a situación.

"Díxome o médico vanche a dar unha cita en administración que vai ser para dentro de seis meses, entón tes que chamar o COF e comunicarlles por teléfono que che cambien a cita porque é para realizar un aborto" (Muller1, l. 66-68).

6.3.2. Acompañamento durante a IVE

No momento no que abordamos o acompañamento durante o proceso de IVE por parte do círculo social da persoa, xa sexa familia, amigos, etc. topámonos con varios resultados.

As redes de apoio, xa sexa familiar, amizade, etc. son fundamentais durante o proceso porque axudan tanto emocional como instru-

mentalmente ás mulleres, ademais de ser un factor fundamental para a prevención da estigmatización e da marxinación (Ortiz, 2010).

Segundo a traballadora social do COF a maioría acoden soas, contrastando coa experiencia da agrupación que afirma que a maior parte das mulleres teñen a alguén, destacando as amizades.

“Maioritariamente soas, pero das prestacións do COF é a que con máis frecuencia se fai acompañada da parella” (Traballadora social, l. 70-71).

“Pois mira temos de todo, pero polo xeral xente sempre ten a alguén xa sexa unha irmá, parella, amigas, familia...” (La Juani Granada, 317-318).

Tamén as mulleres entrevistadas concordan con ter estado acompañadas polo círculo de amizades. Destacando a Muller1 o apoio da súa parella e da súa irma, fronte a Muller2 que destaca o apoio de dos amigos.

“Acompañada, podo dicir que acompañada, tanto pola miña parella do momento, polo vínculo, pola miña irmá e amizades” (Muller1, l. 163-164).

“Acompañada polos meus dous amigos de confianza” (Muller2, l. 160).

Ademais resulta importante destacar que pese que ambas mulleres tiñan parella estable no momento que aconteceu, a Muller2 non llo comunicou ate finalizado o proceso por falta de apoio.

“Non, porque era unha relación moi tóxica, non soubo nada ata que finalizou o proceso e cheguei a casa, que si que llo contei. Eu sabía que en el non podía nin confiar nin apoiarme, que se o chego a ter solo a el estaría soa” (Muller2, l. 112-114).

6.3.3. Necesidades das mulleres

Cando se fala das necesidades que teñen as mulleres durante o proceso de IVE os puntos de vista coinciden na comprensión e no trato personalizado.

“Intimidade, confidencialidade, trato persoal e respecto ás súas decisión sen paternalismos profesionais (Traballadora social, l. 43- 44).

6.3.4. Sentimentos

Cando falamos de sentimentos debemos ter en conta que están condicionados por factores sociais e persoais como a situación legal do aborto no país onde acontece, a súa visión persoal sobre a maternidade, a sexualidade, creencias éticas e relixiosas, a existencia ou non de rede de apoio, a súa situación socioeconómica, etc.

Os sentimentos que adoitan manifestar as mulleres que enfrontan unha interrupción voluntaria do embarazo están relacionadas co enfado, xa sexa consigo mesma ou con outras persoas. Frustración, tristeza, culpabilidade, sorpresa, etc. (Ortiz, 2010).

A pesar de que ambas mulleres entrevistadas estiveron acompañadas durante o proceso, coinciden no sentimento de soidade e vulnerabilidade con respecto os profesionais sanitarios. A Muller1 fai fincapé no sentimento de ser xulgada, criticada e cuestionada.

“Si como xa che estaba dicindo... Xulgada pola traballadora, a xinecóloga que soltou esa bomba... e bueno polos médicos en xeral, porque a de cabeceira foi igual” (Muller1, l. 140-141).

A Muller2, afirma ter sentido calidez e comprensión por parte de algúns profesionais pero tamén un profundo sentimento de estar sendo xulgada e desaprobación.

“Por un lado sentínme coidada, preocupábanse bastante por min e algunha enfermeira si que me tranquilizaba pois non te preocupes, reláxate... Si que é certo que logo o trato era bastante frío e moitas veces sentínme xulgada” (Muller2, l. 118-121).

Tamén podemos destacar na experiencia de ambas mulleres o pánico globalizado a que se decatase a familia e o entorno social, sendo moito máis influínte na Muller2, que destaca ter un clima familiar desfavorable.

“Si, porque eu tiña bastante pánico de ir o médico a miña vila, polo que puideran dicir os veciños e a miña familia se se decataban” (Muller2, l. 154-156).

