

FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS FEMINISTAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FEMINISTAS



NOMBRE DE LA ALUMNA: Clara Carbonell Ortiz

TÍTULO TFM:

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA

Análisis de la situación para Educación Primaria y diseño de una propuesta educativa desde una perspectiva feminista

TUTORA: María José Camacho Miñano

FECHA DEFENSA: Septiembre de 2017

CURSO ACADÉMICO: 2016/2017

”שנים ארוכות עוברות עד שנשים מעזות לחשוף בפני עצמן את האמת המינית העמוקה שלהן. עד שהן מבינות שמיניות היא לא רק מין אלא האופן שבו את מרשה לעצמך להלך בכל שדה ברגליים יחפות. היא ההלימה בין מי שאת באמת, לבין מי שאת מרשה לעצמך להיות בעולם. [...] שנים רבות [...] עד שהרצון והעונג נפגשים.”²

תמר מור סלע

² “Pasan muchos años hasta que las mujeres se atreven a desvelar ante sí su profunda verdad sexual. Hasta que entienden que la sexualidad no es solo sexo, sino la manera en la que te permites a ti misma caminar pies descalzos por cualquier campo. Es la adecuación entre quién eres de verdad y quién te permites ser en el mundo. [...] Muchos años [...] hasta que la voluntad y el placer se encuentran.” Tamar Mor Sela. [Traducción propia]

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL	5
2.1. Aportaciones del feminismo a la educación sexual.....	5
2.2. Modelos para la educación sexual.....	14
2.2.1. <i>Modelo religioso-moral</i>	15
2.2.2. <i>Modelo de riesgos</i>	18
2.2.3. <i>Modelo biográfico y profesional</i>	20
3. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TFM	23
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
4.1. Corpus y localización	25
4.2. Criterios de selección	25
4.3. Procedimiento del análisis documental	26
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	26
5.1. Un debate terminológico	33
5.2. Presencia de un enfoque feminista	34
5.3. Agentes educativos y fuentes de información sexual.....	36
5.4. Desarrollo de la identidad e identidad de género	41
5.5. Cuerpos sexuados.....	45
5.6. Sexualidad y sexo.....	49
5.7. Modelos de amor.....	52
6. PROPUESTA EDUCATIVA.....	54
6.1. Objetivos generales y población objetivo	54
6.2. Metodología y temporalización.....	55
6.3. Contenidos, objetivos específicos y actividades educativas.....	55
6.4. Evaluación.....	62
6.5. Resultados esperados.....	62
6.5.1. <i>A corto plazo: familia y profesorado.</i>	62
6.5.2. <i>A medio plazo: niños y niñas</i>	63
7. CONCLUSIONES	64
8. BIBLIOGRAFÍA Y BIBLIOWEB.....	66

1. INTRODUCCIÓN

“[M]ientras [la izquierda] clama contra la pornografía, contra la cosificación de la mujer y contra sus efectos en nuevas generaciones porque van a perpetuar roles, promueven la educación sexual en las escuelas; pero no se trata de una educación sexual habitual, se trata de que los dueños de *sex-shops* vayan a las escuelas y enseñen a los niños todo el abanico de prácticas sexuales que existe, con dibujos explícitos.” (Maldonado, 2017)

Estas son las palabras textuales de María Blanco, autora del reciente ensayo *Afrodita Desenmascarada* (2017), acerca de la educación sexual en España; un testimonio desalentador que, desafortunadamente, no solo refleja la baja estima en la que la parte de la sociedad española generalmente tiene a la educación sexual, sino también los mitos, nacidos de un miedo infundado y de la ignorancia, con los que se la sigue asociando. Debemos preguntarnos qué es esa supuesta “educación sexual habitual” cuando, en realidad, desde la Transición, y *a fortiori* durante toda la Dictadura, el Gobierno español ha prestado escasa importancia, e incluso ha ignorado, la importancia de la presencia de esta materia en las aulas.

Si la educación sexual es una asignatura pendiente en el currículo escolar, también lo es en las agendas políticas. En los programas electorales que se presentaron para la última convocatoria general a urnas (junio de 2016), observamos que ni el Partido Popular, ni Ciudadanos, ni Unidos Podemos han manifestado voluntad política en sus respectivos programas para incorporar el sexo y la sexualidad en el sistema educativo.³ El PSOE ha sido el único partido que ha abogado por ella de manera explícita (2016).

¿Por qué necesitamos una educación sexual de calidad? Es esta una pregunta que, aunque debería resultarnos retórica, es preciso contestar. Primeramente, porque somos seres sexuados y sexuales para quienes la información sexual ha de ser un derecho educativo inalienable. En segundo lugar, porque aún predominan miradas discriminatorias: una mirada coitocéntrica, que confunde “sexo” con “penetración” y sanciona a esta última como única práctica placentera y deseable; una mirada heteronormativa, que legitima exclusivamente las relaciones entre sexos opuestos; una mirada capacitista, que vigila con rechazo la vivencia sexual de personas con

³ Caso sorprendente es el de la formación morada, puesto que en su programa se incluyen una gran cantidad de medidas dirigidas al colectivo LGBTI+ (2016, §189, §191, §195), la igualdad de género (*ibíd.*, §98, §107, §145, §186, §187, §200), la violencia machista (*ibíd.*, §188, §190, §199) y otros aspectos que demuestran gran sensibilidad social y que parecen entrar en contradicción con la omisión de la educación afectivo-sexual.

diversidad funcional; y una mirada “adultocéntrica”, si se me permite el término, en la que la vivencia de la sexualidad solo se concibe durante la madurez, mientras que se niega en la infancia, se ignora con pudor en la adolescencia y se ridiculiza en la vejez. Terceramente, porque la sexualidad, fuera de los círculos feministas y sexológicos, aún no se entiende como dimensión integrante del ser humano que se expresa constante y pluralmente a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, sino como sinónimo, más o menos preciso, del término “sexo”.⁴ En cuarto lugar, porque el patriarcado ha eterizado la sexualidad femenina y animalizado la masculina, por lo que una educación sexual feminista es la herramienta más eficaz con la que contamos para devolver la sexualidad de las mujeres al lugar que históricamente se le ha arrebatado. Por último, aunque la enumeración no pretende ser exhaustiva, porque la función primordial de la educación sexual es “la promoción del desarrollo sexual integral de las personas, lo cual significa aprender a ser felices.” (Barragán, 1995, p. 88)

Qué ha hecho el feminismo por la educación sexual, cuál es el panorama ante el que actualmente nos encontramos, especialmente para lo que respecta a Educación Primaria, y cuáles son las soluciones más eficaces y deseables que deben implantarse, son las tres principales preguntas a las que intentaré encontrar respuesta en las próximas páginas.

2. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

2.1. Aportaciones del feminismo a la educación sexual

“Las feministas entendieron que era allí, en la esfera del sexo, en el lugar que siempre se ha entendido como más privado, donde el poder se ha hecho históricamente más público y, por tanto, era allí también donde la resistencia de las mujeres se configuraba como socialmente comprometida” (Gimeno, 2005, pág. 258)

Si lo personal es político, la sexualidad se convierte en el arma política por excelencia. No cabe duda de que la educación sexual es, además de un interés feminista por naturaleza, también la herramienta más poderosa con la que cuenta para transformar la realidad social. La polimorfa desigualdad de género, que se manifiesta en todas y cada

⁴ Véase, para comprobarlo, la definición que hace la RAE del término “sexualidad” (23ª edición): “1. f. Conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo. / 2. f. Apetito sexual, propensión al placer carnal.” Citado del diccionario online disponible en: <http://dle.rae.es/?id=XlsxvTJ>.

una de las facetas de nuestras vidas, enraíza en la diferencia sexual. De ahí que todos los temas debatidos y repensados por el feminismo se encuentren, de un modo u otro, conectados con la sexualidad humana.

Desde su nacimiento hasta la actualidad, el feminismo ha realizado numerosos aportes a la educación sexual, aunque, desafortunadamente, feminismo y sexología, salvo contadas excepciones, han trabajado en continua descoordinación.⁵ En este primer epígrafe, pretendo ofrecer una aproximación a estas contribuciones, que han sido tanto teóricas como prácticas, con el objetivo de contextualizar y evaluar la relevancia del feminismo en la revolución de la educación sexual.

Cuando en 1949, Simone de Beauvoir afirmaba, en la segunda parte de su obra *Le deuxième sexe*, “on ne naît pas femme, on le devient”, el género era un concepto que aún no había sido ni nominalizado, ni trabajado por la teoría feminista. Su libro, que aún hoy en día ostenta un lugar privilegiado entre las obras cumbres del feminismo, consolidó las bases para que, años más tarde, feministas anglosajonas de la segunda ola, como Kate Millett, sistematizaran el concepto de *gender*⁶ y le dieran voz como una categoría analítica que desde entonces ha pasado a constituir el centro neurálgico del discurso feminista.

A finales de la década de los sesenta, el término “patriarcado”, que ya estaba presente en discursos antropológicos de principios del siglo XX, se había retomado y resignificado por Kate Millett en su obra *Sexual Politics* (1969) para designar a aquel marco supraideológico que abarca lo público y lo privado, y que mantiene a las mujeres, por el mero hecho de serlo, en una condición de subordinación al hombre; subordinación sustentada en la violencia sexual. Años más tarde, la antropóloga Gayle

⁵ Mientras tanto, la sexología contemporánea, aún reacia a servirse de una hermenéutica feminista, sigue perpetuando “representaciones tradicionales sobre la sexualidad femenina como compleja y de naturaleza espiritual y de la masculina como de naturaleza biológica y basada en los impulsos” (Ibarlucía & Jones, 2008, pág. 12).

⁶ La traducción al español de este término no ha estado a salvo de controversia. Según la RAE y el Oxford English Dictionary, la elección del término “*gender*” parece haber venido propiciada por un cambio semántico ocurrido en la lengua inglesa: “[...] se documenta desde antiguo un uso traslaticio de *gender* como sinónimo de *sex*, sin duda nacido del empeño puritano en evitar este vocablo” (citado desde Valera, 2013, pág. 373). Este fragmento pertenece al *Informe de la Real Academia Española sobre la expresión “violencia de género”*, que se publicaba con motivo del *Proyecto de Ley integral contra la violencia de género* (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre). En él, la Academia discutía la idoneidad del calco léxico *gender* > *género* e instaba al Gobierno a adoptar otras denominaciones, como “violencia doméstica” o “violencia por razón de sexo”, presuntamente más en sintonía con las particularidades de la lengua española y con una política lingüística panhispánica, aunque tras este debate lexicográfico se escondía una negación del género como constructo social. Así, se afirmaba en una especie de retruécano retórico, que las palabras tienen género y no sexo, mientras que las personas tienen sexo y no género.

Rubin (1975), en un ensayo en el que releía a Marx, Engels, Lévi-Strauss y Lacan y el cual la lanzó a la fama, acuñaba la expresión “*sex-gender system*” para sustituir a la etiqueta de “patriarcado”,⁷ y lo definía como

“[...] the set of arrangements by which the biological raw material of human sex and procreation is shaped by human, social intervention and satisfied in a conventional manner, no matter how bizarre some of the conventions may be.” (Rubin, 1975, pág. 165)

El feminismo de la década de los setenta y ochenta pasaba entonces por un momento histórico en el que se hacía preciso deconstruir el orden de las relaciones entre los sexos y separar la condición puramente biológica del artificio “psico-socio-cultural” (Shapiro, 1981) que se desprendía de la primera. De esta manera, se denominaba *sex* como dimensión fisiológica, mientras que *gender* era definido como aquella construcción multidimensional que interpreta al sexo. A pesar de que existe una pluralidad de definiciones (Maquieira, 2005), el género podría explicarse como el sistema que adscribe e impone a los individuos, en función de su identidad sexuada, cierto status social y un conjunto de comportamientos, actitudes, sentimientos, deberes y derechos, exenciones y prohibiciones propias que los diferencian de los individuos del sexo contrario; al mismo tiempo, esto configura una serie de dualismos opresivos y jerarquizados (Puleo, 2005): masculino-femenino, cultura-naturaleza, razón-emoción, universal-particular, trascendencia-inmanencia, espacio público-espacio doméstico... y otros binomios que instituyen, por un lado, y legitiman, por otro, una asimetría relacional entre hombres y mujeres. El concepto de género, por ende, suponía la herramienta con la que desafiar y desequilibrar las posturas esencialistas del patriarcado que determinaban qué era ser hombre y qué era ser mujer, y en las que el género había quedado subsumido y oculto en el sexo.⁸

Si el feminismo clásico había luchado por la consecución del sufragio universal, comprobamos que la segunda ola estuvo centrada en “la reivindicación de una sexualidad libre [...] y la denuncia de los estereotipos femeninos tales como la mujer-

⁷ Para Rubin el patriarcado representaba un orden de subordinación arcaico y distinto a la forma que tomaba en su época: “Patriarchy is a specific form of male dominance, and the use of the term ought to be confined to the Old Testament-type pastoral nomads from whom the term comes, or groups like them”. (1975, pág. 168)

⁸ La pluralidad ideológica del feminismo se percibe en cuestiones como esta. Ciertos feminismos de la segunda ola, como el feminismo cultural, el feminismo de la diferencia (Luce Irigaray) y el pensamiento de la diferencia sexual (Luisa Muraro), junto con algunas corrientes del ecofeminismo (Vandana Shiva) retornarían a los postulados esencialistas que el feminismo de la igualdad, aunque resulte tautológica la expresión, pretendía destruir.

madre, la mujer-esposa, la mujer-ama de casa o la mujer-objeto sexual” (Álvarez, Beltrán, & Sánchez, 2005, pág. 76). La década de los sesenta fueron los años de la revolución sexual; una revolución que, si bien se proponía disociar la función sexual de la reproductora y esbozar un panorama social abierto con respecto a la sexualidad, en realidad acabó perpetuando una doble moral sexual y siendo “una trama en la que la reciprocidad no se encontraba por ningún lado” (Álvarez, 2015, pág. 25).⁹ Pero, para que la revolución sexual resultase fructífera, esta debía pasar antes por una revolución radical de la conciencia masculina.

También el feminismo de entonces comenzaba a teorizar sobre el amor romántico, un concepto que no ha hecho más que ganar fuerza en el discurso feminista desde entonces: de Sulamith Firestone a Pamela Palenciano, se viene denunciando un modelo afectivo que juega perversamente con los roles de género tradicionales y confunde violencia con amor:

“So when we talk about romantic love we mean love corrupted by its power context—the sex class system—into a diseased form of love that then in turn reinforces this sex class system.” (Firestone, 1972, pág. 146)

En una línea diferente pero simultáneamente, el feminismo radical creaba los *consciousness-raising groups*, grupos de mujeres en los que se pretendía generar una conciencia de género colectiva: solo a la transformación personal sucedería la social. Los debates giraban alrededor de

“[...] las experiencias personales en torno a la sexualidad, la familia, la maternidad o los sentimientos, esto es, aquellos temas considerados personales y privados y, por tanto, sin trascendencia política, que ahora eran analizados como causas de la opresión de las mujeres [...]” (Beltrán, Maquieira, Álvarez, & Sánchez, 2005, págs. 82-83)

Un tema recurrente en estas reuniones fue el orgasmo, que muchas mujeres nunca había logrado experimentar. Así, en estos cursos de educación sexual autoorganizados tomaba un papel de primer orden el conocimiento de la propia anatomía genital.¹⁰ El inicio del mito sobre el orgasmo femenino, que pervive de algún modo hasta la actualidad, nos

⁹ Durante la revolución sexual de los sesenta se cumplía el vaticinio de la anarquista española Soledad Gustavo de principios de siglo. Sobre la futura implantación en la sociedad de un amor libre, comentaba: “El hombre encuentra bien que se propague la libertad de la mujer, pero no tan bien que ella la practique. [...] [A]l fin y al cabo, deseará a la mujer del prójimo, pero encerrará a la suya.” (Gustavo, 1923, pág. 8)

¹⁰ A finales de la década, se creaba el Boston Women’s Health Collective, que en 1971 publicaba el célebre folleto *Our Bodies, Ourselves*, distribuido junto con un espéculo con el que se invitaba a las mujeres a la autoexploración.

transporta hasta 1905, cuando Freud publicaba *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad*. En esta obra, el padre del psicoanálisis describía dos tipos de orgasmos en la mujer: el clitoriano, asociado a una etapa de inmadurez sexual, y el vaginal, propio de las mujeres adultas sexualmente activas. Estudios posteriores desde la sexología (Kinsey, 1953; Johnson & Masters, 1966) desafiaban la clara distinción que se había hecho entre ambos tipos. El feminismo radical (Koedt, 1970) y la sexología feminista (Hite, 1981) se sumaban a la crítica destapando lo que se ocultaba tras la aparentemente inocente teoría de Freud: “Women have thus been defined sexually in terms of what pleases men; our own biology has not been properly analyzed” (Koedt, 1970, paginación no disponible). Es decir, la focalización del orgasmo maduro en la vagina respondía a una extrapolación androcéntrica: si el orgasmo en el hombre se alcanza con la fricción del pene en el interior de la vagina, en la mujer se habría de alcanzar en el interior de la vagina gracias a la fricción del pene. Pero además, también respondía a una ciencia falocrática, que por un lado imponía la penetración como única práctica sexual deseable, y por otro calmaba el ego varonil, horrorizado ante la posibilidad de descubrirse prescindible en la consecución del placer sexual femenino.

Aparte de estos grupos de autoconsciencia, el feminismo radical creó centros de salud de mujeres, centros de atención para víctimas de la violencia de género y centros en los que se proporcionaba información sobre planificación familiar, ámbito en el que adquiriría cada vez más protagonismo la recién creada píldora anticonceptiva; un método que, a pesar de los efectos secundarios que producía y los cuales delataban la firma de una ciencia médica androcéntrica, empoderaban a la mujer como sujeto que podía decidir sobre su propia sexualidad. En la misma época, en Madrid, la Librería Mujeres surgía como librería y lugar de encuentro, y desarrollaba actividades similares de educación sexual (Carrasco, 1978).