6.3.5. Post aborto

Como parte final do proceso topámonos o post aborto, que como podemos concluír das as entrevistas é unha fase que dende o sistema esquécese e omítese.

O acompañamento post aborto permite entender o proceso como algo normal e natural, para nun futuro poder falar do aborto como parte dun proceso vital, eliminando os estigmas e os posibles sentimentos de culpabilidade ou dúbidas (Ortiz, 2010).

Dende o colectivo remarcan a importancia de coidar os momentos posteriores o aborto, posto que cada situación é diferente o igual que cada persoa.

“Logo pois unha parte que tomamos moi en serio é seguir en contacto durante uns meses despois da interrupción” (La Juani Granda l. 228-239).

“Facemos mensualmente uns “Encontros de vivencias” que é basicamente abrir un espazo para que a xente fale sobre as súas in-

terrupcións e compartas as súas experiencias, a complexidade do proceso, etc.” (La Juani Granada, l.40-143).

As mulleres coinciden na importancia de coidar o post aborto e na inexistencia desta por parte do sistema actual. A Muller1 destaca que non se coida nin a saúde física nin psicolóxica das mulleres que interrompen o embarazo

“E eu pensei iso, que ía ser unha revisión, e resulta que o único que che pregunta é se segues empregando o método anticonceptivo que eles che impuxeron o realizar o aborto, e foi como...” (Muller1, l.122-124).

6.4. Clínicas públicas ou privadas

Cando falamos de onde se realizan as intervencións, clínicas públicas ou privadas, topamos unha gran contradición, coincidindo en que as intervencións son sufragadas por diñeiro público pero a meirande parte non se levan a cabo en hospitais públicos.

Segundo Noemí López e Alba Martín (2021) o 90’2% dos abortos en España lévanse a cabo en centros privados. Afirmación que reiteran dende a ACAI (2019) apelando a falta de formación e de vontade por parte dos profesionais médicos e do currículo formativo destas disciplinas sobre coñecementos relacionados coa IVE.

A traballadora social destaca que a maioría das intervencións fanse en centros públicos fronte “La Juani Granada” que indica que a maioría dos abortos son derivados a sanidade privada apelando a externalización do aborto.

“Hoxe a maioría fanse no sistema público. En algúns casos van a centros privados pero con cargo á seguridade social” (Traballadora social, l. 76-77).

“Bueno están os datos, unha porcentaxe altísima de abortos realízanse en clínicas privadas, coma un 80%, financiados con diñeiro público iso si” (La Juani Granada, l. 331-332).

No caso das mulleres ambas intervencións realizáronse en centros públicos.

A Muller1 destaca que a súa primeira opción era acudir a unha clínica privada por medo a que se soubese na súa vila ou polo posible trato na sanidade pública, finalmente acudiu a pública por cuestións económicas.

“De feito eu era privada a tope, eu tiña claro que quería ir a privada... foi el o que me dixo como vas ir a privada e gastarte 300 euros... que está aí a pública que tal...” (Muller1, l. 22-24).

6.5. Violencia obstétrica

Tanto dende o colectivo coma ambas mulleres constatan a existencia de violencia obstétrica nos procesos de IVE, principalmente violencia verbal onde podemos enmarcar a emisión de xuízos, a discriminación, estigmatización...

“Si, si, sen dúbida, obviamente hai casos que non pero son casos illados, a violencia obstétrica é sistémica, relacionada coa deshumanización no sistema médico, vese ás persoas como problemas e o corpo humano por partes” (La Juani Granada, l. 396-398).

“Xa sexa traballadora social ou xinecóloga, empregan vocabulario moi técnico, falando dunha forma súper aséptica e médica, isto produce unha sensación de non entender nada, estar perdida. Empregan a terminoloxía médica para meter medo ou para que non fagan preguntas” (La Juani Granada, l. 475-478).

As mulleres destacan que o trato recibido polo persoal sanitario foi frío e distante, ademais que ambas sufriron comentarios e situacións desafortunadas por parte do colectivo médico durante o proceso de aborto.

“O primeiro que me dixeron foi “os condóns son difíciles de romper”... e foi como bueno...” (Muller1, l. 62-63).

“Mentres me estaba facendo a ecografía sóltame “ah é un saquiño, e xa late” e claro... eu quedeime en plan... non me importa que iso lata, non quero sabelo... preguntoume se quería ver o saco e foi en plan... non, non quero ver o saco nin nada” (Muller1, l. 99-102).

“En pleno proceso de aborto a enfermeira de noite chegou para darme a pastilla e dime: bueno xa a pos ti, se es maior para unhas cousas tamén para outras” (Muller2, l. 185-186).

Ambas comparten a experiencia de preguntas incómodas e intrusivas por parte da traballadora social destacando a pregunta de se consideraban o aborto un dereito.

“O final chocoume que me preguntase se estaba a favor ou en contra do aborto. Non sei... quedeime coma calada e logo dixen si” (Muller2, l. 47-49).

Pola súa parte a traballadora social reconece a posible existencia de violencia obstétrica pero non a afirma por descoñecemento de casos.

“Entendo que nalgúns casos de embarazos avanzados poden darse malas praxes e nelas incluída a violencia. Eu no meu medio non teño coñecemento” (Traballadora social, l. 89- 90).

6.6. Acompañamento psicosocial

6.6.1. Figura da acompañante

Existe unha aprobación xeneralizada sobre a importancia dunha figura que acompañe as mulleres durante a IVE. Confirmando as peticións dos colectivos feministas e das teorías sobre o acompañamento que sustentan os múltiples beneficios e a necesidade desta práctica como forma de asegurar a consecución dos dereitos reprodutivos das mulleres (Ortiz, 2010).

A traballadora social destaca a importancia do acompañamento e a presenza desta figura mediante as traballadoras sociais do COF.

“Si, e de feito xa a hai. A figura da traballadora social é a de referencia en todos os COF do territorio nacional” (Traballadora social, l. 95-96).

Pola súa parte, ambas mulleres coinciden coa traballadora social na importancia da figura pero non na súa existencia, destacando a figura da traballadora social como algo máis puntual encargada de derivacións.

“Si, pero eu e calquera persoa que pasa por este proceso, porque está claro que non nos aseguran un aborto seguro, igual si fisicamente pero psicoloxicamente non.” (Muller1, l. 212-213).

Dende “La Juani Granada” móstrase unha visión de desconfianza ante un acompañamento profesional derivado dunha institución pública, pero tamén destaca que claramente tería puntos positivos como a universalización do servizo.

“Eu sempre teño este debate, como preguntándome, de verdade imos deixar isto en mans das institucións públicas? Porque sabemos que non sempre fan as cousas como deberían, pero por outra parte é un dereito e é unha forma de universalizalo e que chegue a todas as persoas” (La Juani Granada, l. 448-451).

6.6.2. Beneficios

Dende os manuais elaborados por colectivos feministas destacan que os acompañamentos que se realizan baixo a ética dos coidados teñen innumerables beneficios, relacionados coa creación de proceso de aborto máis positivos, sans e con menos violencias onde as mulleres son as protagonistas. Dando lugar a eliminación dos prexuízos, estigmas e posibles discriminacións (Rodríguez & Quijada, 2022).

“Tranquilidade, saber que vou a ter a miña disposición a información que necesite, preguntar calquera dúbida abertamente ou que sexa esa persoa que busque as respostas se eu non estou no momento axeitado para facelo. So o feito de ter unha persoa que te escoite e te apoie xa é súper valioso.

Despois psicoloxicamente tamén sería moi positivo unha figura que te acompañe e te apoie” (Muller2, l. 218-222).

6.6.3. Empoderamento

Como conclusión xeneralizada coinciden de forma unánime en que o acompañamento da lugar o empoderamento das mulleres.

Tamén concordan dende as diversas teorías no empoderamento como un dos principais beneficios que xorde do acompañamento. Establécese unha relación de horizontalidade que favorece

a autonomía sexual e empodera ás mulleres sobre os seus corpos, aprendendo e empregando os dereitos reprodutivos (Ortiz, 2010).

“O final acompañar en procesos vitais é bo sempre, pero acompañar co estigma que ten o aborto... de repente encontrar un grupo de persoas que non che pida explicacións que simplemente se preocupe polas túas necesidades e o teu benestar, sen a necesidade de convencerme de que te mereces o aborto, porque non es unha irresponsable” (La Juani Granada, l. 517-520).

“Penso que si unha persoa estivera aí acompañándome deixándome o meu espazo, sen xulgarme... tivera sido un proceso moito máis sinxelo e incluso empoderante” (Muller2, l. 231-233).