No obstante, en España la educación sexual como herramienta emancipadora de las mujeres no nacía con el feminismo radical. Medio siglo antes, Mujeres Libres, una agrupación anarcofeminista,¹¹ ya había organizado sus propias acciones de intervención en educación sexual. Este colectivo femenino, fundado en 1936 en Madrid y que

¹¹ El término de “anarcofeminista” le ha sido impuesto al colectivo de Mujeres Libres por la historiografía, en vista del carácter indudablemente feminista de sus reivindicaciones. Por su parte, el colectivo mantuvo siempre un rechazo a la etiqueta “feminista”, que se debía a la vinculación del feminismo de la época (sufragismo) con una identidad burguesa. El feminismo de la primera ola pretendía cambiar la escena política a través de la vía electoral, procedimiento completamente opuesto a las estrategias libertarias del anarquismo.

llegaría a agrupar a 20.000 afiliadas, llevó a cabo en la España republicana una innovadora tarea de liberación sexual entre las mujeres: luchó por la abolición de la prostitución a través de la creación de “liberatorios”, se rebeló contra el matrimonio por considerarlo una institución opresora y defendió la unión libre¹² como prerrequisito para la instauración de una igualdad absoluta de los sexos (Nash, 1988; Sánchez, 2007; Vicente, 2014). Tarea especialmente sobresaliente fue la que realizaron en el ámbito de la natalidad: promovieron una maternidad consciente y difundieron el conocimiento de métodos anticonceptivos entre las mujeres.¹³ Ejemplo paradigmático es la labor de la doctora Amparo Poch, cofundadora de Mujeres Libres y del Grupo Ogino (Andrés, 2006). Ese era el epicentro del activismo anarcofeminista: la reestructuración de las relaciones entre los sexos en el ámbito privado. Así, décadas antes de que Kate Millett afirmara que lo personal es político, el anarquismo de corte bakuninista ya entendía el hogar como una especie de microestado en el cual se ensayaban y asentaban las dinámicas de poder y autoridad del hombre sobre la mujer, que luego se reproducían en la esfera pública. Así describía en 1935 Lucía Sánchez Saornil, también cofundadora de Mujeres Libres, el machismo que reinaba en el proletariado:

“El último esclavo, una vez traspuestos los umbrales de su hogar, se convierte en soberano y señor. [...] El que diez minutos antes tragaba toda la hiel de la humillación burguesa, se levanta como tirano haciendo sentir a aquellas infelices toda la amargura de su pretendida inferioridad.” (Citado de Nash, 1977, pág. 41)

Lucía Sánchez Saornil encarnó lo que anarcofeminismo y el feminismo marxista llamaba a principios de siglos “la mujer nueva” (Kollontai, 2014). Quizá demasiado nueva: su homosexualidad fue objeto de controversia, desaprobación e incluso negación entre sus propias camaradas (Ackelsberg, 2000). En efecto, la relación entre lesbianismo y feminismo no ha estado nunca a salvo de tensiones, a pesar de que, como bien indica Beatriz Gimeno, el patriarcado “ha tendido a esparcir la sospecha de que todas las feministas son lesbianas, y “liberarse” de esa sospecha ha sido una de las obsesiones de algunas mujeres supuestamente feministas” (2003, pág. 136). No sería hasta los años

¹² La expresión “amor libre” cubría un amplio espectro de formas de entender las relaciones afectivas: desde concepciones monógamas del amor, hasta la camaradería amorosa (Armand) o incluso el amor plural (María Lacerda de Moura), en sintonía este último con lo que se ha venido a calificar en el siglo XX como “poliamor”.

¹³ En la década de los veinte, la prensa anarquista había comenzado a hacer hincapié en la contracepción. Las ideas neomalthusianas acogidas en el seno del anarquismo, más el eugenismo reformista que había cundido en la España de los años treinta lograba, el 25 de diciembre de 1936, que se aprobara en Cataluña el Decreto de Interrupción Artificial del Embarazo, con el anarquista Félix Martí Ibáñez como director general de la Conselleria de Sanidad y Asistencia Social.

sesenta y setenta que se empezase a configurar una teoría feminista lesbiana, dividida entre la concepción de la homosexualidad femenina como condición (lo que la sexología ha venido a denominar “orientación sexual”) y aquella que la entiende como posicionamiento político:

“Las feministas lesbianas defendemos una identidad no esencial, sino política; [...] la resistencia política a la heterosexualidad como institución política y somos tan poco esencialistas que sostenemos que cualquier mujer puede elegir ser lesbiana para su propio beneficio” (Gimeno, 2005, pág. 223)

Esta comprensión de la homosexualidad femenina huye del determinismo bio-psico-social al que la sexología ha encajonado a las orientaciones sexuales desde el psicoanálisis hasta la fecha,¹⁴ forzándolas a su despolitización, y pasa a constituir entonces una estrategia de oposición al heteropatriarcado; “heteropatriarcado”, tal y como lo han nominalizado los estudios de género, pero no hace sino remitirnos al sistema sexo-género de Gale Rubin: “Gender is not only an identification with one sex; it also entails that sexual desire be directed toward the other sex” (Rubin, 1975, pág. 180). Es decir: la homofobia resulta un compartimento ideológico del machismo. Sin embargo y paradójicamente, desde el feminismo lesbiano se ha alertado de la presencia de una supremacía masculina en los círculos gays, que habrían desestabilizado a medias el patriarcado: mientras buscan el final de la estigmatización de orientaciones no heterosexuales, se han olvidado de desarticular los mecanismos de opresión de las mujeres. Nace de esta manera un “machismo gay” en el cual el individuo no solo quiere ser reconocido socialmente como homosexual (en igualdad de condiciones que el heterosexual), sino también como varón (manteniendo los privilegios que ello conlleva).¹⁵ De la misma manera que el patriarcado identificaba a feministas con

¹⁴ Tradicionalmente, la homosexualidad masculina ha sido estudiada por la sexología desde los condicionamientos biológicos, mientras que la femenina desde los psicológicos y los sociales, en un intento de culpabilizar y corregir a las mujeres y de disculpar a los hombres, aunque esto contravenga el largamente rumiado principio de que la mujer se encuentra más cercana a la naturaleza que a la cultura.

¹⁵ Quizá la manifestación más meridiana de este contraste de intereses entre el movimiento LGBTI+ y el feminista se plasma en la actualidad en los vientres de alquiler, denominación a la que me adhiero en detrimento del eufemismo de “maternidad subrogada”. Desde el colectivo “No somos vasijas” (<http://nosomosvasijas.eu/>), encabezado principalmente por Amelia Valcárcel, Victoria Camps y Rosa Cobo, entre otras importantes figuras del feminismo español, se denuncian los vientres de alquiler desde una óptica plural. Por un lado, se consideran una involución en materia de derechos reproductivos beneficiosa para una industria médica que ha encontrado en los vientres de alquiler un nuevo filón de ganancias. Pero, además, advierten sobre las dinámicas de poder que ejerce un depredador Occidente consumista sobre mujeres de países deprimidos (como India, paraíso de las “granjas de bebés”), al mismo tiempo que culpabilizan en buena parte al llamado *pink capitalism*, que, en lugar de recurrir a vías como la adopción, por la cual se luchó en un primer momento desde las propias filas LGBTI+, opta ahora por la mercantilización del cuerpo femenino como fábrica gestante impersonalizada. En definitiva, la oposición

lesbianas, ahora forja el mito de una supuesta hermandad (*sisterhood*) entre gays y mujeres:

“Independientemente de que haya gays que se declaren y se sientan cercanos a las mujeres o a los postulados ideológicos del feminismo, la cultura gay ha derivado hacia una especie de *masculinismo* en el mejor de los casos y de machismo declarado en los casos más extremos pero no poco frecuentes. [...] La supuesta cercanía entre gays y mujeres es, en realidad, una estrategia homofóbica de la sociedad heterosexual para situar a los varones homosexuales en el lugar más desprestigiado socialmente, el de las mujeres” (Gimeno, 2003, pág. 132)

En realidad, lo que se considera merecedor de castigo de la homosexualidad no es el deseo erótico y emocional *per se* hacia mismo sexo, sino la transgresión de las normas de género que ello supone, es decir: el que un individuo adquiriera los comportamientos (sexuales, por ejemplo, como el acto de penetrar para el caso de las mujeres y el de ser penetrado para el de los hombres) que “corresponden” al otro sexo. No obstante, y *pace* Rubin,¹⁶ la homofobia azota con mayor vehemencia la identidad masculina que la femenina (Hite, 1981). Beauvoir declaraba a este respecto lo siguiente:

“[...] los hombres, al afirmarse como sujetos, se afirman al mismo tiempo como separados; considerar al otro como una cosa que hay que tomar es atentar en él, y solidariamente en uno mismo, contra el ideal viril; por el contrario, la mujer que se reconoce como objeto ve en sus semejantes y en ella misma una presa” (De Beauvoir, 2005, pág. 520)

El patriarcado ve con complacencia y curiosidad lasciva que la presa sea cazada (aunque sea por otra presa), pero le repugna la idea de que el depredador sea depredado. Esta excitación y morbo que se genera cuando las relaciones se dan entre mujeres aparece de manera recurrente en la pornografía, que utiliza el sexo lésbico como cebo para un público masculino heterosexual.¹⁷

a la maternidad subrogada desde las filas feministas se centra en desengranar los factores patriarcales que están permitiendo no solo la demanda de estos vientres, sino también su ofrecimiento.

¹⁶ “As long as men have rights in women which women do not have in themselves, it would be sensible to expect that homosexuality in women would be subject to more suppression than in men” (Rubin, 1975, pág. 183) Un breve repaso a la historia del lesbianismo (Gimeno, 2005) demuestra justamente lo contrario: por diversos motivos (como la socialización en el cuidado y el afecto a la que se ha sometido tradicionalmente a las mujeres, o una invisibilización consciente que garantizaba su seguridad, o el patetismo con el que se ha visto esas relaciones “incompletas”), la homosexualidad femenina ha estado históricamente menos condenada que la masculina.

¹⁷ Sirva de ejemplo la lesbian chic hipersexualizada, imagen surgida en los años noventa y que ha calado en el imaginario colectivo actual. Esta se caracteriza por tener relaciones con mujeres no por su propio interés o deseo, sino con el objetivo de atraer el interés y deseo del varón. Es, en palabras de Beatriz Gimeno, la fantasía y “el mito de la ambigüedad lésbica” (2005, pág. 292).

Durante las *Feminist Sex Wars* de los años ochenta, se cuestionaba no solo la heteronormatividad, sino también la pornografía y la prostitución como modos de control y acceso garantizado a la sexualidad femenina. La pornografía se entendía como un medio que vendía el sexo como cualquier otro producto de consumo y que defendía y legitimaba la cosificación sexual de las mujeres, situándolas en roles de sumisión o pasividad y con las que por ende se sancionaba la violencia sexual hacia estas. El porno era, en definitiva, una fuerza demiúrgica que organizaba el orden erótico, prescribiendo qué es o no deseable, cómo y con quién, por lo que se revelaba como un agente de educación sexual indirecto, pero crucial por las concepciones y actitudes sexuales que transmitía. Desde la postura *pro-sex*, se encontraban alternativas con las que dibujar un nuevo panorama para el porno, más feminista y reivindicativo. Era el nacimiento del postporno.¹⁸

La prostitución, como el porno, educa sexualmente, específicamente a los varones. Buena parte del feminismo desde los ochenta hasta la fecha denuncia las repercusiones negativas que tiene esta institución sobre la concepción del cuerpo de las mujeres. En palabras de Germaine Greer: “La prostitución deforma la conciencia erótica del varón” (citado desde Kollontai, 2014, pág. 21). La legitimación social de la prostitución “parte tácitamente de la sexualidad masculina como pulsión imposible de gestionar culturalmente” (Cobo, 2016, pág. 901), por lo que el engranaje de la prostitución se fundamenta directamente en la desigualdad. Mientras tanto, el post feminismo y la teoría *queer* apelan por el contrario a la libertad de la prostituta de disponer de su propio cuerpo sin cuestionarse, o eludiendo, los mecanismos que operan para pensar “la libertad” en contextos de desigualdad.

La última controversia que se da en el feminismo, y que repercute diametralmente en la teorización de la educación sexual, es la transexualidad. Sheyla Jeffreys es probablemente el icono más popular de lo que, desde el año 2008, se califica como TERF (Trans Exclusionary Radical Feminist). La paradoja en la que se mueve la estigmatización feminista de la transexualidad es que, de manera excepcional, como ocurre también con el tema de los vientres de alquiler, estos sectores del feminismo acaban coincidiendo con la derecha cristiana. Los tres argumentos principales que

¹⁸ En los años 90, la activista feminista y educadora sexual Annie Sprinkle sorprendía con su *Public Cervix Announcement*, una *performance* en la que mostraba al público el interior de la vagina para hacer educación sexual de una manera diferente. Un fragmento de una de estas sesiones puede verse online en: <http://vimeo.com/184135882>.

esgrimen para reprobar la transexualidad suelen ser: *a)* los roles de género que supuestamente refuerza y exagera la comunidad trans; *b)* la consideración de las operaciones de reasignación de sexo como eslabón final de la cirugía cosmética (Jeffreys, 2014); *c)* el hecho de que estas operaciones son heredadas del sistema sexo-género, puesto que buscan la tradicional armonía entre los rasgos fisiológicos y la identidad de género, aunque ahora de manera inversa: del género sentido y vivido al cuerpo normativo para dicho género. Por lo tanto, la agenda transexual atentaría contra la abolición del género, que teóricas como Jeffreys consideran la meta final de la agenda feminista. En contraposición con esta lucha contra el género *per se*, se encuentran posturas feministas que no combaten su existencia, sino su imposición en base al sexo, de modo que la transexualidad sería *de facto* otra cara de la lucha contra la asignación del género.

Para concluir, falta añadir que, en el siglo XXI, asistimos a la apertura de nuevos retos que conciernen directamente a la lucha feminista. La trata de personas en la que ha degenerado el fenómeno de la prostitución, el auge del turismo sexual, la pornografía y el postporno, los prostíbulos de muñecas hinchables importados de Japón,²¹ los vientres de alquiler, el uso de los velos islámicos y la aparición en escena del burkini,²² un binarismo de género considerado obsoleto que busca pluralizarse, o la maternidad simulada y la industria de los *reborn baby dolls*²³ son algunas de las muchas preocupaciones que están acaparando el tintero feminista en los últimos tiempos, y donde se producen posturas discrepantes. Todos estos nuevos frentes se encuentran íntimamente relacionados con la educación sexual y el cuestionamiento de la sexualidad humana; una sexualidad que, si femenina, aún se halla reprimida o capitalizada, mientras que si masculina, continúa tiranizada.

2.2. Modelos para la educación sexual

La educación sexual –ya sea intencional, como la inscrita en los currículos escolares, o tácita, como aquella transmitida por la sociedad en su conjunto fuera de las aulas– es siempre el producto de una visión del mundo (*Weltanschauung*) determinada y perfilada

²¹ En febrero de 2017, se abrió en Ciutat Vella (Barcelona) un local llamado Lumidoll, el primer burdel de *sex dolls* de España y toda Europa. Sin licencia de actividades y tras el conocimiento del Ayuntamiento, el club cerraba dos semanas después de su apertura y anunciaba un próximo traslado en su web (www.lumidolls.com). Desde abril, ofrecen sus servicios en dos localidades distintas de Barcelona.

²² Véase la contienda, ahora más candente que nunca, entre el feminismo islámico y el feminismo árabe acerca del uso del *burka* y el *hijab* (Djavann, 2006; Tamzali, 2011; Tamzali & Elizondo, 2012)

²³ Para una profundización en la simulación de la maternidad, remito a Tajahuerce y Mateos (2016).

por unos ideales en torno a cómo, cuándo y con quién ha de vivir cada persona su sexualidad. En el siglo XX han sido varias las respuestas ofrecidas a estas preguntas, cuya presentación y análisis es el objetivo de este epígrafe. Paralelamente a los esfuerzos feministas por moldear la consciencia psico-sexual de la sociedad, nacieron en este siglo varios modelos de educación sexual que lograron implantarse en la escuela, algunos de los cuales se mantienen vigentes hasta la actualidad. Se han movido dentro de un espectro ideológico amplio, pero delimitado entre los polos de “convención socio-religioso-cultural” y “libertad individual”; es decir, entre el ajuste a unas normas establecidas y el ejercicio de la propia voluntad. Todos y cada uno de los modelos que se analizarán a continuación son, en definitiva, “formas de representación social” (Barragán, 1995, pág. 84) que, como tales, no escapan de un entramado ideológico dado.

Son varias las denominaciones que han recibido estos modelos, según el o la investigadora involucrada. En estas páginas, no obstante, manejaré la nomenclatura ofrecida por Lameiras & Carrera (2009). El único cambio que he operado ha sido añadir el término de “religioso” a la expresión de “modelo moral” (“modelo religioso-moral”), debido a que este se inspira en ideales de cuño religioso, que desde luego trascienden las fronteras judeocristianas, *pace* Barragán (1995), para hacerse extensivos de los sistemas monoteístas en general: abstinencia, matrimonio y reproducción son tres consignas comunes a las religiones del Libro.

A continuación, analizaré solo tres modelos: el religioso-moral, el de riesgos y el biográfico y profesional, excluyendo tanto el mercantil como el de la revolución social por no encontrarse actualmente implantados en la escuela.²⁵

2.2.1. Modelo religioso-moral

Este modelo se remonta a los siglos XVII y XVIII, apoyado en una comprensión religiosa de la sexualidad humana (Barragán, 1995). Sin embargo, no fue hasta la década de los ochenta del siglo pasado, cuando se resucitó e implantó en el currículo escolar, a modo

²⁵ El modelo mercantil, que está basado en el consumo del sexo como otro producto más del entramado capitalista, es el que recibimos a través de medios de comunicación y nuevas tecnologías principalmente; mientras que el de la revolución social, por su parte, que nació del grupo juvenil SEX-POL en Viena durante los años treinta, con Wilhelm Reich a la cabeza, resurgió en las universidades estadounidenses en la década de los sesenta y en la revolución del 68 en Francia, y se quedó prácticamente anclado entonces. Además, este último modelo presenta una concepción sui generis de la educación que no le permitiría estar incluido, puesto que confunde “entre educación y militancia” (Fallas, Artavia, & Gamboa, 2012, pág. 62).

de respuesta a los otros modelos ya expuestos (Lameiras & Carrera, 2009). Estos últimos eran considerados perjudiciales para el desarrollo ético y emocional de los niños y las niñas y, en especial, se veían como un atentado en potencia contra la estabilidad de la familia tradicional. Los temas de mayor interés que se barajan en el entramado ideológico de este modelo son principalmente tres, a saber: *a)* la custodia de la virginidad –con mayor hincapié en la femenina–, *conditio sine qua non* para el matrimonio, a su vez *conditio sine qua non* para las relaciones sexuales; *b)* el tratamiento de la homosexualidad –con mayor hincapié en la masculina–; *c)* la sexualidad femenina, abordada desde una postura negacionista y de doble moral, en la que el instinto sexual se entiende como exclusivamente masculino.

La educación sexual que sigue estos parámetros tiene una visión simplista del fenómeno sexual, que es reducido al coito o a cualquier acto en el que los genitales se vean involucrados. Además, se acerca a la sexualidad humana de manera teleológica, presentando una serie de eslabones (sexo-género, orientación, reproducción) como inamovibles y exclusivamente aceptables desde un punto de vista ético, lo cual deriva en una fuerte resistencia ante la variedad de identidades de género y orientaciones sexuales. De hecho, el género, como categoría analítica de origen socio-cultural, es ignorado, precisamente a consecuencia de una comprensión emanatista y esencialista de una realidad fisiológica “binaria”. La construcción de la familia, mediante un modelo heterosexual y monógamo, se abandera como fin último de esta cadena, y su “supervivencia”, en definitiva, como impulso motor y justificación de una educación sexual de tipo moral. La estrategia que preconiza para velar por estos intereses es la abstinencia prematrimonial, aunque con diversa laxitud (Lickona, 1993), y un también variable rechazo a los métodos de contracepción.

Con tales características, este modelo presenta un cariz adoctrinador y estigmatizador de la sexualidad (Lameiras & Carrera, 2009), a la que confiere una dimensión negativa, envilecedora y degradante para el carácter humano. Educa en el miedo basado en la transgresión, en el tabú, en la culpa, en la vergüenza y en la desinformación. Pero, especialmente, educa en la desnaturalización de la sexualidad y su vivencia, trasladándola a un plano extramundano y misterioso que puede acabar convirtiendo la curiosidad natural y legítima del niño o la niña en obsesión insana.

Con la publicación del *Emilio* en 1762, Rousseau establecía las bases de una educación sexual del silencio durante la época de la infancia que se consolidaría en el siglo XIX y

que lograría llegar a nuestros días: ante ciertas preguntas, la madre debería dar respuestas centradas en el miedo, la muerte y la repugnancia, para lograr así “amortigua[r] la imaginación y reprim[ir] la curiosidad” (Rousseau, 1997, pág. 249). A este oscurantismo sexual se suma el hecho de que el modelo que nos ocupa niega la existencia de la sexualidad durante la etapa infantil, devolviéndonos a una concepción coitocentrista de la misma.

Este modelo presenta una cierta diversidad en algunos planteamientos. El psicólogo estadounidense Thomas Lickona, en un artículo sobre la formación del carácter a través de la educación sexual (1993), defendía la existencia de dos grandes tendencias: la educación sexual no dirigida y la dirigida. Dentro de la primera, se insertaría un modelo mixto, a medio camino entre el moral y el de riesgos, de moda en los institutos estadounidenses y que predica la castidad, al mismo tiempo que se facilita información y herramientas que posibilitan las relaciones sexuales seguras. Mientras que Lickona advierte sobre la hipocresía e ineficacia de este modelo, el biográfico recibe igualmente sus críticas, esta vez basadas en un fomento aún mayor del libertinaje adolescente que, supuestamente, habría agravado la situación de embarazos adolescentes no deseados y transmisión de ETS en los EE.UU. Con un tono demagógico, alarmista y homófobo, el autor acaba defendiendo el modelo de educación sexual dirigida, en la que la castidad absoluta e incondicionada se enarbola como única garantía para la virginidad antes del matrimonio y también contra las ETS, el adulterio (*sic*) y una vivencia utilitarista y hedonista de las relaciones sexuales.

La pregunta que debemos plantearnos es: ¿por qué retornar a una actitud conservadora con respecto a la sexualidad y el sexo y confiar en los modelos de abstinencia, ya sea esta total o parcial? El baluarte del que se sirve el modelo religioso-moral para defender su necesidad en el sistema educativo es que la información sexual invita a la promiscuidad. En realidad, la educación sexual como desencadenante de la promiscuidad se desvela como una excusa con la que revitalizar parámetros no acordes con la realidad del siglo XXI.²⁶ El adelanto de la edad media del primer encuentro sexual

²⁶ Datos recientes sobre el porcentaje de adolescentes de quince años que mantenían relaciones sexuales (entendidas como coito con penetración), revela los siguientes porcentajes en los países escandinavos y de alrededores que cuentan con una educación sexual biográfica y profesional: Dinamarca: 25% para las chicas y 29% para los chicos; Suecia: 26% y 24%; Finlandia: 24% y 25%; Islandia: 23% y 24%; Holanda: 16% y 15% (World Health Organization, 2016, pág. 180).²⁶ Para EE.UU, se estima que un 41.4% de los y las estudiantes de décimo grado (*i.e.* 15-16 años) y un 30% de los de noveno (14-15 años) habrían mantenido relaciones durante los últimos tres meses (Kann, Kinchen, Shanklin, & al., 2014, pág. 24), por

parece estar más relacionado con los cambios sociales que han venido apareciendo desde la II Guerra Mundial antes que con la democratización de la educación sexual (Gustaf, 1985). Aun si supusiésemos que la información invita a las prácticas sexuales

“[...] hay que considerar que el deseo sexual está presente en el ser humano, con y sin información, y en cualquier caso lo que se favorece es una forma más sana de vivir la sexualidad” (Barragán, 2001, pág. 20).

Actualmente, son treinta y siete los estados de EE.UU. que requieren que se incluya la abstinencia en los programas de educación sexual, veintiséis de los cuales matizan que se ha de hacer hincapié en esta (no-)práctica (Guttmacher Institute, 2017). Ahora bien, si nos fijamos en el ratio de embarazos adolescentes en EE.UU., que se encuentra entre los más elevados del mundo desarrollado (Holpuch, 2016), observamos que es mayor en aquellos estados en los que se implantan programas de abstinencia (ATTN, 2015), por lo que el modelo, lejos de ser exitoso, parece estar dando los resultados contrarios.

2.2.2. Modelo de riesgos

Surge en el siglo XIX y renace con la industrialización del siglo posterior, y especialmente tras la II Guerra Mundial, manteniendo su vigencia en la Europa occidental hasta la actualidad, siendo el modelo que encontramos implantado en España. No pretende brindar una vida más saludable a través de la sexualidad, sino que, contrariamente, concibe “la salud como mera ausencia de enfermedad, por lo que la sexualidad sólo merece atención cuando [...] existe algún riesgo de enfermedad o contagio” (Lameiras & Carrera, 2009, pág. 43).

El modelo de riesgos es el que encontramos hasta nuestros días implantado en España, donde se ejecuta a través de tres vías paralelas: *a)* charlas esporádicas organizadas por organismos externos al centro y dirigidas por el Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales o Educación y Ciencia (Lameiras & Carrera, 2009); *b)* una orientación personalizada en centros de planificación familiar; *c)* unidades didácticas expresamente consagradas a la reproducción humana en asignaturas como Ciencias Naturales (para Primaria) y Biología (para Secundaria).

La primera dolencia de la educación sexual que se está enseñando es su enfoque exclusivamente biologicista. Lo que se califica como “educación sexual” es realmente

lo que el porcentaje es notablemente más alto en EE.UU., un país con una educación sexual restrictiva, que en aquellos países con una política sexual abierta.

“educación reproductiva”, mostrando el fracaso del sistema educativo en su disociación entre la función sexual y la reproductora. Asimismo, este enfoque reproductivo fuerza a perpetuar una aproximación heteronormativa de la sexualidad humana, patologizando, ya sea directa o indirectamente, el resto de orientaciones sexuales. Por último, si observamos los manuales en los que se insertan estos temas, vemos la desatención que merece el clítoris, precisamente por no jugar ningún papel en la reproducción; un silencio androcéntrico, en definitiva, que destierra el placer de la mujer del acto sexual y fomenta el desconocimiento de la sexualidad femenina. Asimismo, este modelo presenta un enfoque genitalista, puesto que el sexo solo lo es en tanto en cuanto los genitales están involucrados, y la mayor de las veces, cuando hay penetración.²⁷ Estas características conducen a un materialismo en el que se acaba desatendiendo el plano emocional: se educa en el sexo como relación carnal, pero no se explora la dimensión afectiva de las relaciones sexuales ni la diversidad en orientación sexual, identidad de género u otras variables.

En segundo lugar, y es el aspecto que da nombre al modelo, se construye en base a un enfoque higiénico-médico. Esto puede observarse en los talleres organizados por asociaciones exógenas al centro escolar especialmente para la Educación Secundaria, centrados en la presentación de métodos anticonceptivos (retornando a la aproximación reduccionista del sexo como medio de reproducción) y preventivos de ETS.²⁸ Cabe destacar que un enfoque así, cuando aparece aislado y no se complementa con otros, va más allá de prevenir, generando miedo –especialmente en la primera relación sexual– y afianzando el binomio sexo-peligro.

²⁷ En el cuestionario de la encuesta que realizó el INE sobre salud y hábitos sexuales, se matizaba que “cuando [...] se hable de “relaciones sexuales” se considerarán sólo aquellas en las que haya penetración vaginal, anal u oral del órgano masculino, con o sin orgasmo” (2003, pág. 8). Así, por el bien de “el objetivo de la encuesta”, se ignoraban, por ejemplo, las relaciones homosexuales lésbicas, con la consecuente devaluación del sexo entre mujeres, que *de facto* dejaban de considerarse como relaciones sexuales. Por otro lado, el informe sobre hábitos saludables en adolescentes europeos y norteamericanos presentado por la Organización Mundial de la Salud, establecía parámetros similares para conocer la vida sexual de los encuestados: “The question was presented using colloquial terminology (such as having sex or going all the way) to ensure respondents understood it was about full penetrative intercourse” (2016, pág. 179). Es precisamente la definición de “sexo” en términos falocéntricos lo que considero que más dificulta un estudio en profundidad sobre hábitos sexuales en la juventud.

²⁸ Dichos métodos de barrera están encauzados a relaciones falocéntricas. La prevención en relaciones homosexuales, especialmente lésbicas, no se aborda de manera explícita. Véase el reportaje presentado por Broadly (Urraca, 2017) en el que se entrevistaron a treinta mujeres lesbianas residentes en España sobre su experiencia en las consultas ginecológicas, y que atestigua el desconocimiento que sigue predominando en nuestro siglo sobre las prácticas sexuales y modos de contagio en relaciones no heterosexuales.

Se distinguen, a su vez, dos corrientes dentro del modelo de riesgos que se diferencian en su *modus operandi* de evitación del peligro: la técnica y la moralista (Lameiras & Carrera, 2009). La corriente técnica estaría preocupada por un saber científico en exclusiva, sin sancionar o denostar determinadas prácticas sexuales u orientaciones, mientras que la moralista, remitiría al matrimonio y a la fidelidad como únicas vías para escapar de las ETS.

Véase, para ilustrar este modelo, que La Comunidad de Madrid, en su reciente ley de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual, que, en el Art. 39, declaraba:

“El sistema sanitario madrileño incluirá de forma expresa el aspecto y la realidad del colectivo LGTBI en las campañas de educación sexual y de prevención de enfermedades de transmisión sexual, con especial consideración al VIH en las relaciones sexuales.” (Comunidad de Madrid, 2016, pág. 28).

La educación sexual se sigue concibiendo como preventiva, desde un enfoque médico-clínico, y se delega el ámbito afectivo en agentes de educación no formales (procedentes de fuera de la escuela). En este año, 2017, la Conserjería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, guiándose por estas indicaciones, ha previsto poner en marcha cursos de educación sexual de carácter anual y opcional para alumnado de tres a quince años en los centros educativos a partir del curso escolar 2018-2019 (De la Cal, 2017). Aunque por el momento se desconoce la orientación, las pautas que procura la legislación no resultan muy esperanzadoras.

2.2.3. *Modelo biográfico y profesional*

En la década de los 30 y 40, la población sueca presentaba una actitud beligerante contra la implantación de la educación sexual en los colegios. En el año 1933, la feminista y educadora sexual Elise Ottensen-Jensen creaba la RFSU (Asociación Sueca para la Educación Sexual), que vela desde entonces por los intereses de docentes y discentes en esta materia. En 1942, gracias a la presión de asociaciones feministas (Gustaf, 1985), el Gobierno sueco se implicaba en el debate, aunque no sería hasta 1956 que la educación sexual se hiciera obligatoria en el currículo escolar sueco. Para 1977, el *Swedish National Board of Education* publicaba un nuevo manual de educación sexual que reemplazaba al anterior, e incluía, entre otras, las siguientes consignas novedosas: a) una ética relacional en la que se rechazaba el empleo utilitarista y

hedonista de las parejas sexuales; *b*) una educación en el consenso y una condena de la violencia en todas sus formas; *c*) la igualdad de géneros en materia sexual; *d*) y la integración de la sexualidad en personas con diversidad funcional y de la tercera edad, de manera que se daban indicios de la aplicación de la interseccionalidad en la educación sexual.²⁹ En 1980, se imponía en Suecia la obligación de que la educación sexual se ofreciera en todos los niveles educativos a partir de los seis años.

En definitiva, lo que hoy conocemos como modelo biográfico y profesional no se corresponde exactamente a cómo comenzó su andadura en los años cincuenta. Desde sus inicios hasta la actualidad, ha tenido lugar en Suecia una deriva pedagógica: de la educación reproductiva a la educación afectivo-sexual integradora. Hoy en día, el nombre que recibe es *sex och samlevnad* ('sexo y convivencia'), haciendo mención explícita a la afectividad y relaciones interpersonales como parte integrante de la educación sexual.

Es de destacar cómo el modelo biográfico conjuga los aspectos más positivos y convierte los más negativos de los otros modelos de educación sexual. Del modelo para la revolución social, adopta el principio de la educación sexual como derecho de las personas; del religioso-moral, valora el rol de la familia y de la ética como ingrediente necesario en la vivencia de la sexualidad; del de riesgos, hereda la profesionalidad de las y los orientadores e incorpora la importancia de los métodos anticonceptivos o de protección ante infecciones, aunque sin permitirles que acaparen el programa. Los contenidos que modifica o rechaza son, respectivamente: el adoctrinamiento y la reproducción de paradigmas impuestos, queriendo contrariamente brindar herramientas que permitan al sujeto en cuestión actuar con plena conciencia, libertad, responsabilidad e información para realizarse en su propia biografía sexual; el matrimonio como principio legitimador de las relaciones íntimas y cualquier tipo de conservadurismo, adoptando una actitud erotofílica de la sexualidad humana; el concepto de "salud", que reinterpreta en términos positivos, de modo que no solo se apuesta por la educación sexual como una herramienta para vivir una vida más feliz, sino que se amplía la salud al bienestar psicológico, por lo que la autoestima se convierte en un punto clave a trabajar. La sexualidad pasa entonces a definirse como una dimensión humana, que nos configura en tanto en cuanto seres vivientes, y también como una realidad, de la que no

²⁹ Hay que añadir, sin embargo, que mantenía un talante conservador en otros aspectos, como por ejemplo en la exaltación de la fidelidad conyugal (entendida como exclusividad relacional incuestionable), a la cual llegaba a etiquetar de "deber" (Gustaf, 1985).

podemos huir en tanto en cuanto seres sexuados. Así, la sexualidad es comprendida de manera multidimensional (biológica, afectiva, psicológica...) y multifuncional (placentera, reproductiva, autorrealizadora...). Además, la interseccionalidad de la sexualidad con otros factores constitutivos de cada individuo (edad, procedencia cultural, diversidad funcional, etc.) es tratada únicamente por este modelo.³¹

El público que abarca el modelo biográfico es triple: discentes, docentes y familia, estando los roles de los dos últimos bien diferenciados. Las madres y padres han de ser un ejemplo a seguir y, al mismo tiempo tienen potestad para decidir qué educación consideran más apropiada para sus hijos e hijas, no debiendo imponerles su propia biografía sexual ni causarles maltrato “ya sea éste por acción u omisión” (Lameiras & Carrera, 2009, pág. 50). Por su parte, las profesoras y profesores deben ceñirse a su papel de orientación: han de conocer, valorar y respetar su propia biografía sexual (Fallas, Artavia, & Gamboa, 2012), pero bajo ningún concepto deben injerir sus preferencias/valores personales en la vida del alumnado.

A pesar de que en España impera el modelo de riesgos, no se puede olvidar que se han dado pasos importantes para la incorporación del modelo biográfico en la educación sexual. Si hacemos un somero repaso de las leyes educativas españolas, comprobamos que la LOGSE (1990), introdujo modificaciones y propuestas en un esfuerzo de cohesión europea en materia de educación. La nueva ley no mencionó de manera explícita la educación sexual, pero era flexible en sus planteamientos y acentuaba la igualdad de los sexos, abriendo en teoría las puertas a que los centros educativos implantasen esta materia (Puerto Pascual, 2000). Sin duda, la ley resultó alentadora: es en este momento cuando aparecen en escena los dos programas de educación sexual biográfica más importantes y pioneros de España que lograron entrar en el currículo escolar. En primer lugar, el programa Harimaguada, en las Islas Canarias. Aunque nació en 1984 y dos años más tarde se encargaba del Programa Institucional de Educación Sexual de la Consejería de Educación de Canarias, tomaba real fuerza a partir de la década de los noventa, con la publicación de sus *Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual* (Bolanos, González, Jiménez, & Ramos, 1994) para Infantil, Primaria y

³¹ Aunque creo que este modelo es el más vanguardista de los implantados, considero que permanece inconscientemente anclado aún en ciertos tradicionalismos, quedándole frentes por abordar, como por ejemplo la orientación relacional, que me resulta una variable tan trascendental como las consabidas orientación sexual e identidad / expresión de género.

Secundaria. Más tarde, aparecía Uhin Bare (Gómez, Ibaceta, & Pinedo, 2000) en el País Vasco, un programa impulsado por la Consejería de Sanidad y dirigido a Secundaria.

La LOCE (2002) continuaba con la tradición del silencio ya presente en la LOGSE, pero añadía una redacción sexista que suponía una auténtica involución con respecto a la disposición que derogaba. En este período, la educación sexual en España sufre rumbos dispares según la comunidad autónoma: en el 2003, aparecía en el País Vasco para Primaria el programa NAHIKO!, tutelado por Emakunde, el Instituto Vasco de la Mujer; en el 2004, la Consejería de Educación de Canarias ponía fin al programa Harimaguada, mientras que se implantaba en Galicia el programa Agarimos (Lameiras, Rodríguez, Ojea, & Dopereiro, 2004), destinado a Secundaria; en el 2005, se renovaba el programa Uhin Bare en País Vasco (Uhin Bare Berri).

No sería hasta la LOE (2006) que se mencionara por primera vez a “la educación afectivo-sexual” (pág. 17162). Además, esta ley pretendía incorporarla de manera plena en el ciclo de la E.S.O. (pág. 17169), aunque con una organización fallida. Como ya había ocurrido con la LOGSE, la LOE generaba una atmósfera de esperanza que produjo nuevos proyectos. Un año después de su promulgación, la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios de Asturias implantaba el programa *Ni ogros ni princesas* (Lena, y otros, 2007), en cuyo diseño había participado el Instituto Asturiano de la Mujer.