6.7. Lexislación IVE: límites e oportunidades

Cando falamos de lexislación o eixo en común da entrevistas é a necesidade de eliminar o consentimento paterno para as persoas menores de idade.

Ademais ambas mulleres que pasaron polo proceso de IVE concordan en non estar demasiado informadas. Engadindo a Muller1 a necesidade de eliminar o período de reflexión obrigatorio.

“O tema dos tres días paréceme fatal, e máis cando eu xa teño concertada unha cita coa traballadora sabendo para que vou. No meu caso por exemplo, eu tñíame que desprazar a Vigo, e ir un día e logo tres días despois para dicir que non...” (Muller1, l. 241-243).

Pola súa parte a traballadora social tamén sustenta a importancia de brindar os dereitos das menores, sumando o seu reclamo a regulación da obxección de conciencia e unha educación sexual integral para as persoas.

“Debe modificar a necesidade de autorización paterna nas mulleres de 16 e 17 anos. Debe regular a obxección de conciencia e desenvolver a educación sexual” (Traballadora social, l. 112-114).

Dende o colectivo “La Juani Granada” destacan que a lei está ben pero o verdadeiramente preocupante é que non se respecta. Sumando o seu reclamo o acceso a este servizo das persoas en situación irregular e a importancia de paliar a desigualdade territorial que existe no estado español, así como a externalización e privatización destes servizos.

“Acceso das persoas en situación irregular, tema consentimento das menores, que xa se esta facendo. Tamén blindar a igualdade territorial dentro da lei, a desigualdade xeográfica da que falábase antes. E a externalización de servizos as clínicas privadas, asegurando servizos de calidade no sistema público de saúde” (La Juani Granada, l. 527-531).

Dende o Ministerio de Igualdade estase levando a cabo unha modificación da lei que integra moitas das peticións recollidas anteriormente, buscando achegar os dereitos recollidos pola lei a práctica, eliminado as malas praxes que se levan empregando o longo dos anos en materia de IVE e que sofren as mulleres (Valdés, 2022).

6.7.1. Dereito das mulleres a IVE

Existen diversos puntos de vista sobre se no Estado español se respecta o dereito das mulleres a interromper o embarazo. Dando lugar a unha contradición, é dicir, por un lado existe unha lei que regula esta práctica, pero por outro lado, non se comprenden moitos dos apartados recollidos pola lei, por tanto non se asegura un aborto digno as mulleres.

Podemos observar exemplos de dereitos recollidos na lei que na práctica non se executan como se deberían: é o caso da educación afectivo sexual e reprodutiva na escola, o acceso os servizos de saúde sexual e reprodutiva, universalidade dos métodos anti-conceptivos, etc. (BOE, 2010).

A traballadora social asegura que si se respecta dito dereito. Fronte o colectivo e as mulleres onde xorde un sentimento de ambivalencia, é dicir, si se pode abortar pero é un proceso cheo de violencias onde non se respecta a integridade das mulleres.

“Máis ben non, pero tamén que entendemos porque se respecte os dereitos? Que te pegues ostias contra unha parede e o final abortes? Vale, así o conseguen case todas as mulleres. Pero se respectar os dereitos significa non perder a túa dignidade e humanidade moi poucas” (La Juani Granada, l. 554-557).

“Non sei diría que si se pode abortar, pero algún trauma da situación fixo que te levas” (Muller1, l. 261).

6.8. Educación sexual

En ambas entrevistas se conclúe que a educación sexual en España é deficitaria e ademais moi limitada en contidos.

Diversos estudos sustentan que a educación sexual no estado español é insuficiente e pouco efectiva, centrada na prevención de risco en lugar de fomentar o desenvolvemento de unha sexualidade plena e satisfactoria. Ademais está presente de forma puntual e intermitente, non forma parte dun currículo que lle aporte unificación (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2016).

“Deficitaria, é unha materia pendente. É preciso incorporala no currículo escolar” (Traballadora social, l. 123-124).

“Creo que segue sendo unha educación sexual moi punitivista, onde non se fala sobre outras formas de relación, afectividade e relacións pracenteirás...” (La Juani Granada, l. 567-569).

6.8.1. Educación sexual como ferramenta para a prevención de embarazos non desexados

Abórdase a cuestión de se mellorar a educación sexual actuaría como método para previr os embarazos non desexado, neste caso polarízanse as opinións, consideran que mellorar a educación sexual é positivo para todos os aspectos da vida sexual das persoas, pero dúas delas non consideran que este factor axude a prevención dos embarazos non desexados.