Desafortunadamente, los vaivenes producidos desde la LOGSE hasta la actualidad se han visto definitivamente neutralizados con la ley vigente, la LOMCE (2013), que ha vuelto a deshacer el camino trazado con la LOE y ha resumido la educación sexual en una educación reproductiva preventiva.

3. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TFM

El primer objetivo de este trabajo es realizar una investigación bibliográfica que analice los principales programas educativos³² y guías teóricas³³ de educación sexual biográfica y profesional destinada a familias y profesorado del alumnado de Educación Primaria. Con ello pretendo evaluar cuatro aspectos: a) qué grado de importancia se confiere a la

³² Con “programa educativo” me refiero a un programa de intervención que o bien ya ha sido implantado en la escuela, o bien se encuentra diseñado para una posible implantación futura.

³³ Con “guía teórica” me refiero a obras que o bien procuran consejos y pautas, ya sea a familias o al profesorado, sobre cómo afrontar una educación sexual de calidad, o bien asientan los cimientos teóricos sobre los cuales elaborar un programa educativo eficaz. No obstante, en ningún caso presentan una estructura pedagógica, al contrario que los programas educativos.

educación sexual dirigida a este ciclo en nuestro país; b) cuál es el contenido considerado relevante; c) la presencia o ausencia de una educación sexual feminista; d) hasta qué punto pervive el mito de la “latencia sexual” (Foucault, 2006) en los niños y niñas, lo que dificultaría la inserción de educación sexual en la Educación Primaria.

El segundo objetivo es diseñar una propuesta educativa basada en la investigación bibliográfica realizada con la que contribuir a los esfuerzos para brindar una comprensión y vivencia de la sexualidad saludables y naturales a la próxima generación. En mi propuesta intentaré aprovechar y sintetizar las fortalezas de los trabajos examinados y dar voz a los silencios que presenten, supliendo sus carencias con aportaciones propias, e incorporando una perspectiva feminista transversal.

Las razones que sustentan tal estudio son principalmente cuatro. Por un lado, son apenas inexistentes los trabajos científicos que recopilan, reseñan y analizan críticamente el material de educación sexual. Mientras que tampoco el Gobierno ha facilitado informes sobre el conjunto de talleres y programas diseñados e implantados por él mismo en los centros educativos, la información que podemos encontrar sobre qué se ha hecho hasta ahora en territorio español con respecto a la educación sexual de la próxima generación, se halla dispersada, lo cual impide ver con claridad el panorama general ante el que nos encontramos. En segundo lugar, hemos de sumar el hecho de que la inmensa mayoría de las propuestas están dirigidas a un público de Educación Secundaria, especialmente de segundo ciclo, por lo que consideré necesario rescatar del olvido aquella destinada a Educación Primaria. Además, el interés por este nivel educativo radica en que dentro de la Educación Primaria ya comienza la pubertad, un período vital lleno de cambios fisiológico-sexuales, psicológico-afectivos y cognoscitivos-intelectuales que lo convierten en un público especialmente necesario de educación sexual. Por último, he elegido el modelo biográfico y profesional porque, como pretendo demostrar en las siguientes páginas, es el único que reconoce y visibiliza la sexualidad de niños y niñas, y permite la aplicación viable, realista y fructífera de un enfoque feminista.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, detallo el método que he seguido para la recopilación, selección y estudio de los programas educativos y guías didácticas sobre educación sexual.

4.1. Corpus y localización

El corpus ha sido localizado siguiendo tres rutas de búsqueda. En primer lugar, se rastrearon las webs de los servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Sanidad del Estado Español, de las Consejerías de Educación y de Sanidad de todas las Comunidades Autónomas españolas y del Instituto de la Mujer. En el proceso, se utilizaron las siguientes palabras clave combinadas: <educación sexual>, <educación afectivo-sexual>, <sexualidad>, <sexualidad infantil>, <programa>, <guía>, <padres>, <padres y madres>, <familia>, <profesorado>, <coeducación>. Posteriormente, se realizó una búsqueda en diversas bases de datos de literatura científica, como Dialnet, Google Scholar y el Catálogo Colectivo de REBIUN, sometiendo la búsqueda a estas mismas palabras clave, y finalmente indagando en las materias a las que pertenecían las obras encontradas con el fin de ampliar los resultados y no restringirlos a unas palabras clave en concreto. Por último, me dirigí a las referencias bibliográficas de las obras encontradas.

Como puede deducirse de esta búsqueda, las obras que encontradas proceden de dos orígenes distintos. Por un lado, surgieron publicaciones e iniciativas estatales y, por otro, literatura académica y de divulgación. Ha sido este el proceder porque el interés de mi trabajo no se centra en la procedencia de las obras, sino en su contenido y su tratamiento.

4.2. Criterios de selección

Como indicaba en los objetivos, la búsqueda del corpus se realizó siempre dentro del modelo biográfico y profesional, de modo que se ha prescindido de los programas diseñados desde las perspectivas sanitaria y religioso-moral. Secundariamente, se ha circunscrito la búsqueda a trabajos elaborados y publicados en España, de manera que no se han contado con aquellos traducidos al castellano. Con esta decisión, lejos de descalificar las obras traducidas, pretendo limitar el número de obras y ser rigurosa con respecto al trabajo realizado dentro del seno de la sociedad española. El tercer requisito que debían cumplir los trabajos para ser analizados era presentar una fecha de publicación posterior al año 2000. Con esta fecha redonda, he pretendido centrarme en los trabajos más recientes, porque estos son más susceptibles de incorporar material sobre las nuevas tecnologías, que en el siglo XXI tienen un rol capital en todas las facetas de nuestra vida y, por ende, también una gran influencia en la transmisión de valores, estereotipos y normas con respecto a la sexualidad.

La cuarta y última condición era que estuvieran destinados a familias y/o profesorado de Educación Primaria (ya sea en formación universitaria o ejercicio profesional). Al estar dirigido a este público, los materiales didácticos dirigidos al alumnado han sido descartados. La razón de ello es analizar cuál es la formación en materia sexual que se considera deseable para estos dos agentes educativos, porque es a ellos a quienes quiero dirigir mi propuesta.

4.3. Procedimiento del análisis documental

Una vez sometidos a estos criterios, los trabajos resultantes han pasado por tres fases de análisis. En un primer momento, se ha optado por hacer una síntesis individual de cada obra, y más tarde, se ha incorporado un análisis conjunto en forma de tabla que facilite el manejo del material y que permita llevar a cabo un cotejo eficaz del mismo. Para ello, se ha empleado un análisis de contenido de inductivo, abstrayendo y reuniendo los ejes principales de los diferentes trabajos para comprobar cómo difieren o coinciden entre sí, y además se han dispuesto dichos trabajos siguiendo un orden cronológico para averiguar si se podía identificar alguna evolución (adición o supresión de temas, cambio de enfoque...) desde el año 2000 hasta la fecha. Finalmente, he analizado los discursos clave que aparecen en relación a los temas clave identificados, discutiendo los mismos en base a la literatura existente sobre el tema.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El volumen del que inicialmente partí fue de 61 obras y programas, lista que, tras aplicar los criterios de selección antes mencionados, quedó drásticamente reducida a 9, que se describen brevemente a continuación. Por otro lado, debo señalar que, a lo largo del análisis del corpus seleccionado, me vi obligada a descartar algunas obras en un principio incluidas, porque, si bien se autodefinían como biográficas y profesionales, y lo parecían *a priori*, se rebelaban *de facto* durante el escrutinio de la lectura como una miscelánea sanitario-conservadora teñida de falso progresismo y tolerancia. De Irala y Gómara (2016) encarnan el ejemplo paradigmático de esta adulteración del concepto de educación sexual biográfica.³⁴

³⁴ Un discurso, como el que presentan, que condena el aborto, interrelaciona la disponibilidad de información con la promiscuidad, los embarazos no deseados y el libertinaje, y califica de “intervencionismo” (pág. 35) los intentos gubernamentales de establecer una educación sexual longitudinal, no puede, bajo ningún concepto, ser identificado con el modelo que nos ocupa.

i. *La educación sexual. Guía teórica y práctica*, Fernando Barragán Medero, Paidós, 2001 (2^{da} edición)

Es un programa dirigido al profesorado de todos los ciclos educativos, creado por el sexólogo Barragán, una de las mayores referencias a nivel estatal de educación sexual. Surgió a raíz de una serie de proyectos educativos desarrollados durante la década de los ochenta³⁵ en las Islas Canarias. . A pesar de que la obra presenta numerosos datos de interés, considero que su debilidad radica en la falta de exhaustividad, puesto que para la etapa primaria solo trabaja la homosexualidad.³⁶ Uno de los mayores objetos de interés de la obra es que combina el despliegue teórico con un estudio de campo, transcribiendo fragmentos de sesiones.

ii. *¿Hablamos de sexualidad con nuestros hijos?*, Juan Carlos Diezma y Carlos de la Cruz, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, 2002.

Guía teórica destinada a padres y madres que abarca desde la primera infancia hasta la adolescencia. Fue elaborada por el responsable del Plan Local de Educación y Atención a la Sexualidad del Ayuntamiento de Leganés y el director de la Consejería de Salud de la Comunidad de Madrid. A pesar de un tono y estilo mediocres, presenta un contenido versátil.

iii. *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de teoría y Libro de ejercicios*, Nieves López Soler, Netbiblio, 2003.

Se trata de un manual para la asignatura *Didáctica de la Educación Afectivo-Sexual* en los centros universitarios de formación del profesorado de las Islas Canarias, cubriendo desde la Educación Infantil hasta Secundaria. El manual destaca por su ambición, rigurosidad y exhaustividad en el tratamiento de una gran variedad de temas.

iv. *La educación sexual de los hijos*, Félix López Sánchez, Pirámide, 2005.

Es una guía para madres y padres que se encarga de las etapas infantil y adolescente. La obra forma parte de la colección de Pirámide “Guías para padres” y surge animada por el impacto negativo de unos medios de comunicación que asedian con contenido sexual no filtrado, y ante el cual la familia se ve moralmente obligada a actuar. Presenta la

³⁵ *Las concepciones infantiles y juveniles sobre sexualidad: consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual*, implantado entre los años 1985 y 1987, y *Diseño, aplicación y evaluación de guías didácticas*, llevado a cabo a continuación, entre 1988 y 1989.

³⁷ Resulta como poco chocante encontrarse, por ejemplo, con un poema de Pablo Neruda, quien confiesa en sus memorias la violación de una mujer, como adrezo literario en un capítulo de amor y afecto entre las parejas.

objeción de tener un tono de nuevo mediocre³⁷ y de tener curiosamente una mentalidad conservadora solo con ciertas cuestiones.

v. *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*, Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo Guijarro, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006.

A comienzos del siglo, el MEC publicaba una guía de educación sexual destinada a familias y profesorado de Educación Infantil (Hernández & Jaramillo, 2003). Tres años más tarde, las mismas autoras presentaban esta obra, con la que se pretendía dilatar y empresa iniciada. La guía se apoya en experiencias de educadores y padres y madres, y cuenta con la novedad de que, de todos los trabajos analizados, sitúa a ambos públicos a un mismo nivel pedagógico. Desde un punto de visto de contenido, se trata de la obra más completa: abarca una gran multitud de temas, ejemplificados con situaciones reales comentadas, y atiende a todos los ciclos de Primaria.

vi. *¿Cómo se lo explico?*, Manuela Mateo-Morales y Betina Represas, Síntesis, 2008.

Guía teórica destinada a padre y madres de Educación Infantil y Primaria. Ambas autoras, psicólogas especializadas en las relaciones filio-parentales, presentan una obra de tintes freudianos con una estructura meticulosa y consolidada. Entre sus flaquezas, cabría destacar un lenguaje androcéntrico y una importancia quizá acaparadora en ciertos momentos de la información biológica, en detrimento de aspectos de tipo emocional.

vii. *Educación sexual. De la teoría a la práctica*, María Lameiras Fernández y María Victoria Carrera, Pirámide, 2009.

Guía teórica dirigida a docentes que abarca todos los públicos, y que pretende asentar las bases teóricas sobre las cuales desarrollar futuros programas educativos. Ambas autoras, profesoras de la Universidad de Vigo, trabajan en el campo de la psicología de la sexualidad, siendo la educación sexual su principal rama de investigación.³⁸ La obra nace, auspiciada por el avance que suponía la redacción de la LOE (2006), con el objetivo de transformar la educación sexual de los colegios españoles. Desde un punto

³⁷ Resulta como poco chocante encontrarse, por ejemplo, con un poema de Pablo Neruda, quien confiesa en sus memorias la violación de una mujer, como aderezo literario en un capítulo de amor y afecto entre las parejas.

³⁸ Es de destacar la coautoría de Lameiras Fernández en el programa AGARIMOS (2004), un programa coeducativo dirigido a un público de secundaria, y que actualmente es considerado la cumbre de la educación sexual para adolescentes en España.

de vista de contenido, cuenta con el marco teórico más sólido y completo de todo el corpus.

viii. *Programa de educación afectivo-sexual en la escuela*, María del Carmen Luque Cuesta y Raquel Prieto Martín, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 2013.

Se trata de un manual universitario para la asignatura “Psicología del Desarrollo y Educación Afectivo-Sexual”, impartida en la Universidad de Salamanca, para el futuro docente en educación sexual durante el tercer ciclo de Educación Primaria. Está fuertemente influido por el programa Harimaguada. Adolece principalmente desde un punto de vista metodológico y documental, puesto que las actividades propuestas son poco innovadoras pedagógicamente y los datos que aporta sobre hecho sexual humano están sobremedida desfasados.³⁹ No obstante, cabría destacar que trae a colación una gran variedad de temas, algunos de los cuales no se tienen en consideración en las otras obras analizadas, por lo que resulta un manual temáticamente muy dinámico.

xi. *NAHIKO!*, Emakunde, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2017.

Tiene como público destinatario al alumnado de Educación Primaria, y está concebido para tener una duración total de dos años. El programa incorpora al profesorado, a quien se imparte un curso previo de coeducación, y asimismo a las familias, segundo eje de actuación, con las cuales se realizan reuniones informativas cuatrimestrales y están involucradas en la realización de actividades en casa. Tutelado por Emakunde, es un programa de intervención que empezó a desarrollarse en centros educativos desde el año 2003 con el objetivo de desterrar la violencia contra las mujeres de las aulas y de la sociedad.⁴⁰ Tiene como objetivo la educación sexual desde la desarticulación de jerarquías relacionales entre los géneros.

A continuación, se incluye una tabla en la que he analizado conjunta y sintéticamente los programas y guías arriba expuestos, de acuerdo con la metodología antes detallada.

³⁹ Véase los datos que aporta con respecto a la prevalencia porcentual de orientaciones sexuales en la sociedad (pág. 99). Amén que un estudio de este tipo debería ceñirse a coordenadas geográficas concretas, las conclusiones del informe Kinsey son inutilizables hoy en día, no solo por el abismo temporal que nos separa de él, sino porque, además, los resultados que de este se concluyen están viciados de origen (la muestra de los encuestados), que impide documentar la realidad social al completo y que, al mismo tiempo, invalida el uso de sus conclusiones. Considero que lo que se debe rescatar de tal informe es la espectralización y flexibilización del concepto de orientación sexual, que pasa a entenderse como una manifestación de la sexualidad humana que varía a lo largo de la vida. Para una historia de la recepción y uso tergiversado del informe, cf. Gimeno, 2005, págs. 214-217.

⁴⁰ En aquel año, fueron solo tres los centros inscritos, mientras que desde entonces hasta la fecha han participado ciento cincuenta y dos colegios vascos.

Modelos de integración curricular de la educación sexual	Asignatura curricular específica		Eje transversal al currículo		Charlas periódicas en horario curricular		No se pronuncia		Orientador sexual		Formador de las familias		Maestra/o sin formación específica		Maestra/o con formación en sexología		Orientadora sexual		Modelo de identificación		No ha de obstaculizar la labor de la escuela en la educación sexual		Sinergia educativa						
Agentes educativos	Profesorado	Formación																											
	Familia	Relación con la escuela																											
Se deben trabajar las actitudes previas hacia la sexualidad de los propios orientadores sexuales																													
Otras fuentes de información	Grupo de iguales																												
	Medios de comunicación																												
	Nuevas tecnologías																												
	Implicaciones negativas de la pornografía																												
	Comercialización capitalista de la sexualidad																												
	Autoestima																												
	El cuerpo desnudo																												
	Impacto de los cánones de belleza																												
	Anorexia																												
	Roles y estereotipos de género																												
Construcción de la masculinidad																													
Contenidos	Desarrollo de la identidad e identidad de género																												

La tabla nos permite comprobar las siguientes características de conjunto: a) que resultan escasísimos los proyectos de educación sexual centrados únicamente en Educación Primaria (3/9), soliendo encontrar o bien integrada en obras que se ocupan de todas las etapas educativas (5/9) o bien, minoritariamente, como prolongación de la Educación Infantil (1/9); b) que es igualmente escaso el material que equipara profesorado y familia en su participación en la educación sexual, dirigiéndose a ambos (2/9); c) que es apreciable una evolución temática, habiéndose incorporado algunos temas a lo largo de los últimos años (asimetría en las relaciones amorosas y coeducación), mientras que otros permanecen aún ocultos o insuficientemente retratados (transexualidad e intersexualidad); d) que predomina el modelo de integración de la educación sexual como eje transversal del currículo (4/9), mientras que la opción por incluirla como asignatura propia es insignificante (1/9).

En los siguientes epígrafes debatiré en profundidad los resultados obtenidos en función de los ejes que se deducen en la tabla.

5.1. Un debate terminológico

Considero apropiado comenzar con una cuestión que se percibe en los títulos de los trabajos: ¿cómo llamar a esta educación? Dos son las opciones que se barajan en este corpus: “educación sexual” (4/9) y “educación afectivo-sexual” (2/9). El debate de esta educación ya no solo gira acerca de su adecuación en las aulas, sino también de cómo presentarla públicamente. En esta disputa terminológica, es un matiz el que se está cuestionando: ¿debemos entender que la educación apellidada meramente de “sexual” incluye a la educación en el cariño, el amor, los sentimientos y las emociones? Tanto en el ámbito pedagógico como el seno de la sexología se dan opiniones discrepantes. Por un lado, están aquellas que consideran que lo afectivo está incluido de por sí en lo sexual, por lo que la yuxtaposición de ambos términos cae en la tautología (Lameiras & Carrera, 2009; Hernández & Jaramillo, 2006), y, además, es nociva, puesto que invita a perpetuar la creencia de que el sexo existe fuera la emoción (Amezúa, 2008). Es esta la que predomina en el corpus:

“[O]ptamos por hablar de ‘educación sexual’ en lugar de ‘educación afectivo–sexual’, porque consideramos que lo sexual abarca inexorablemente a lo afectivo y, por tanto, es una reiteración añadir este calificativo.” (Hernández & Jaramillo, 2003, pág. 7)

Otra opinión es la de quienes matizan que no se produce tal sinonimia entre la educación sexual y la afectiva y que, “desde un punto de vista pedagógico, afectividad y sexualidad deben ir unidas, no tanto como condición indispensable sino como objetivo deseable” (Puerto Pascual, 2000, pág. 31). Es interesante observar cómo, habiendo voces que comprenden que se ha de llamar simplemente “educación sexual”, se decantan por incluir el aditivo de “afectivo”, por miedo en parte a una respuesta negativa en ciertos sectores sociales de por sí reaccionarios con esta materia, y también para propiciar una reconciliación entre los dos modelos de sexualidad a los que tradicionalmente se ha educado a niños y niñas. Así se ha localizado en el corpus:

“Opinamos que es cierto lo que critica Fernando Barragán en cuanto a no destacar una dimensión frente a otra y en utilizar esta dicotomía amor/sexo para diferenciar la sexualidad del hombre frente a la de la mujer, pero evidentemente si no añadimos el componente afectivo parece que las personas en general relacionarán esta materia solo y únicamente con la cuestión puramente sexual de la educación, olvidándose de los aspectos emocionales y afectivos de la misma.” (López Soler, 2003, pág. 15)

De acuerdo con esta reflexión en torno a los binomios “sexual-masculino/afectivo-femenino”, y considerando que el sexo, por definición y naturaleza, no está inherentemente vinculado a una dimensión emocional sino a una pulsión física (siendo por ende dos ámbitos separables en la práctica), opino que “afectivo” y “sexual” deben reunirse, al menos, en la teoría, y más aún cuando se trata de un proyecto educativo. Por ello, mientras seguiré empleando la expresión “educación sexual”, hablaré sistemáticamente de “educación afectivo-sexual” para lo que concierne a mi propuesta.

5.2. Presencia de un enfoque feminista

El corpus presenta por lo general una motivación y tono feministas (7/9), entendiéndose por ello que tienen como marco ideológico la igualdad entre los sexos y detectan y subrayan las dificultades propias y diferenciales a las que se enfrentan niñas y mujeres en la vivencia de su sexualidad. Ahora bien, que las obras se presenten bajo tal halo feminista no implica que reconozcan las aportaciones del feminismo en materia de educación sexual, que se identifiquen como feministas o incluso que nombren la palabra “feminismo”. Desafortunadamente, solo hay dos casos en todo el corpus en el que el feminismo aparece mencionado. El primer caso, se hace de manera desvirtuada: Sánchez Soler (2003), quien no obstante presenta el proyecto más feminista, al comentar los cambios que propiciaría la introducción de la educación para la igualdad

de oportunidades, señala que esta “[a]cabaría con el actual e histórico enfrentamiento machismo/feminismo” (pág. 35). Aunque a nivel popular es un prejuicio constante y deviene, quizá, del paralelismo morfológico sumado a la manipulación de un patriarcado aún robusto, resulta injustificable encontrar en material académico como este la homologación de un movimiento de emancipación con una ideología de la opresión y la subordinación. La segunda ocasión es por parte de Lameiras y Carrera (2009), quienes lo hacen a modo de nota anecdótica relegada a una frase y dirigiéndose solo a su “corriente deconstructivista” (pág. 199).

Encontramos, por otra parte, un uso inclusivo del lenguaje en obras de autoría masculina (Barragán, 2001; Diezma de Cruz, 2002) y una justificación del masculino como género no marcado en otras de autoría femenina (Mateo-Morales & Represas, 2008). Vale la pena rescatar el razonamiento de esta última obra:

“[...] en el texto hemos decidido usar el masculino genérico propio del castellano para referirnos a niños y a niñas en general, consideramos que así es más fácil la lectura porque no se ve interrumpida constantemente con barras y guiones (niño/a, niño-a...). Es una cuestión de *comodidad* y *estilo*. En los casos en que sea importante *discriminar*, si hablamos de hombre o mujer, será convenientemente aclarado” (pág. 14) [Las itálicas son mías]

Pero el masculino universal nace de la propia discriminación. Recurrir a esa “propiedad castellana” es un argumento ya desgastado por la RAE. Recordemos cómo consideraba este custodio de nuestra lengua los desdoblamientos, esos recursos “artificiosos e innecesarios”, contrarios a “la economía del lenguaje” y cimentados en “razones extralingüísticas” (léase “ideología de género”).⁴³ En respuesta a esta devoción por la tradición y a enunciados descriptivos que no indagan en el origen de la cuestión, la etnolingüística demuestra que el masculino como género no marcado corresponde a un pensamiento androcéntrico que ha determinado la manera de expresarnos (Calero Fernández, 1994).

En conclusión, se evidencia necesaria, en primer lugar, una incorporación explícita de la teoría feminista en la educación sexual, es decir, visibilizando la participación del feminismo sobre cómo educarnos sexualmente. El objetivo sería no solo acercar sus aportaciones, sino además propiciar que cale en la sociedad la (única legítima)

⁴³ Estas calificaciones están citadas literalmente de la sección de consultas de la RAE: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

sinonimia entre feminismo e igualdad.⁴⁴ En segundo lugar, considero que se precisa de una educación afectivo-sexual inclusiva, desvelando tanto el uso androcéntrico del lenguaje, como el sexismo lingüístico, tema este último que no he localizado en el corpus. La relación inherente entre pensamiento y lenguaje, sin pretender caer en postulados extremadamente relativistas, hace necesaria una reforma del primero a través del segundo (Rebollo Espinosa, 2006); un sacrificio de esa “comodidad y estilo” en favor de una manera de expresarnos que no deje fuera del discurso, ni siquiera simbólicamente, a las mujeres.

5.3. Agentes educativos y fuentes de información sexual

En el corpus, encontramos diferencias a nivel metodológico dependiendo de quién es el destinatario de la obra. En el material dirigido al profesorado, es el individuo quien se construye a sí mismo, quien ha de desmontar sus propias contradicciones bajo una tutela orientativa, entendiendo que “para comprender es necesario construir” (Barragán, 2001, pág. 61). El objetivo es evitar un “fenómeno de yuxtaposición”, siguiendo la denominación de este autor, en el que se solaparían las ideas propias con las inculcadas, sin posibilidad de reconciliación, de modo que no existiría ningún proceso cognitivo y se anularía la capacidad de reflexión del niño o la niña. Del material destinado a familias, sin embargo, se desprende una cierta permisividad con la coacción de algunos comportamientos sexuales que, aunque inocuos (como la masturbación), estarían atentando contra la moralidad de los progenitores (Diezma & De la Cruz, 2002). Derivado de esto último, he comprobado, no sin estupor, cómo se llegaba a mostrar complacencia con el modelo religioso-moral para aquellas familias de convicciones religiosas (López Sánchez, 2005): sin emitir un juicio crítico sobre las implicaciones negativas de una educación sexual basada en la represión y la culpa, esta pretendida tolerancia acaba desvelándose como mera irreflexión que, desde luego, no contribuye a la configuración de una educación sexual de calidad.

Casa y escuela son los grupos sociales primario y secundario, y por ende los principales agentes educativos. Ha surgido en la actualidad un debate que gira en torno a esta cuestión: ¿de dónde han de proceder los valores: de casa, de la escuela o de ambas? César Bona (2016) urge a la inserción de los valores morales en los centros educativos,

⁴⁴ Resulta desalentador el éxito de movimientos como *I Don't Need Feminism*, que ha contado con la simpatía internacional de multitud de chicas adolescentes en las redes sociales y que, alimentando el recelo machista, equiparan feminismo y misandria, al mismo tiempo que advocan por la igualdad; esto es, al mismo tiempo que mantienen, irónicamente, un discurso feminista.

asumiendo que la escuela es responsable de formar buenas personas, en lugar de empeñarse en la búsqueda unidireccional de la excelencia académica. Otros pedagogos (Royo, 2016), en reacción, defienden que la disciplina y el conocimiento científico son patrimonio y objetivo único de la escuela, mientras que el desarrollo emocional y ético ha de trabajarse exclusivamente en casa. Como parece evidente, una auténtica coeducación y un modelo biográfico de educación sexual solo tienen cabida dentro de una concepción humana de la escuela. Considero que el profesorado tiene la obligación ética de educar en el afecto y en la sexualidad, pudiendo inculcar estos valores en multitud de situaciones.

Hay que subrayar que las obras dirigidas a la familia, encumbran a estas como educadoras sexuales, considerándolas las primeras responsables de una educación sexual de calidad, a la que tiene que sumarse, pero secundariamente, el sistema educativo (Mateo-Morales y Represas, 2008). Coincido en que, al ser la familia el primer grupo en el que se socializa el individuo, los miembros de esta suponen el primer modelo de identificación, y por ende resultan agentes cruciales en la configuración identitaria y psico-sexual de los niños y las niñas (Lameiras & Carrera, 2009). Por su parte, aquellas obras destinadas al profesorado, aunque no ignoran el rol que juega la familia, hacen lo propio, y se consideran el educador sexual más relevante. Por ejemplo, se entiende que los padres y las madres, si bien son educadores, quedan no obstante subordinados al papel de la escuela. Así, se plantean sesiones formativas para la familia a cargo del profesorado del centro (Barragán, 2001). Al mismo tiempo, es sobresaliente la mención continua en estas obras de cómo interfiere negativamente la familia en la educación sexual escolar. Se considera que esta es uno de los principales condicionantes y obstáculos que impide una implantación exitosa de los programas de educación sexual (López Soler, 2003), y cómo el profesorado puede llegar a verse coaccionado en su labor educativa para no traspasar los límites morales de cada familia:

“A veces, son las propias familias las que no quieren que se aborde la sexualidad en los otros ámbitos educativos. Y, a modo de ‘pescadilla que se muerde la cola’, algunos maestros y maestras temen abordarla de forma explícita y clara por miedo a su reacción” (Hernández y Jaramillo, 2006, pág. 41)

Considero que el primer paso para asegurar el éxito de la educación sexual es deshacer la rivalidad entre escuela y casa que aún perdura en la sociedad española; reconciliar ambas instituciones para que lleguen a unirse en una sinergia educativa. Como puede

comprobarse en el análisis, pocos proyectos (2/9) trabajan con el profesorado y las familias, de los cuales uno (Emakunde, 2017) iguala a la familia con el alumnado, es decir, no la prepara como educadora, sino que la trata como mera receptora de educación sexual. En conclusión, tan solo una obra (Hernández y Jaramillo, 2006) tiene el acierto de ubicar a la familia y al profesorado en un mismo nivel educativo.

Subordinar la familia a la escuela, como mayormente hacen las obras destinadas al profesorado, no hace más que aumentar el recelo que ya de por sí surge con la incorporación de la educación sexual en las aulas; mientras que responsabilizar exclusivamente a las familias, como hacen las obras destinadas a estas, supondría deslegitimar al colegio como espacio de desarrollo personal. En el caso español, las familias no suelen formar parte del entramado educativo entendido desde un punto de vista formal. Involucrarlos como agentes educativos, y no como meros tutores legales, les haría sentir parte integrante de la comunidad pedagógica y favorecería la creación de vínculos entre ellos.⁴⁶ Ambos espacios, colegio y familia, son los dos primeros marcos de socialización y sobre ellos ha de recaer, conjunta y complementariamente, la responsabilidad de la educación en general, y de la educación sexual en particular.

Ahora bien, ¿es posible educar sin pasar a su vez por un proceso de educación, o, para el caso sexual, de deseducación, de desaprendizaje de prejuicios, valores obsoletos, actitudes intolerantes...? El reto con el que nos enfrentamos es que la generación que hoy en día es padres y madres, maestras y maestros, vive en una sociedad más abierta que la de su infancia y que les impele a educar a la nueva generación en un ámbito en el que no han recibido educación. Es decir, tienen que representar un modelo erotofílico que nunca han tenido (López Soler, 2003), lo que hace necesario que se conviertan en alumna/os antes de ser educadora/es. De ahí que, acertadamente, haya guías para padres y madres que comiencen la educación sexual de los hijos e hijas trabajando la sexualidad propia (Diezma y De la Cruz, 2002; Sánchez López, 2005), porque la inculcación de valores sexuales es una actitud vital, un proceso ininterrumpido, mayormente inconsciente y sin duda determinante para la salud psicológica de la nueva generación. El objetivo no es solo canalizar la educación sexual a través de los orientadores (ya sea el profesorado o la familia), sino proporcionarles una visión más

⁴⁶ En relación con esto me resulta admirable el modelo educativo finés, que ha logrado operar sendos cambios en la concepción del colegio hasta convertirlo en el centro neurálgico de una población, de lo cual es ejemplo por antonomasia la escuela de Saunalahti, en Espoo.

amplia del sexo y la sexualidad para uso y disfrute propio, logrando así un doble impacto.

Según datos del INE, en el informe ya citado del 2003 sobre salud y hábitos sexuales a una muestra de hombres y mujeres entre los 18 y 49 años, se desvelaba que padres y madres constituían la fuente de información en temas sexuales menos común, a pesar de ser la más deseada. Aunque la información está desfasada,⁴⁷ al menos nos sirve para observar cómo respondió ante ciertas cuestiones sexuales la generación que hoy en día son padres y madres o abuela/os, y que no está a salvo de repetir los patrones de comportamiento de sus progenitores. Los datos que me interesa recoger aquí son los siguientes: la familia y los profesionales sanitarios y docentes son las dos fuentes de información que hubieran preferido (53,1% y 25,7%, respectivamente). La familia fue, de manera inversamente proporcional, la que menos respondió (solo en un 12,4%), siendo también el porcentaje más bajo de lo esperado en el caso de sanitarios y profesores (10,3%).

Se concluye que las expectativas que tenía la juventud hacia sus padres y madres se ve frustrada en un porcentaje muy elevado, reinando también la desconfianza hacia el profesorado. Hermana/os o amiga/os, es decir, la comunidad de iguales, fueron las fuentes predominantes. El peligro de esta realidad es que la información proporcionada por este colectivo puede fácilmente convertirse en desinformación: el hecho de que quienes deben recibir educación sexual se impongan como educadores sexuales degenera fácilmente en un círculo vicioso de mitos, prejuicios y estereotipos sexistas.

Una fuente de información no detallada en la encuesta del INE (quizá asumida en la categoría de *otros*), son los medios de comunicación. Mientras que la mayor parte del corpus señala su relevancia (7/9), no se aborda específicamente cómo estos influyen en la transmisión de información y valores sexuales ni cuáles son los mecanismos que activar para frenar su impacto en la juventud. Hoy en día, resulta evidente que transitamos por un proceso en el que “la familia y la educación formal están perdiendo su papel central, y la influencia de los medios de comunicación es cada vez más importante” (Figueras-Maz, Tortajada, & Araña, 2014, pág. 51). Teniendo en cuenta la abrumadora cantidad de información sexual no filtrada a la que nos exponen constantemente los medios de comunicación, su rol de educador sexual se pone de

⁴⁷ Desafortunadamente, el INE no ha realizado hasta la fecha, catorce años más tarde, una nueva encuesta sobre sexualidad, por lo que son los únicos datos oficiales de esta institución con los que podemos contar.

relieve. En la televisión, especialmente en las telenovelas y series adolescentes, a las que tiene acceso el público púber, se refuerzan los estereotipos tradicionales de feminidad y masculinidad, la violencia de género y modelos de amor basados en la desigualdad (*ibíd.*). También las revistas para jóvenes ocupan un lugar privilegiado dentro de esta categoría: añadido a las características de las series televisivas, este tipo de revistas constituyen una auténtica fábrica de preadolescentes superficiales y normativamente heterosexuales, preocupada/os por el ajuste a los cánones de belleza y el seguimiento de la vida, generalmente poco ejemplar, de celebridades musicales y cinematográficas (Jiménez Calderón & Sánchez Rufat, 2011). En un estudio llevado a cabo por el Instituto de la Mujer sobre el impacto de dichas revistas en un público de 10 a 14 años, se las calificaba de auténticos “objetos de culto” que, además, “son fáciles de obtener y no parece que su adquisición tenga ningún tipo de oposición familiar” (Rubio Gil, Martín Pérez, Mesa Olea, & Mesa Olea, 2008, pág. 32).

Con respecto a las nuevas tecnologías, el corpus muestra un desinterés general, a pesar de que, por la fecha de publicación de las obras, era de esperar una respuesta mayor. Entre ellas, se ha de subrayar el papel de Internet, el principal lugar de acceso a material pornográfico. Las obras del corpus que hablan del porno (4/9) coinciden en las implicaciones negativas que tiene para los púberes, aunque sin mayor profundización en cómo se materializa este impacto.

Pornhub Insights, dedicado a la divulgación de estadísticas relativas a Pornhub, la mayor web pornográfica de toda la red, revelaba que en el año 2016 se habían efectuado 64 millones de visitas diarias, encontrándose España en el puesto número 13 del ranking mundial. En el artículo se especificaba que “[f]or the second year in a row ‘lesbian’ was the number one search term worldwide. ‘Step mom’ was second [...] followed by ‘MILF’⁴⁸ [...]” (Pornhub Insights, 2017), consolidando las acusaciones del buena parte del feminismo por el carácter sexista del porno *mainstream*.

Por su parte, los datos más recientes de la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación informan, en una gráfica sobre la conexión a Internet, que un 89% de púberes de 13 años tenía acceso a la red (2012, pág. 2). Falta en dicha gráfica un importante indicador: la conexión a Internet desde el teléfono móvil, que durante los últimos años no ha hecho más que ascender con la entrada en el mercado de los

⁴⁸ Acrónimo inglés cuyas siglas proceden de la expresión “Mother I’d Like to Fuck”, haciendo referencia a una mujer adulta que el público juvenil masculino encuentra sexualmente deseable.

smartphones. Para el 2016, se calculaba que en España los niños y niñas de 10, 11 y 12 años disponían de un teléfono móvil en un porcentaje de 25.4, 50.9 y 72.7 puntos, respectivamente (INE, 2016). Esto, sumado al hecho de que el consumo de pornografía vía Internet se efectúa mayormente a través del móvil, suponiendo un 61% de las visualizaciones totales (Pornhub Insights, 2017), hace de la posesión de *smartphones* por preadolescentes la cuestión más inmediata a regular.

Como hemos visto, televisión, revistas juveniles, Internet y teléfonos móviles, a los que podrían sumarse otros medios como los videojuegos,⁴⁹ son fuentes de información y valores sexuales sobre cuya influencia deben concienciarse el profesorado y, especialmente, padres y madres, puesto que son actividades desarrolladas principalmente en el hogar. La entrada en escena de las nuevas tecnologías y la democratización del uso de Internet ha propiciado la comercialización capitalista de la sexualidad. En definitiva, podemos afirmar que la era tecnológica ha reconfigurado el orden de la educación sexual y ha puesto sobre la mesa una serie de retos que debemos afrontar con eficacia, la cual no pasa, desde mi punto de vista, por la censura, sino por la concienciación: enseñar al individuo a detectar y rechazar los mensajes sexistas a los que inevitablemente se va a exponer.