As teóricas sustentan que a mala educación sexual é unha das trabas as que se teñen que afrontar ás mulleres durante os proceso de IVE, que se manifesta en descoñecemento dos dereitos sexuais e maior vulnerabilidade (Rodríguez & Quijada, 2022).

“É importante para facer persoas máis sans e felices con unha vivencia da sexualidade positiva e gratificante. O aborto sempre vai existir, inflúen outros moitos factores ademais da educación sexual” (Traballadora social, l. 129-131).

Tamén, xorde como reclamo engadir o aborto dentro da educación sexual para aportar ferramentas as e os adolescentes e saber como afrontarse a esta realidade.

“Si, abertamente. Que tes que facer se pasa, como comunicalo no teu entorno e como actuar se es o entorno. Si, claro que debería falarse porque está na sexualidade e forma parte desa educación sexual, pero somos nos os que o volvemos un tabú.” (Muller2, l. 282-284).

7. CONCLUSIONES

Unha vez rematada a investigación despréndense diversas conclusión, relacionadas coa consecución ou non das hipóteses de investigación.

Para comezar podemos afirmar a veracidade da primeira hipótese, no Estado español é necesario un acompañamento psicosocial que asegure procesos positivos e salvagardar os dereitos das mulleres . Tamén concluímos a figura da educación social como unha profesión adecuada para realizar o acompañamento psicosocial, e a necesidade de incorporar o perfil profesional nos Centros de Planificación Familiar.

Podemos afirmar a consecución parcial da segunda hipótese de investigación, ás mulleres que interrompen o embarazo reclaman información e asesoramento. Pero destacan sobre todo a necesidade de comprensión e de bo trato por parte dos e das profesionais.

Por outro lado, as mulleres non reclaman acompañamento porque non se plantexan esa opción, pero unha vez abordado o tema, conclúen que a figura da acompañante tivera feito do seu proceso unha experiencia máis positiva. Tamén podemos concluir que cada vez as mulleres posúen máis información sobre a interrupción voluntaria do embarazo.

A terceira hipótese, cómprese parcialmente, podemos observar como os perfís de mulleres son moi diversos. Considerando que o rango de idade onde se observa maior frecuencia de IVE comprende entre os vinte e os trinta anos, concordando tamén cos datos recollidos polo Ministerio de Sanidade (2020) onde o rango de idade con maior taxa corresponde os 20-24 anos e os 25-29 .

Pola súa parte, con respecto ás diferenzas entre mulleres segundo o seu nivel socioeconómico non topamos distincións aparentes. Destacando que moitas mulleres descartan a opción de abortar na sanidade privada debido o custo económico.

Por outro lado, tamén observamos como eixo común entre as mulleres os motivos polos que interrompen o embarazo, destacando a imprevisión e a falta de planificación do mesmo seguido pola inestabilidade económica.

En canto a cuarta hipótese podemos dicir que é correcta, posto que o número de abortos que se levan a cabo na sanidade pública supera con creces a sanidade privada. Segundo Noemí López e Alba Martín (2021) o 90'2% dos abortos en España lévanse a cabo en centros privados.

Tamén podes concluír que este fenómeno acontece polas trabas impostas dende a sanidade pública, destacando a falta de formación e vontade do persoal médico e a externalización do servizo.

A quinta hipótese efectúase parcialmente, porque aínda que non podemos demostrar de forma tanxible os beneficios dun acompañamento psicosocial, podemos observar as múltiples vantaxes do acompañamento feminista. Destacando coma principais beneficios a creación de procesos máis positivos, sans e con menos violencias cara as mulleres. Ademais profesionalizar o acompañamento permite a súa universalización.

Sobre a hipótese sexta podemos afirmar a súa consecución, o acompañamento da lugar o empoderamento das mulleres que

interrompen o embarazo. Ademais tamén podemos concluír que tomar a decisión de abortar tamén empodera ás mulleres.

Por último, na hipótese número sete, concluímos a súa consecución, amosase un pensamento globalizado sobre a precaria e insuficiente educación sexual en España. Afírmase que mediante dita educación non se fomenta que as persoas teñan relacións sexuais plenas se non que se centra exclusivamente na prevención de riscos.

Tamén obtemos desta hipótese a idea de que mellorar a educación sexual pode axudar na prevención de embarazos non desexados.