5.4. Desarrollo de la identidad e identidad de género

Los medios también eligen e instauran modas identitarias: cuáles son los modelos a seguir y cuáles no, que suelen estar moldeados, estética y simbólicamente, por parámetros sexistas. La autoestima, tema generalmente trabajado en el corpus (6/9), es clave en la etapa preadolescente por los cambios físicos y psicológicos que se producen (búsqueda de un yo diferenciado, necesidad de autonomía y reafirmación...), y supone un requisito de resistencia ante modelos exitosos y socialmente aceptados, pero no por ello éticos. La obra que más hincapié hace a este respecto (Luque Cuesta & Prieto Martín, 2013) remite a los seis pilares sobre los que se fundamenta la autoestima según Nathaniel Branden (2011): vivir conscientemente, aceptarse, asumir la propia

⁴⁹ Dentro de las nuevas tecnologías, hay que mencionar que la industria del videojuego también suele encarnar un posicionamiento sexista y homófobo. No obstante, debido a que el corpus seleccionado ni trata ni menciona este ámbito, y por cuestiones de espacio, he decidido prescindir de él en la discusión. Para un análisis de la cuestión, remito a los trabajos de Fernández Vara (2014) y Rubio Méndez y Cabañes Martínez (2012). Para opciones alternativas como los *serious games* y su potencialidad para la educación en la igualdad, véase Gómez García (2014). Un ejemplo a seguir en la lucha contra la homofobia en esta industria es el de la celeberrima empresa norteamericana Blizzard, que está incluyendo personajes LGBTI+ en su último proyecto, *Overwatch*. Aunque se trataron de casos aislados y que fueron condenados por la propia comunidad *gamer*, la salida del armario de uno de los personajes del videojuego (Tracer) degeneró en situaciones tan surrealistas como peticiones de devolución de dinero.

responsabilidad, autoafirmarse, vivir con propósito y con integridad personal. La cuestión de la aceptación, que en esta fase vital suele ir ligada al ámbito físico, me interesa en relación a dos aspectos: el cuerpo desnudo y los cánones de belleza.

El tratamiento en el corpus de la desnudez (4/9) se intenta tratar desde una postura abierta. No obstante, el tono acaba resonando mayormente de manera aún muy conservadora:

“La actitud de los adultos debería ayudar a esta percepción [de la intimidad] y diferenciar entre situaciones distintas, por ejemplo: una cosa es salir del baño y vestirse en el dormitorio y otra cosa es andar desnudo por toda la casa. Una cosa es la naturalidad y otra el exhibicionismo” (Mateo-Morales & Represas, Madrid, pág. 241)

Las obras arrastran todavía el lastre de un cuerpo desnudo estigmatizado en el propio hogar. Considero que afirmaciones como esta, se alejan sobremanera de una concepción natural del cuerpo desnudo, que es la que debería incorporarse en una educación sexual biográfica y profesional.

Las mismas autoras, por otro lado, son las únicas de todo el corpus que detectan el adelanto de la adolescencia que se está produciendo en las niñas:

“Un fenómeno preocupante, cada vez más extendido, es el de las niñas entre los 8 y 11 años que parecen tener prisa por entrar en el mundo de la adolescencia, pensando en cosas que todavía no corresponden a su edad y adelantándose al tiempo que les toca vivir: viven preocupadas por la ropa y por su cuerpo [...]” (Mateo-Morales & Represas, Madrid, pág. 175)

Si bien estoy de acuerdo con el fondo de la cuestión, me pregunto si acaso existe una edad adecuada para que las chicas adolescentes y mujeres adultas vivan “preocupadas por la ropa y su cuerpo”. Considero que el objetivo de una educación sexual de calidad no trata de retrasar la adolescencia femenina, sino de transformarla en términos menos materialistas, hedonistas y sexistas. Mateo-Morales y Represas (2008), también de manera aislada en el corpus, señalan y condenan el mundo de la moda, especialmente en lo que respecta a la ropa infantil, que se ha convertido en ropa de adultos en miniatura.

Aparte de la hipersexualización de las más pequeñas que ha traído el mundo de la moda, esta, junto con la publicidad, también es responsable de la creación de unos cánones de belleza muy poco realistas, que están haciendo proliferar la insatisfacción con el propio aspecto cuando no se ajusta a la norma o la autoimagen distorsionada del cuerpo

(Argente del Castillo, 1999). Una de las mayores sorpresas que me ha deparado el corpus es su sistemática desatención a los Trastornos de Conducta Alimenticia (TCA)⁵⁰ y Trastornos de Imagen Corporal (TCI),⁵¹ que, por estar tan vinculados a la satisfacción de los cánones de belleza y la construcción de la feminidad, deberían insertarse en un programa de educación sexual completo. Solo se nombra en una obra (Luque y Prieto, 2013) de manera parcial (se refiere a la anorexia) y se hace para tratarla no desde una perspectiva de género, sino como una respuesta depresiva propia de la adolescencia y relacionada con la baja autoestima. Si bien esto es cierto, es decir, que la edad es una variable muy relevante, es imposible negar que los TCA son una cuestión de género (Maganto & Cruz, 2000) que se alimentan de la consideración social que merece el cuerpo de las mujeres. Desde el año 2010, la anorexia, “esa enfermedad que literalmente se come a la gente que no quiere comer” (Maganto & Cruz, 2000, pág. 63), ha venido a conquistar a la población de entre los 6 y los 12 años (Brunat, 2016)⁵², por lo que su inserción en la educación sexual para preadolescentes resulta clave como método preventivo.

En una sociedad que demanda la eterna juventud, la belleza parece haberse dissociado definitivamente de la salud.⁵³ A su vez, la demacración física que proyecta el canon femenino refleja a su vez la sumisión emocional que se espera de las mujeres. Pero una educación sexual feminista no puede estancarse en la transformación de los modelos imperantes de feminidad, sino que también ha de construir nuevas formas de masculinidad. En este aspecto, el corpus no muestra demasiado interés (3/9). El programa de Emakunde (2017) es especialmente interesante por el hincapié que hace en la creación de masculinidades no subordinantes: en efecto, el empoderamiento femenino exige un desempoderamiento masculino. Quizá una de las mayores obsesiones masculinas, se observa fácilmente en los colegios e institutos, es el “fantasma del mariquita” (Hernández & Jaramillo, 2006, pág. 96). La coeducación (6/9), a través de la

⁵⁰ Las industrias cosmética y farmacológica se han hermanado con la moda y la publicidad. Para hacer frente a la operación bikini o al *fat-shaming*, cunden en el mercado dietas mágicas y pastillas por adelgazar, que hace que los TCA formen parte de un *continuum* de disfuncionalidad alimenticia, que va desde trastornos límite como la bulimia o la anorexia hasta el miedo a engordar o el sometimiento a estos métodos de adelgazamiento (Piran & Cormier, 2005).

⁵¹ Ambos se han llegado a definir como “trastornos étnicos”, porque “se apoya[n] en valores que la sociedad establece de forma directa o soterrada como “ideales”” (Maganto & Cruz, 2000, pág. 46).

⁵² Brunat escribe el artículo sistemáticamente en masculino, aunque las historias personales relatadas son siempre de niñas.

⁵³ Aunque aparentemente el mundo de las *fitgirls* pueda parecer una reconciliación entre belleza y salud, lo cierto es que la salud siempre está subordinada a la belleza: la masa muscular de una mujer no debe rebasar los límites de lo “femenino”, que siempre es más débil que lo masculino.

revalorización del trabajo doméstico, el reparto equitativo de tareas, la revisión de la ordenación espacial del recreo y la atención a los juguetes y su mensaje de género, es la vía más eficaz para redefinir la masculinidad y potenciar una feminidad insubordinada (Hernández & Jaramillo, 2006; Luque & Prieto, 2013; Emakunde, 2017).

El último tema que trataré en este apartado es la transexualidad de menores. El corpus presenta una gran heterogeneidad en lo que respecta a este tema: generalmente, lo ignora (7/9) y, en los dos tratamientos que observamos, o bien se la integra desde una postura plenamente biográfica y positiva, aunque solo a través de la mención (Lameiras & Carrera, 2009) o bien se trata, pero patologizándola como disforia (López Sánchez, 2005). Este último autor, llama a la transexualidad infantil “problema de la identidad”, mientras que a la adolescente y adulta, “transexualismo” (págs. 117-118)⁵⁴. Mientras que reconoce que el papel de familiares y profesorado ha de ser claramente conductivista durante la infancia, se recomienda una postura constructivista para etapas posteriores. Es decir, el cuadro que nos dibuja López Sánchez es el de una transfobia parcial anclada en la negación de la transexualidad infantil, etapa en la que el niño o la niña no ha adquirido el sentido de la “constancia genital” (Barragán, 2001), es aún psicológicamente moldeable y no ha aprehendido “correctamente” el sexo-género que le corresponde. López Sánchez (2005), que sigue sin embargo el modelo biográfico en el resto de cuestiones, dedica algunos consejos para los adultos del entorno en un caso de transexualidad infantil:

“- Etiquetarle correctamente, señalándole su verdadera identidad: «eres un niño o eres una niña» - Decirle que está, además, muy bien hecho o hecha. - Repetirle que podrá vivir muy bien conforme a su identidad. - Reforzándole cualquier manifestación que se corresponda con su sexo: vestidos que se pone, adornos, juguetes y juegos” (pág. 118)

El tono es cisnormativo, se deja entrever una patologización psicológica de la transexualidad y se fuerza (más que “refuerza”) una identidad de género ni vivida ni deseada, aunque ello perjudique la felicidad y salud mental del niño o la niña.

⁵⁴ La terminología elegida delata la medicalización de la transexualidad. Son varios los términos empleados: “transexualismo”, acuñado por Harry Benjamín en 1953 y presente en el CIE-10; trastorno de la identidad de género, en el DMS-IV; disforia de género, en el DMS-V; y transexualidad, vocablo usado en círculos no médicos y en el activismo LGTBI+ (Gómez Gil, de Antonio, & Bergero Miguel, 2006). Por otro lado, en psiquiatría se emplean los acrónimos WTM (“woman to man”) y MTW (“man to woman”) para describir a los y las transexuales, etiquetas a las que se reaccionó desde el activismo trans con WTW (“woman to woman”) y MTM (“man to man”), desmintiendo así esa fase de transición de género.

Una carencia a subrayar es que ninguna de estas dos obras que tratan la transexualidad se ocupa de problemas de máxima actualidad, como los uniformes escolares y la reacción del profesorado ante el nombre solicitado por el niño o niña trans, así como la ideología que se plasma en la organización arquitectónica de los colegios a través de la separación de baños y vestuarios (Barquín, 2015). Una educación afectivo-sexual de calidad dirigida a profesorado y familiares deberá no solo colaborar en la desmedicalización de la transexualidad e informar sobre la situación legislativa en España, sino asimismo contribuir a que el público deconstruya el sistema binario y asuma el género como un *continuum*, y a que reflexione sobre las barreras de género que la sociedad patriarcal ha erigido y que resultan auténticos obstáculos de realización personal para la comunidad trans en general, pero especialmente para los niños y niñas trans, más expuestas a situaciones de acoso y vulnerabilidad social.

5.5. Cuerpos sexuados

La intersexualidad,⁵⁵ al igual que la transexualidad, desafía la lógica binaria de la diferencia sexual, aunque de manera distinta (fisiológica), y es un tema al cual el corpus también concede escasa dedicación (1/9). Si una afirmación como “[l]a identidad sexual es el sexo al que se pertenece y sólo hay dos: hombres y mujeres” (López Sánchez, 2005, pág. 113) hace gala de una confusión entre sexo y género, también está reforzando el dimorfismo sexual aparente que deja a la intersexualidad en un plano de absoluta invisibilización. Lameiras y Carrera (2009), únicas autoras del corpus en cuya obra se detecta el término “intersexual”, lo hacen para señalar que hay que reconocer su existencia y que la población intersexual tiene derecho a la educación sexual, pero no desarrollan los problemas sociales, culturales y legales⁵⁶ a los que se enfrenta esta

⁵⁵ Me adhiero a esta etiqueta, en detrimento de “hermafrodita”, por las connotaciones negativas que tiene esta última y porque el ideario colectivo responde ante ella con un ser cuasimitológico de genitales dobles, masculinos y femeninos. Contrariamente a esto, la intersexualidad es una condición biológica en la cual existe una discrepancia, que puede realizarse de múltiples maneras, entre el sexo genético, el sexo gonadal y el sexo genital, siendo la Hiperplasia Suprarrenal Congénita y el Síndrome de Insensibilidad a los Andrógenos dos de las causas más comunes.

⁵⁶ En el año 2013, Alemania sacaba a la luz una ley que permitía, bajo peritaje médico, dejar la casilla de identidad sexual en blanco en el registro del bebé si nacía con caracteres intersexuales. Buena parte de la prensa internacional malinterpretó la ley y dio a entender que se había incluido una tercera casilla. Es preciso preguntarnos si la ley alemana disminuye o no la discriminación. Una solución equitativa, defendida por la Organización Internacional de Intersexuales, no es eludir la raíz del problema presentando, una vez más, la intersexualidad como un estadio biológico indefinido, marginal o anormal, sino eliminar la categoría de sexo del DNI, que paralelamente también destrabaría la burocracia a la que se somete a la población trans.

comunidad, no tan minoritaria como se la pretende presentar.⁵⁷ De nuevo, como ocurría con la transexualidad, considero preciso generar a través de la educación sexual un ambiente de reflexión y juicio crítico que analice los problemas que entraña la intersexualidad en contextos sociales y de “urgencia jurídica”⁵⁸ (que someten a las familias a una gran presión por saber, y poder decir, qué sexo tiene el bebé) y especialmente en contextos escolares. En un mundo en el que el binarismo sexual regenta todas las esferas de nuestras vidas, la intersexualidad se revela como un tema clave a tratar y, por otro lado, como una condición que puede servir de herramienta para socavar los cimientos del sistema sexo-género.

Durante la década de los 50 en EE.UU., se diseñaba el protocolo de actuación médica⁵⁹ para casos de intersexualidad. En él se establecía como solución la cirugía genital, cuyo objetivo es “alterar las formas originales y adaptarlas a los estándares predeterminados” (Alcántara, 2016, pág. 7). Estas operaciones de asignación de sexo normativo son realizadas al poco tiempo de nacer el bebé y están consideradas por las asociaciones intersexuales⁶⁰ y la comunidad LGBTI+ en su conjunto (aunque no así por la totalidad de la comunidad médica) como mutilaciones genitales ejecutadas bajo el nombre de una ciencia sexista más preocupada por el estigma social que por la salud. Estas cirugías, que suelen crear aparatos genitales femeninos en lugar de masculinos (pues es más fácil reducir que agrandar), pueden llegar a marcar a las personas intersexuales de por vida con disfunciones irreversibles en la respuesta sexual (Sherr, Pifer, & Paul, 2008). Casos así desdibujan la línea entre este tipo de cirugía invasiva y otras prácticas tribales, que sí merecen la general condena del ámbito médico, como la ablación.⁶¹

⁵⁷ A pesar de las dificultades que entraña calcular con precisión la población intersexual, la OMS habla de más de un 1% y en España que se estima que anualmente nacen 250 bebés intersexuales (Ayuso, 2016).

⁵⁸ En España, el plazo para inscribir el sexo del bebé es de 72 horas, durante las cuales los padres y/o madres del bebé intersexual participan en una auténtica carrera contrarreloj y en la que la balanza se inclina hacia uno u otro sexo-género en base a la opinión de endocrinos y pediatras.

⁵⁹ Aunque sigue, *grosso modo*, vigente hasta la actualidad, fue recientemente condenado en el 2007 en los Principios de Yogyakarta.

⁶⁰ En España, destacan GrApSIA, por el Síndrome de Insensibilidad a los Andrógenos (<https://grapsia.org/>), y la Asociación Española HSC, por la Hiperplasia Suprarrenal Congénita (<http://hiperplasiassuprarrenalcongenita.org/>).

⁶¹ Hay, sin embargo, sorprendentes excepciones dentro de la comunidad científica. El médico estadounidense Sander L. Gilman reaccionaba al célebre ensayo de Susan Moller Okin *Is Multiculturalism Bad for Women?* con un texto en el que hacía alarde de un relativismo moral exacerbado y defendía las prácticas de circuncisión. Sobre la femenina, incomparable por otro lado a la masculina, comentaba: “[...] this is the model followed in the debates about female genital mutilation. Only intact genitalia can give pleasure. But is it possible that the projection of *Western, bourgeois notions* of pleasure onto other people’s bodies is not the best basis for anybody’s judgement?” (Gilman, 1999) [Las itálicas son mías].

Igualmente, el lugar que ocupa el clítoris en el corpus es minoritario (3/9). El hecho de que reciba tal desatención es un fenómeno que ha merecido la calificación por parte de Barragán de “extirpación cognitiva del clítoris” (1991, pág. 94). Lo innombrable es subjetivamente inexistente; es la negación del clítoris lo que supone una castración real de la sexualidad femenina.