Paralelos os resultados obtidos mediante as hipóteses de investigación, con este estudo tamén podemos concluír que:

Para falar de IVE debemos enmarcarnos na sociedade patriarcal e observar o aborto dende todas as arestas das que se pode abordar este tema (médico, xurídico, político, social, etc.). É dicir para blindar os dereitos das mulleres e erradicar o estigma que xira entorno o aborto debemos rematar primeiro coa sociedade patriarcal na que enmarcamos a práctica. Ademais de introducir a perspectiva de xénero en todas as ramas do saber, especialmente naquelas tradicionalmente ocupadas por homes como é a medicina onde inda perdura a visión androcentrista e a cúpula médica segue sendo masculina e conservadora.

Tamén debemos ter en conta a desigualdade de clases, historicamente as mulleres que se poden permitir viaxar a Londres ou a Ámsterdam podían finalizar o embarazo pero unha vez máis as mulleres máis vulnerables son as de clase baixa. Sumando a esta desigualdade histórica a falta de acceso a recursos, material de prevención e a imposibilidade de acceso a sanidade privada por cuestións económicas.

Actualmente en España, perdura unha gran desigualdade xeográfica en materia de IVE, en moitas provincias españolas non se realizan abortos o que obriga ás mulleres a desprazarse

supoñendo maior gasto económico e dificultades na realización do proceso.

Por tanto a existencia dunha lei non asegura que se cumpran os dereitos que se recollen na mesma. No Estado español non se respecta os dereitos das mulleres a abortar porque si se consegue abortar como fin último pero durante o proceso as mulleres viven situacións de moita violencia que vulneran os seus dereitos como cidadáns e o seu dereito coma mulleres a non maternar.

Outro dos temas máis reveladores deste estudo é a educación sexual, que se necesita incluír de maneira urxente no currículo a para garantir uns mínimos contidos a tratar e unha educación igualitaria para todos os alumnos e alumnas do territorio. De asegurar unha educación afectivo sexual as novas xeracións depende a saúde sexual e as relacións afectivas da sociedade.

A nivel global a través desta investigación puidemos observar unha gran brecha entre a visión das mulleres que levan a cabo a IVE e as profesionais dos servicios sociais e sanitarios. Concluindo de forma xeral na necesidade de actualización e formación do servizo sanitarios e dos profesionais médicos, así como da regulación da obxección de conciencia. Ademais da obrigación de asegurar o dereito das mulleres a interromper o seu embarazo nos centros públicos sen desprazamentos.

Con respecto as profesionais do COF a necesidade de actualización e formación constante así como a eliminación de preguntas innecesarias que violentan ás mulleres e do período de reflexión obrigatorio.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Clínicas Acreditadas Para la Interrupción Voluntaria del Embarazo (ACAI). (2019). *Protocolo para la práctica sanitaria del aborto provocado*. Recuperado o 20 de febrero de 2022, de <https://www.acaive.com/protocolo-para-la-practica-sanitaria-del-aborto-provocado-ive/>
- Asociación Estatal de Educación Social ASEDES & Colegio General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales CG-CEES. (2007). Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social, Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. ASEDES.
- Bas, E. & Pérez, M. V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. 63. 95-112.
- Buompadre, J. E. (2010). De la despenalización al aborto libre. La ley de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo en España. *Revista de la facultad de derecho y ciencias sociales y políticas*. 4(7). 283-292.
- Codinet, M. A. (2021). *Archivo y memoria del feminismo español del último tercio del siglo XX*. Madrid: Instituto de las Mujeres.

- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díez, S., Herranz, A. & Rodríguez, A. B. (2014). Educación social y sexología, una relación real, necesaria y urgente para una nueva educación sexual. *RES: Revista de Educación Social*. 18.
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación*. Recuperado o 19 de febrero de 2022, de <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Font, T., Acosta, O., Aguilera, C., Alonso, C., Alonso, N., Ambroggi, S., Andreu, M., Añón, P., Arévalo, T., Artal, A., Arostegui, B., Bahar, R., Balaguer, G., Barros, J., Belén, P., Bella, A., Berjano, M., Blanco, L., Boj, N., ... Zunica, E. (2014). *Yo decido. El tren de la libertad*. Audiovideoteca [Vídeo]. Youtube. Recuperado o 20 de febrero de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=2uuUXPJEU6E>
- Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- L'Associació de Drets Sexuals i Reproductius. (2020). *El acceso al aborto voluntario en el Estado español: principales barreras*.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. *V. Gavidia (Comp.), Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela*, 197-210.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (2010). *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 4 de marzo de 2010, 21001-21014. Recuperado o 15 de abril de 2022, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514>
- López, N. & Martín, A. (2021). Hasta 11 provincias españolas no han practicado abortos desde que existe la ley de interrupción voluntaria del embarazo. *Newtral*. Recuperado o 20 de febre-

- ro de 2022, de <https://www.newtral.es/aborto-en-espana-provincias-ley-2010-2020/20211010/>
- Márquez, A. (2010). *España y sus leyes sobre interrupción voluntaria del embarazo: contexto y actores*.
- Recuperado o 1 de abril de 2022, de <http://clacaidigital.info/handle/123456789/101>
- Martín, E. M. (2017). *El aborto: perspectivas y realidades. Aborto espontáneo e interrupción voluntaria de embarazo*.
- Recuperado o 13 de marzo de 2022, de <https://w3.ual.es/Congresos/JORNADASINTERNACIONALESDEINVESTIGACIONENEDUCACIONYSALUD/Ab.pdf>
- Medina, M. V., Layne, B., Galeano, M. P. & Lozano, C. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendencia y Retos*, 1(12), 177-198.
- Ministerio de Sanidad. (2020). Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2020. *Ministerio de Sanidad*.
- Recuperado o 27 de febrero de 2022, de <https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/home.htm>
- Ortega, S. (2014). *Mujer y aborto. Vivencias y análisis de la manipulación de conceptos*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. Archivo digital docencia investigación.
- Recuperado o 9 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10810/13752>
- Ortíz, O. (2010). *Acompañar para empoderar. Guía de apoyo para la formación de acompañantes a mujeres en situación de aborto*. Recuperado o 20 de febrero de 2022, de <https://clacaidigital.info/handle/123456789/613>

- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 46(5), 1-14.
- Rodríguez, M. & Quijada, L. (2022). El acompañamiento como estrategia contra el estigma social hacia las mujeres que abortan. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-21. Recuperado o 25 de febrero de 2022, de <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n1.207>
- Valdés, I. (2022). La reforma de la ley de salud sexual quiere garantizar el acceso al aborto en todos los hospitales públicos. *El País*. Recuperado o 20 de marzo de 2022, de <https://elpais.com/sociedad/2022-02-23/la-reforma-de-la-ley-de-salud-sexual-quiere-garantizar-el-acceso-al-aborto-en-todos-los-hospitales-publicos.html>
- Yuste, M. (2021). Redes de mujeres anónimas se organizan en España para acompañar a otras a abortar (y ayudar en lo que haga falta). *Tendencias*. Recuperado o 2 de abril de 2022, de <https://www.tendencias.com/salud/redes-mujeres-anonimas-se-organizan-espana-para-acompanar-a-otras-a-abortar-ayudar-que-haga-falta>

9. ANEXOS

I. Mulleres proceso de IVE

- Contextualización:
 1. Cantos anos tes?
 2. De onde es?
 3. A que te dedicas?
 4. Cantos anos tiñas cando decidiches interromper o teu embarazo?
- Corpo da entrevista:
 - Situación persoal
 5. Antes de enfrontarte a este proceso posuías información sobre interrupción voluntaria do embarazo? Coñecías os teus dereitos?
 6. Que foi o primeiro que fixeches cando soubeches que estabas embarazada? Buscaches axuda? Onde?

7. Tiñas unha relación estable no momento que aconteceu?
8. Que te levou a interromper o embarazo?
9. Como foi o proceso de interrupción voluntaria do embarazo?
10. Sentícheste sola durante o proceso?
11. Durante o teu proceso sentícheste cuestionada ou xulgada pola túa decisión? Por quen?
12. Como te sentiches contigo mesma durante a decisión e o proceso de abortar?
13. Acudiches a unha clínica pública ou privada? Por que?
14. Enfrontácheste a este proceso sola ou acompañada?
15. Que necesidades non cubertas tiveches durante o proceso de IVE?
 - Violencia obstétrica
16. Cres que existe violencia obstétrica no proceso de IVE?
17. Como foi o trato que recibiches dos profesionais relacionados co proceso de aborto?
 - Acompañamento psicosocial
18. Tiveras necesitado unha figura profesional que te acompañase durante o proceso?
19. Que consideras que che tería aportado unha figura profesional que te acompañara durante o teu proceso de IVE?