“¡Cuántas niñas crecen sin saber cómo es su vulva o dónde está su clítoris! ¡Cuántos niños creen que ya lo saben todo por la importancia que gran parte de nuestra cultura da a su pene!” (Hernández & Jaramillo, 2006, pág. 67)

En una sociedad que trata de manera tan polar a dos órganos sexuales homólogos, la revalorización de la sexualidad de las mujeres se ha de significar a través del conocimiento de su anatomía y la reivindicación del placer femenino. En este aspecto, me resulta modélico cómo se está revolucionando la educación sexual escolar en Francia. Motivada por los sesgos sexistas de los manuales escolares de ciencias, la socióloga Odile Fillod se dispuso a crear un modelo 3D del clítoris,⁶² con el que quiere trazar un nuevo camino: del clítoris como falso “botón rosa” a órgano complejo mayormente interno y verdadero homólogo del pene. Fillod entiende que las mujeres tienen que contar con una imagen mental de lo que está ocurriendo en su cuerpo durante la estimulación para poder gozar plenamente de su sexualidad, al mismo tiempo que este tipo de conocimiento permitirá desterrar el mito freudiano de la respuesta sexual femenina (Theobald, 2016). En una entrevista que concedía con motivo del Día de la Mujer de este año, Fillod insistía en la interrelación entre la desinformación sobre la anatomía femenina y las representaciones de deseo asimétricas, que desembocan en relaciones de poder y violencia hacia las mujeres:

“Knowing the clitoris, how it works, its role in sexual pleasure, its fundamental homology with the penis, and its shape (not reduced to a tiny piece of flesh) helps women constitute themselves as active subjects of their sexual lives, rather than passive objects of the others’ desires.” (Bensoussan, 2017)

En contraste con la impopularidad del clítoris, el corpus demuestra una preocupación generalizada por la menarquia (7/9) y, en menor medida, por las poluciones nocturnas (5/9), sin duda debido a que sí entran en el ámbito de la reproducción. Mateo-Morales y Represas (2008) considero que abordan la cuestión de manera errónea: introducen dos

⁶² El archivo para imprimir está disponible de manera gratuita desde marzo del 2016 en la siguiente dirección web: <http://carrefour-numerique.cite-sciences.fr/fablab/wiki/doku.php?id=projets:clitoris>

epígrafes separados: *¿Qué deberían saber los niños a esta edad [pubertad]?* (págs. 203-204) y *¿Qué deberían saber las niñas a esta edad?* (págs. 204-205), incorporando como temas claves la erección y sueños húmedos, y la menarquia, respectivamente. Considero que, para que una educación sexual sea completa y de calidad, la información no puede parcelarse en base a qué sexo pertenezca el individuo, sino que ambos, niños y niñas, deben recibir información de qué le ocurre al otro sexo en su misma etapa vital. Por otro lado, y a pesar del éxito del tema de la menarquia en estas obras, no he localizado ninguna crítica a la popular conexión regla-feminidad (*womanhood*). Creo que se hace necesaria una revisión de nuestro imaginario colectivo, que ha otorgado a la menstruación, es decir, a la capacidad *a priori* de engendrar vida, el privilegio de definir qué es ser mujer.

El último tema a debatir que quiero incluir en este epígrafe es el de la intersección de la diversidad funcional, uno de los mayores logros del modelo biográfico, que se está ocupando de erradicar el tabú de la sexualidad en un cuerpo no normativo. A pesar de que este debería ser un rasgo de la bibliografía de educación sexual biográfica, se hace patente una preocupación de nuevo minoritaria en el corpus (3/9). De estas tres obras, López Soler (2003) es con diferencia la autora que mayor dedicación muestra a la diversidad funcional. Atiende con brillantez las diversidades físicas, sensoriales y psíquicas, y señala con gran juicio cuáles son las actitudes que se dan con respecto a la vivencia de esta sexualidad: actitud de represión (miedo ante una respuesta o comportamiento agresivos), de tolerancia (canalizada exclusivamente a través de la masturbación), de evasión (incapacidad de reacción ante la situación y solución esquivada) y de cultivo (modelo biográfico que incita al desarrollo de la autonomía). Por su parte, Lameiras y Carrera (2009) amplían el concepto de dependencia con respecto a López Soler, e incluyen como variables también la edad y la enfermedad. De estas dos últimas autoras y Mateo-Morales y Represas (2008) hay que destacar que visibilizan una mayor prevalencia de abusos sexuales en este sector de la población.

A pesar de los puntos fuertes que se acaban de mencionar, he observado que ninguna de estas tres obras aborda la diversidad funcional en función de la etapa vital, sino siempre tratándola de manera general. Por ello, aunque hagan esfuerzos en desmitificar el carácter homogéneo de las “personas discapacitadas”, lo cierto es que vuelven a resumirlas a ello. De ahí que considere que ha de hacerse en coherencia y sintonía con el resto de planes de educación sexual, diferenciando las necesidades en función de la

etapa vital. Asimismo, pienso que es indispensable que se traten los tabúes, mitos y retos de la población con alguna diversidad funcional en obras, proyectos y talleres de educación sexual dirigidos a un público general, es decir, con o sin diversidad funcional. Obrar de otra manera nos devolvería a la desinformación y el silencio que se pretende denunciar.

5.6. Sexualidad y sexo

Entre los cambios físicos y emocionales que tienen lugar durante la pubertad se encuentra la aparición del deseo sexual, la cual, en función del sexo y género de la persona a la que se dirige, se concreta en diversas orientaciones sexuales. Solo una parte del corpus (4/9) las tratan en la etapa de la pubertad. El resto (6/9) las insertan en la parte de Educación Secundaria. Este detalle, *a priori* banal, nos sugiere sin embargo que orientación y relaciones se suelen tratar parejamente, como si ocurrieran de forma simultánea, cuando en realidad la orientación sexual es un parte constituyente del individuo que no tiene un inicio claro. En este aspecto, la obra de Hernández y Jaramillo (2006) sobresale por romper el silencio y hablar de la homosexualidad desde los primeros años de la Educación Primaria. Pero no solamente debemos visibilizar las orientaciones sexuales divergentes de niños y niñas, sino también tratar el tema desde otro enfoque: indagar en la recepción de las relaciones no heterosexuales por su parte, tarea a la que se dedica plenamente en su obra Barragán (2001). En ella, concluye una mayor animadversión hacia las sexualidades no normativas por parte de los niños, y una mayor aceptación por la de las niñas, lo cual no hace más que evidenciar el ya mencionado fenómeno del “fantasma del mariquita”, en el que la virilidad y la heterosexualidad se identifican.

Como biográficas, las obras del corpus se manifiestan inclusivas con las identidades de orientación sexual. Sin embargo, podemos encontrar acercamientos simplistas como este: “Si contemplamos las sexualidades, las contemplamos todas, homosexuales y heterosexuales” (Diezma & De la Cruz, 2002, pág. 26). ¿Acaso estamos suplantando la heteronormatividad por una normatividad binaria? Afortunadamente, en el corpus reina una superación de esta monosexualidad obligatoria, incluyéndose la bisexualidad, orientación desdibujada en el imaginario colectivo por una multitud de mitos.⁶³ Otras

⁶³ La bifobia es una reacción social ante el sistema monosexual que ha adoptado la población tanto heterosexual como homosexual. Algunas de las expresiones bifóbicas más recurrentes son: el vicio, por el que la bisexualidad se ve como la consecuencia de una adicción al sexo; la doble pareja, entendiendo que la vivencia satisfactoria de la bisexualidad es con dos parejas simultáneas y de sexo opuesto; la

orientaciones, sin embargo, como la asexualidad, la demisexualidad o la pansexualidad ni siquiera son mencionadas. Algunos autores opinan incluso de las distintas orientaciones que “[n]o necesariamente hay que nombrarlas para que estén presentes” (Diezma & De la Cruz, 2002, pág. 27). Esta frase encierra una de las dos posturas de un debate terminológico que se está desarrollando en la actualidad: si, por un lado, la proliferación de etiquetas posibilita la visibilidad o, por el contrario, si es contraproducente, porque toda etiqueta constriñe la identidad, y esta es fluctuante a lo largo de la vida. Personalmente, me posiciono en la primera postura, porque considero que el lenguaje importa y que a través de él construimos estrategias políticas y, además, porque renunciar a las etiquetas es caer en el espejismo de la igualdad; fomentar la innominación es devolverlas a la inexistencia. Debido a que nuestra sociedad es aún sexista y homófoba y queda un largo camino por recorrer hasta que la heterosexualidad se deshaga de sus privilegios sociales y legales, me resulta necesario visibilizar también mediante las palabras el abanico de sexualidades humanas posibles.

La masturbación, como la orientación sexual, es otro ámbito que en educación sexual suele reservarse para adolescentes, apareciendo también frecuentemente con respecto a la infancia, pero de cualquier modo estando poco representada para la etapa púber (5/9). Este abismo insalvable entre la autoestimulación durante la primera infancia (como modo de autoexploración que no debe interpretarse en términos adultos) y la autoestimulación en la adolescencia (como búsqueda consciente de placer), ¿no es acaso una manera de perpetuar el mito de la fase de latencia sexual? Lo cierto es que el significado que adquiere la masturbación durante la pubertad es también la de llegar al orgasmo, siendo en esta etapa cuando empiezan a surgir las fantasías sexuales (Mateo-Morales & Represas, 2008).

El tema clave que tratan todas estas obras del corpus es el estigma cultural con el que se presenta socialmente la masturbación: mientras que en los primeros años de vida y después de la pubertad se practica con naturalidad y sin remordimientos, en la pubertad se despiertan sentimientos de culpa en los chicos y las chicas, que creen estar haciendo algo incorrecto, dañino o prohibido. La masturbación masculina está a salvo de ese círculo de silencio, vergüenza y tabú para ser algo de lo que alardear y con lo que

infidelidad, siguiendo esta misma línea; la atracción indiscriminada, con la que se niegan las preferencias emocionales y físicas de un/a bisexual, que sin embargo se presuponen para un/a heterosexual u homosexual; la indefinición, quizá el mito más afianzado, que muestra esta orientación como un estado temporal de transición; y, por último, la bisexualidad como negación u ocultación de la homosexualidad, posiblemente el argumento bifóbico que más cunde en círculos gays ylésbicos (Novillo, 2004).

reafirmar la virilidad, mientras que no así la femenina, sumida aún en el mito.⁶⁴ Diezma y De la Cruz (2002) señalan y cuestionan con acierto, aunque refiriéndose solo a la infancia, por qué la masturbación de las niñas despierta mayor incomodidad en el público adulto que la de los niños. El lenguaje revela cómo la masturbación de las mujeres ha sido una práctica negada: frente a una larga lista de vocablos y expresiones populares para designar la masculina, la autoestimulación femenina cuenta solo una (“hacerse dedos”):

“Esta falta de equilibrio hace sospechar que en las mujeres esta actividad sexual ha sido la gran desconocida por ellas mismas y por la comunidad, dominada por el androcentrismo [...]” (Calero Fernández, 1991, pág. 381).⁶⁵

Opino que una educación afectivo-sexual de calidad precisa de la desestigmatización de la masturbación femenina, y también de una actitud de combate e intolerancia ante argumentos pseudocientíficos, herederos del siglo XIX y propios de un modelo religioso-moral, que relacionan, como método disuasorio, la masturbación con la enfermedad o el pecado (López Sánchez, 2005).

Al igual que la masturbación, la virginidad es otra cuestión que preocupa a la educación sexual conservadora; no así al modelo biográfico, razón quizá por la cual solo se vea tratada en una obra de todo el corpus (Luque Cuesta & Prieto Martín, 2013). Este manual atina en poner el acento en la presión social por parte de la comunidad de iguales que se genera en un mundo en el que sexo está por todas partes, y en el deber de orientadora/es de reafirmar al individuo como sujeto libre que debe imponer su propia voluntad a la opinión ajena. Sin embargo, acaba magnificando la virginidad:

“Ser virgen es una de las pruebas de que la propia persona *está a cargo de la situación* y demuestra que *tiene la fortaleza* suficiente para tomar sus propias decisiones acerca de su cuerpo y mente.” (Luque Cuesta & Prieto Martín, 2013, pág. 147) [Las itálicas son mías]

Contrariamente al objetivo genuino que confío tenían las autoras, afirmaciones como esta, en lugar de resignificar la virginidad, ayudan a demonizar su pérdida temprana y a considerar el inicio en la actividad sexual como “heteronomía” y “debilidad”. Pero,

⁶⁴ La obra referente es el estudio ya citado de Sherry Ortner (1981), en el que no solo devolvió el clítoris a su realidad fisiológica y simbólica, sino que analizó al mínimo detalle las preferencias de autoestimulación de las mujeres y sacó a la luz por primera vez el universo de la masturbación femenina.

⁶⁵ La ya mencionada RFSU, Asociación Sueca de para la Educación Sexual, planteó en el 2014 un concurso por el cual se instaba a la población nacional a proponer una palabra con la que nombrar la masturbación femenina, hasta entonces innominalizada en la lengua sueca. La ganadora, entre un elenco de más de mil proposiciones, fue “klittra”, una palabra compuesta entre “*clitoris*” y “*glitter*” (‘resplandecer’) (Mangan, 2015)

además, falta añadir que, con una sexualidad entendida como subordinada y paciente, la custodia de la virginidad se suele pensar en femenino. Es, haciéndome eco de la expresión de Michèle Le Doeuff, una manera de “sobrecarga de la identidad” que aún no ha logrado desaparecer. Luque Cuesta y Prieto Martín (2013), a pesar de haber abierto en potencia el debate, no han acertado en hacer una lectura de género de la interpretación social de la pérdida de la virginidad (*slut-shaming*) o de su conservación (“frígida”, “lesbiana”...) cuando es una mujer, y no un hombre, la involucrada. En una sociedad sexista como la nuestra, sea cual sea la manera de gestionar la virginidad, una chica siempre está expuesta al vituperio. Antes que afirmaciones como la anterior, considero que el *quid* de la cuestión se halla, por un lado, en desfeminizar la virginidad, en universalizarla, y por otro, en desacralizarla para que ni su pérdida ni su conservación sean motivo de opinión pública, ya sea positiva o negativa.

Probablemente debido a que las relaciones sexuales se inician pasada la pubertad, el corpus escasamente afronta las relaciones saludables y seguras (3/9). No obstante, en estos tres casos, se efectúa acorde con el modelo biográfico, esto es, sin permitir que esta parte del temario acapare y se apodere de la educación sexual. Como información preventiva, considero que la educación en la contracepción y en la protección ante las ETS ha de iniciarse en la pubertad, mostrando un panorama completo de los métodos profilácticos y asimismo haciendo hincapié en los efectos secundarios que algunos métodos, como los hormonales, presentan para la salud de las mujeres.

5.7. Modelos de amor

Para que una educación sexual sea socialmente transformadora y cumpla completamente con una agenda biográfica, es imprescindible que incorpore temario acerca de las dinámicas de poder y posesión que se establecen en las relaciones amorosas de impronta patriarcal. Debido a que el primer enamoramiento tiene lugar en la pubertad, los modelos de amor son una parada obligatoria en la educación sexual destinada a este público, aunque, como podemos observar en la tabla, este es el grupo temático que más huecos presenta y en el que se puede observar una clara evolución cronológica, de manera que aparece tratado en las obras más recientes.

Solo dos obras (Hernández & Jaramillo, 2006; Mateo-Morales & Represas, 2008) reparan en las dinámicas de ligue, iniciadas a esta edad, que ya posicionan a la chica en un escalón de subordinación y al chico como sujeto activo. La conquista (término que

de por sí es muy significativo) recrea un mundo de jerarquías; y las jerarquías, artificiosas, están construidas y sancionadas por la violencia:

“Un niño que levanta la falda a una niña, un niño que acosa a una niña de forma sistemática, una niña que siente que es normal que su novio la controle porque es su forma de expresar que la quiere, dos niños que se burlan de otro que es sensible y dulce [...], son niños y niñas que, bien como víctimas o como verdugos, han interiorizado la violencia como algo normal.” (Hernández & Jaramillo, 2006, pág. 128)

Es crucial hablar de la interiorización de la violencia en las relaciones de “amor” como mecanismo que inmuniza al verdugo en su ejercicio de la violencia y ciega a la víctima para que no lo identifique como tal violencia, sino como una especie de orden natural de las cosas ineludible e, incluso, deseable. Es lo que acertadamente se ha llegado a denominar “la erótica del malote” (Figueras-Maz, Tortajada, & Araña, 2014).

El amor romántico es tratado directamente en el corpus de manera escasa (2/9). Haciendo una recopilación de lo ya dicho, este se alimenta de los roles de género tradicionales: agresividad-belleza, esfuerzo-sufrimiento, independencia-dependencia, liderazgo-sumisión... los cuales se resumen en el binomio actividad-pasividad. En este aspecto, es de capital importancia la huella que deja el cine en el imaginario colectivo de las chicas y los chicos. Solamente Hernández y Jaramillo (2006) hablan del impacto del cine y las representaciones que hace de una sexualidad violenta. No obstante, y por desgracia, no profundiza en cómo se materializa esa violencia del amor romántico y absolutamente ninguna obra del corpus se para a analizar el machismo que infesta las películas, por ejemplo, de Disney o Pixar.⁶⁶ La literatura, por su parte, ni siquiera se menciona en el corpus como creadora y perpetuadora de modelos de amor, a pesar de que vivimos en un momento en el que la literatura púber y adolescente, con *Crepúsculo* como clímax y epítome, está moldeando las percepciones afectivas de la nueva generación, y no precisamente con un rumbo feminista. Por ello considero necesario que la educación afectivo-sexual localice y desmonte a los príncipes azules redentores y a las princesas débiles que esperan, que construya nuevas masculinidades y nuevas feminidades y deconstruya los modelos sexoafectivos imperantes, y que descentralice el papel que ha ocupado el amor en el proyecto de vida de las niñas (Ngozi Adichie,

⁶⁶ En los últimos años, es patente un esfuerzo por revertir esta tendencia y ofrecer un lavado de imagen, con películas como *Mulán* (1998), *Lilo & Stitch* (2002), *Brave* (2012) o *Vaiana* (2016), aunque puedan seguir identificándose elementos sexistas. Los Studios Ghibli, por su parte, se han caracterizado desde su nacimiento por situar en el centro de sus tramas a personajes feministas.

2017). Pero, especialmente, esta educación sexual ha de ser una educación en el consenso, lo cual implica una doble dimensión: la capacidad de negarse sin sentir que se humilla, que ha de inculcarse a las niñas, y la capacidad de aceptar una negación sin sentirse humillado, que hay que enseñar a los niños.

Sobre la violencia de género (5/9) es de destacar el programa Emakunde (2017), siendo muy interesante en particular cómo trabaja la violencia doméstica. A través de un juego al que han llamado “cadeneta familiar”, logra demostrar cómo se dan un conjunto de situaciones y presiones que trascienden la unidad de la pareja y que son determinantes para cesar o legitimar los malos tratos, para lo cual es imprescindible un compromiso social e institucional. Hay que añadir que, de estas cinco obras, dos de ellas (López Sánchez, 2005; Mateo-Morales & Represas, 2008) se centran en los abusos sexuales. Mateo-Morales y Represas (2008), por ejemplo, hacen hincapié en los mecanismos que posibilitan la identificación de los abusos sexuales por parte de los niños y las niñas, es decir: inculca la necesidad de que los y las menores cuenten con las estrategias que les permitan diferenciar una relación igualitaria y de afecto del abuso.

Vistos ya todos los ejes presentados en la tabla, el bloque que a continuación presento supone una reelaboración y ampliación, en términos más personales y creativos, de los datos resultantes del análisis del corpus, con las que sugiero una intervención educativa en materia afectivo-sexual.

6. PROPUESTA EDUCATIVA

6.1. Objetivos generales y población objetivo

La propuesta que a continuación presento se ha concebido como un complemento a la educación afectivo-sexual que deberían recibir todos los niños y niñas de tercer ciclo de Educación Primaria, como del resto de niveles educativos, en la escuela; idealmente, a mi juicio, en forma de asignatura específica al mismo tiempo que como eje transversal e impartida por una persona con formación en sexología. Los objetivos generales de tal programa educativo serán formar una atmósfera de debate y concienciar y sensibilizar ante la discriminación machista y homófoba que nos circunda y de la que participamos, promoviendo la comprensión y aceptación de las pluralidades sexo-genéricas que existen en la sociedad.