- Lexislación
20. Que opinas da lei actual en materia de aborto?
21. Pensas que no estado español respéctase e cómprese o dereito das mulleres a abortar?
- Educación sexual
22. Como valoras a educación sexual que recibiches?
23. Consideras a educación sexual importante para prevenir os embarazos non desexados?
- Peche
24. Queres engadir algo máis ou afondar nalgún tema que consideres necesarios?

2. Colectivo “La Juani Granada”

- Contextualización:
 1. Quen sodes?
 2. Como e por que xorde este colectivo?
 3. Cantas participantes sodes e como vos organizades?
- Corpo da entrevista:
 - Mulleres
 4. Como contactan as mulleres coa agrupación?
 5. As mulleres posúen información sobre interrupción voluntaria do embarazo? Coñecen os seus dereitos?

6. Cales son os pasos a seguir cando unha muller contacta con vos?
7. Que servizo proporcionades ás mulleres?
8. Que necesidades teñen as mulleres que acoden a abortar? Que reclaman?
9. Cal é o perfil de mulleres que recorre a vos?
10. Existen diferencias socioeconómicas nas mulleres que abortan?
11. En que rango de idade se adoitan atopar?
12. Cales son os principais motivos que as levan a interromper o embarazo?
13. Normalmente acoden solas ou acompañadas?
14. As interrupción voluntarias realízanse principalmente en clínica pública ou privada? Por que?
 - Violencia obstétrica
15. Credes que existe violencia obstétrica no proceso de IVE?
16. Que trato recibides vos como acompañantes das mulleres? Existen trabas durante o proceso de acompañamento?
 - Acompañamento psicosocial
17. Credes que é necesaria unha figura profesional que acompañe ás mulleres durante o proceso de IVE?

18. Que beneficios pode aportar unha figura profesional no acompañamento ás mulleres durante este proceso?
19. Credes que o acompañamento ás mulleres durante o proceso de IVE produce empoderamento?
 - Lexislación
20. Que opinades da lei actual en materia de aborto?
21. Consideras que no estado español respéctase e cómprese o dereito das mulleres a abortar?
 - Educación sexual
22. Como valorades a educación sexual que se imparte no estado España?
23. Considerades a educación sexual importante para previr os embarazos non desexados?
 - Peche
24. Queres engadir algo máis ou afondar nalgún tema que consideres necesarios?

3.Traballadora social do COF

- Contextualización:
 1. Que é o COF?
 2. De que se encarga o COF en materia de IVE?

- Corpo da entrevista:
 - Mulleres
- 3. Como chegan as mulleres o COF?
- 4. As mulleres posúen información sobre interrupción voluntaria do embarazo? Coñecen os teus dereitos?
- 5. Cales son os pasos a seguir cando unha muller demanda abortar?
- 6. Que servizo se lle proporciona ás mulleres?
- 7. Que necesidades teñen as mulleres que acoden a abortar? Que reclaman?
- 8. Cal é o perfil de mulleres que demandan interromper o embarazo a través do COF?
- 9. Existen diferencias socioeconómicas nestas mulleres?
- 10. En que rango de idade se soen atopar as mulleres que demandan IVE?
- 11. Cales son os principais motivos que as levan a interromper o embarazo?
- 12. Normalmente acoden solas ou acompañadas?
- 13. As interrupción voluntarias realízanse principalmente en clínica pública ou privada? Por que?
- 14. Cuestionase a decisión de abortar das mulleres?
 - Violencia obstétrica

15. Cres que existe violencia obstétrica no proceso de IVE?

- Acompañamento psicosocial

16. Cres que é necesaria unha figura profesional que acompañe ás mulleres durante o proceso de IVE?

17. Que beneficios pode aportar unha figura profesional no acompañamento ás mulleres durante este proceso?

18. Crees que o acompañamento ás mulleres durante o proceso de IVE produce empoderamento?

- Lexislación

19. Que opinas da lei actual en materia de aborto?

20. Consideras que no estado español respéctase e cúmprese o dereito das mulleres a abortar?

- Educación sexual

21. Como valoras a educación sexual que se imparte no estado España?

22. Considerades a educación sexual importante para previr os embarazos non desexados?

- Peche

24. Queres engadir algo máis ou afondar nalgún tema que consideres necesario?