Los y las participantes serán familiares y docentes del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, quienes estarán en calidad de alumno/as, invitando a ambos grupos a que se relacionen en un plano de igualdad, con todos los beneficios que esto puede aportar, tal y como espero haber demostrado en epígrafes anteriores.

6.2. Metodología y temporalización

La metodología para mi propuesta educativa es constructivista (Barragán, 1999; 2001), de modo que el y la participante se construya a sí misma mediante el cuestionamiento de valores y prejuicios previos. Así, el programa ha sido pensado, más que como un curso de aprendizaje, como uno de desaprendizaje.

Se seguirá un método socrático en el desarrollo de las actividades: predominará el planteamiento de preguntas y supuestos que habrán de desarrollar los y las propias participantes, por encima de un despliegue teórico del orientador u orientadora que conduzca el programa. De esta manera, se generará una dinámica de grupo basada en la reflexión en la que el orientador u orientadora modere las intervenciones y dirija el rumbo del debate, aunque con un esquema previo del contenido de cada sesión. Esta última figura tendrá un rol “mediador-falicitador” (Fallas, Artavia, & Gamboa, 2012, pág. 56) y contará con formación en sexología, lo cual garantizará que se superen las barreras reduccionistas que se han venido criticando en este proyecto.

Este programa educativo se ha diseñado en cinco sesiones de periodicidad semanal, por lo que quedaría completado en un mes. Con esta distribución, se pretende que los contenidos puedan ser reflexionados, interiorizados y puestos en práctica en la cotidianidad de cada semana. Con respecto al horario, se buscará uno flexible (p. ej., una tarde durante fines de semana). El objetivo no es dificultar aún más la conciliación laboral con la familiar, sino asegurar una asistencia máxima de personas y permitir la participación e involucración de ambas partes: de hacerse entre semana siguiendo un modelo de AMPA, se logrará un público hegemonícamente femenino.

6.3. Contenidos, objetivos específicos y actividades educativas

Dada la cantidad de material, y con la intención de lograr una máxima claridad expositiva, he decidido presentar este epígrafe a modo de tabla, que se inserta a continuación. En ella, se puede observar la configuración temática de las sesiones, sus objetivos específicos detallados y las actividades planteadas para el desarrollo idóneo las mismas.

SESIÓN 1: SEXO BIOLÓGICO Y ROLES DE GÉNERO	
CONTENIDO	OBJETIVOS
<p style="text-align: center;">1. Sistema sexo-género</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el sexo? ¿Qué es el género? ¿Sexo y género se corresponden? • Roles y estereotipos de género: ¿cómo educamos en ellos en nuestro día a día? <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas se plantean progresivamente y se pide a la/os participantes redactan su respuesta anónimamente en un post-it. El/la monitor/a las recoge, agrupa en función de su contenido, comenta y en base a ellas construye la sesión. • La relatividad del género. Visualización de fotografías de personas de culturas en las que los roles tradicionalmente entendidos como femeninos o masculinos en Occidente se encuentren invertidos (ej.: sociedad trobriandesa) • ¿Por qué el rosa no es para los niños? Se organizan grupos pequeños (máx. 4 personas) a los que se muestran catálogos de juguetes de los Reyes Magos para que debatan sobre ellos y abstraigan las características generales que se presentan en los juguetes en función del género al que se dirige (dicotomía azul-rosa y fuerza-delicadeza; potenciación del interés por la ciencia y el ejercicio físico para los niños, y por el ámbito doméstico y la ética de los cuidados para las niñas, etc.) • Con once años me pinto los labios. Se proyectan imágenes de modelos de ropa infantil desagregadas por sexo, y posteriormente se comparan con fotografías de niñas y niños de los años 70 y 80 (o de la generación a la que pertenece el público). Se rotan los grupos para debatir sobre la ropa como molde de género y la hipersexualización de las niñas en la moda del siglo XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar términos: género como construcción social (hombre/mujer); sexo como condición biológica (varón/hembra). • Disociar los eslabones de la cadena <i>sexo</i> → <i>género</i> y deconstruir el género. • Concienciar sobre la injerencia de los roles y estereotipos de género en todos los ámbitos de nuestra vida y cuáles son los mecanismos sutiles que permiten su perpetuación y reforzamiento. • Desconectar los juguetes de un género u otro y mostrar cómo los juegos masculinos invitan a la actividad, mientras los femeninos, a la pasividad. Desmitificar la adecuación de ciertos deportes en función del género. • Sensibilizar sobre las normas de género que se implantan a través de la vestimenta y deconstruir la identificación de los colores con los géneros. • Destapar el sexismo que promueve la industria de la moda y la comercialización que hace del cuerpo no solo de las mujeres, sino cada vez más de las niñas.
CONTENIDO	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el machismo? • ¿Hemos alcanzado la igualdad entre hombres y mujeres? • La violencia de género: ¿es solo violencia física hacia las mujeres? <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje: un espejo androcéntrico y sexista. Discusión sobre el uso del masculino como género no marcado: el/la monitor/a comienza a dirigirse al público en femenino y comprueba y comenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el machismo como una ideología de opresión que afecta a todos los ámbitos vitales. • Fomentar el análisis de comportamientos “normales” y cotidianos que se asientan en cimientos machistas. • Desmontar el discurso de la igualdad como realidad social.

<p>2. Relaciones jerárquicas y violencia de género</p>	<p>Las incomodidades que esto despierta en la/os presentes; lo contrasta con la habituación de las mujeres a responder ante enunciados en masculino. Luego recopila expresiones y términos: refranes sexistas y misóginos, tacos, dtales aparentes y riqueza/pobreza léxica para hablar de la sexualidad masculina/femenina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La igualdad: el mito favorito de Occidente. Se separa el aula en hombres y mujeres y se pide a cada grupo que debata y redacte lo siguiente: ellos, las discriminaciones de género que presencian o en las que han podido ser cómplices; ellas, las que observan y sufren personalmente en su día a día. Las conclusiones se ponen en común y se confrontan. • Un día cualquiera en los pantalones de ella. El/la monitor/a plantea situaciones cotidianas en las que se producen situaciones machistas o gestos micromachistas: en casa (quién cocina, pone y recoge la mesa, limpia...), en los restaurantes (la Fanta para ella y la cerveza para él, a quién se ofrece la cuenta...), en el puesto de trabajo (brecha salarial, los tacones como uniforme obligatorio), en el deporte (calumnias hacia las árbitras), en la calle (piropos)... • Si el humor es machista, ¿por qué nos reímos? Proyección de algunos de cortos de Jorge Cremades. Se hacen dos turnos, por sexo, para que hombres y mujeres expresen su percepción de los “chistes”. Visualización de la imagen de Amnistía Internacional del Icerberg de la violencia de género. • Recomendación de material para casa: <i>No sólo duelen los golpes</i>, de Pamela Palenciano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar la necesidad de un uso inclusivo del lenguaje y concienciar sobre la cultura patriarcal que se esconde detrás de las normas gramaticales de género. • Trabajar la sororidad de las mujeres y la empatía de los hombres hacia estas. Entablar un debate que permita compartir experiencias femininas con los hombres con el objetivo de acercarles a una realidad que no pueden experimentar. • Deconstruir la masculinidad tradicional y proponer masculinidades alternativas no subordinantes. • Desvelar todas las formas de la violencia de género y presentar el maltrato físico como la punta del icerberg, culminado por el feminicidio y los maltratos y en el que quedan ocultos un gran número de mecanismos de discriminación que también son violencia. • Diferenciar entre halago y piropo. Descubrir el piropo como intimidación y agresión callejera hacia las mujeres.
<p>3. Feminismo</p>	<p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el feminismo? ¿Por qué lucha el feminismo? • ¿Por qué hay tanta desinformación y manipulación sobre el feminismo? ¿Qué connotaciones tiene llamarlo “ideología de género”? • ¿Cómo son las feministas: lesbianas y “odia-hombres”? • ¿Puede haber hombres feministas? <p>ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La igualdad siempre es feminista. Proyección de imágenes con mensajes del movimiento #DontNeedFeminism. Comentar la incompreensión del término feminista que da lugar al surgimiento de campañas online como estas. • Recomendación de material para casa: <i>Todos deberíamos ser feministas y Querida Ijawele, o cómo educar en el feminismo</i>, de Chimamanda Ngozi Adichie. 	<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desmentir la concepción del feminismo como homólogo inverso del machismo. Prevenir ante la identificación del feminismo con la misandria. • Desvelar los mecanismos que ha puesto en marcha el patriarcado para que en el ideario colectivo se haya enemistado al feminismo con la igualdad, y para que las feministas respondan a un cierto cliché. • Concienciar de que la participación en la lucha feminista no depende de ser mujer u hombre, ni de la orientación sexual.

SESIÓN 2: TRANSGENERISMO E INTERSEXUALIDAD

CONTENIDO		OBJETIVOS
1. Identidades trans		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Nuestro sexo nos <i>obliga</i> a representar un género determinado? • ¿Se puede ser trans desde la infancia? • Ser trans: ¿un desorden psiquiátrico que se puede “curar”? • ¿Cómo actuar si mi hijo/a o alumna/o es trans? ¿Cómo debo dirigirme a ella o él? • ¿Cómo ayudarla/o a afrontar mejor la pubertad? • ¿Qué es la transfobia? • ¿Sabemos lo que significa ser transgénero. Pero... ¿qué es ser “cisgénero”? <p align="center">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disidencias de género: un fenómeno universal. Proyección de imágenes en las que se ven manifestaciones trans en diversas culturas (por ej.: <i>hijras</i> en la India, <i>warias</i> en Indonesia, <i>virgineshtië</i> en Albania, etc.) • Hazte Oír: la transfobia hacia menores recorre las calles. El/la monitor/a repasa el contenido de la sesión anterior sobre el sistema sexo-género y habla de la confusión de ambos en los mensajes del célebre autobús naranja. Luego modera un breve debate en el que la/os asistentes puedan pronunciarse sobre la ilegitimidad moral de la campaña. • Cuando el colegio no es un lugar seguro: baños, vestuarios y transfobia. Proyección de noticias de periódicos de los últimos años en los que centros educativos han llevado a cabo alguna acción discriminatoria contra el alumno o alumna trans. Presentación de los baños y vestuarios como lugares especialmente propicios para las actitudes transfóbicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar sobre la corresponsabilidad de familias y profesorado de apoyar al niño o niña trans en su identidad generica y a llamarla/o con el género sentido y vivido, y no con el impuesto socialmente en base a sus rasgos físicos. • Despatologizar el transgenerismo en general, pero el infantil y púber en particular: el infantil, por el negacionismo imperante de su sexualidad, y el púber, por los cambios físicos que se producen en esta etapa. • Concienciar de que el cisgenerismo también es una postura identitaria y que, por lo tanto, no es baladí acuñar un término para designarla. • Volver sobre la idea de género como una construcción variable cronológica, espacial y culturalmente. • Visibilizar la existencia de la transfobia y denunciarla como delito de odio. • Presentar a la población menor trans como doblemente vulnerable. • Mostrar los problemas que se crean en espacios educativos aparentemente inofensivos al dividirlos en virtud de la adscripción sexual. 	
CONTENIDO		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la intersexualidad? (Sexo genético, sexo gonadal y sexo genital) • ¿Intersexual: varón o hembra? Ni varón, ni hembra: intersexual. • La cirugía de corrección sexual en edades tempranas: ¿salud o mutilación estética? • ¿Cómo actuar si mi hijo/a o alumna/o es intersexual? ¿En qué género educarla/o? <p align="center">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyección de imágenes sobre la anatomía de personas intersexuales. • Tantos intersexuales como personas pelirrojas. El/la monitor/a informa sobre la incidencia de la intersexualidad en la sociedad. • Reproducción del vídeo <i>Intersex People and the Physics of Judgment</i> (TEDx) 		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Desmitificar la intersexualidad como hermafroditismo (genitales dobles). • Informar sobre la existencia de la intersexualidad y los retos que plantea en una sociedad preocupada por la adscripción sexual de las personas. • Alertar acerca de los peligros que conllevan las operaciones de reajuste de sexo para el desarrollo sexual durante la pubertad y el resto de la vida sexual de la persona. • Hablar de las implicaciones de socialización en un género u otro. • Normalizar y desestigmatizar la intersexualidad ofreciendo datos estadísticos sobre su prevalencia y testimonios de personas intersexuales 		
2. Intersexualidad		

SESIÓN 3: ORIENTACIONES SEXUALES

CONTENIDO		OBJETIVOS	
1. Heteronormatividad			
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Nacemos heterosexuales? • ¿Por qué suponemos que nuestro/as hijos/as o alumno/as son heterosexuales? <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Preguntas inocentes?</i> El/la monitor/a despliega una serie de situaciones cotidianas en las que a los púberes se les condiciona o encamina hacia la heterosexuallidad, como la famosa pregunta de “¿Ya tienes novio?”, a las niñas, y viceversa. • <i>Si no lo has intentado con alguien de tu mismo sexo, ¿cómo sabes que eres heterosexual?</i> Se plantean las situaciones de juicio y cuestionamiento a las que se somete a personas no heterosexuales, pero invitándolas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la heteronormatividad como constructo social opresivo. • Mostrar cómo el mundo adulto, de manera diaria, condiciona inconscientemente la heterosexuallidad de niños y niñas a través de sus propias expectativas. • Presentar la orientación sexual como predilección emocional y sexual. • Presentar la heterosexuallidad como otra orientación sexual más. • Ridiculizar las actitudes y comportamientos que se tiene sobre las orientaciones sexuales no heterosexuales. 	
CONTENIDO		OBJETIVOS	
2. Homosexualidad y clichés			
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo son los gays y las lesbianas en el ideario colectivo? • Los gays tradicionalmente masculinos y las lesbianas tradicionalmente femeninas: ¿no existen o están invisibilizado/as porque su identidad de género se asocia con la heterosexuallidad? • ¿Qué es la homofobia? ¿Está relacionada con el machismo? • ¿Es necesario salir del armario en una sociedad que ya es “tan abierta”? <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Quién casa con quién?</i> Se proyecta un grupo de imágenes individuales de personas de sexo y expresión de género variados y se pide por grupos que formen parejas según consideren quién pega con quién. Se resuelve el ejercicio mostrando a las parejas reales. • <i>El lenguaje: un espejo homófono.</i> El/la monitor/a recopila expresiones que reflejen cómo la homosexuallidad se trata como una condición humillante en el lenguaje. Se hace especial hincapié en los insultos de niña/os (“marquita”, “marimacho”, etc.) • <i>¿Para cuándo el día o la bandera del orgullo heterosexual?</i> Se organiza un debate sobre la homofobia que se esconde en preguntas como esta. 		<ul style="list-style-type: none"> • Disociar los eslabones de la cadena <i>sexo</i> → <i>género</i> → <i>orientación sexual</i>. • Identificar la homofobia como un componente del machismo: el rechazo a la homosexuallidad no se basa en las relaciones entre el mismo sexo, sino la transgresión de roles de género que implica. • Hacer patente que no podemos, ni debemos, presuponer la orientación sexual de alguien basándonos en su apariencia física. • Descubrir la homofobia del lenguaje especialmente de las niñas y niños, y fomentar un uso no discriminatorio. • Hacer ver que, en una sociedad que presume la heterosexuallidad de las personas, la salida del armario es un ejercicio diario y vitalicio. • Visibilizar la discriminación, estigmas y violencia a la que se expone el colectivo LGBTI+ y que legitiman la reivindicación y visibilización de orientaciones no heterosexuales. 	
CONTENIDO		OBJETIVOS	
3. Otras			
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas orientaciones sexuales existen? • ¿Las etiquetas nos separan o es necesario nombrar las cosas para visibilizarlas? <p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de un esquema de las posibles orientaciones. • <i>La bifobia es polimorfa.</i> El/la monitor/a repasa los mitos de la bisexualidad (doble pareja, indecisión, adicción al sexo, inmadurez, hetero/homosexuallidad no definida, infidelidad) 		<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar sobre la necesidad de nombrar las cosas para hacerlas visibles y, por ende, para que existan en la esfera pública. • Mostrar la riqueza de las orientaciones sexuales para salir del binomio heterosexual/homosexual. • Analizar los mitos sobre la bisexualidad y descubrir la bifobia que impera en círculos heterosexuales y homosexuales. 	

SESIÓN 4: EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: UNA TAREA INELUDIBLE

CONTENIDOS		OBJETIVOS	
<p>1. El sexo y la sexualidad en el día a día</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es bueno hablar de sexo y sexualidad en casa? ¿Y en la escuela? • ¿La información fomenta la promiscuidad o previene problemas y frustraciones? • La información: ¿la proporcionamos ante la demanda o la incorporamos desde que son pequeño/as? • ¿Cómo responder ante ciertas preguntas: desviando el tema o contestando honestamente y con naturalidad? • Hablar de métodos anticonceptivos y preventivos de ETS durante la <u>pubertad</u>. <p align="center">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablemos de la masturbación. El/la monitor/a habla de la masturbación como práctica habitual, sana y no reprochable. Saca a colación las diferencias perceptuales de la masturbación según qué género la practique. • El clitoris: ese pretendido botón rosa. Se trabaja sobre la sexualidad femenina incorporando en la sesión el modelo 3D de clitoris de Olid Filiod para explicar el funcionamiento del orgasmo femenino. 		<ul style="list-style-type: none"> • Hacer a padres, madres y docentes copartícipes de la educación afectivo-sexual y concienciarles sobre su nivel de responsabilidad compartida. • Presentar la información sexual como requisito indispensable y como derecho fundamental de las personas. • Proporcionar las herramientas a padres, madres y docentes para que no tengan miedo de satisfacer la curiosidad de la/os niña/os, para que sepan adecuar las respuestas a su nivel emocional, pero que se evite a toda costa apelar a ciertos recursos (empleo de mitos, eufemismos o la desatención) que se han creado, no para ajustarse a la mentalidad de la/os niña/os, sino para evitar explicaciones sobre asuntos que resultan vergonzosos desde una perspectiva adulta. • Naturalizar la masturbación de los niños y las niñas. Condenar que se les avergüence o regañe siempre y cuando se respeten los límites de una masturbación sana (higiene e intimidad). • Rescatar la sexualidad femenina y conocer la anatomía del clitoris, el cual es, y no la vagina, el verdadero homólogo del pene. 	
CONTENIDOS		OBJETIVOS	
<p>2. Medios de comunicación y ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> • La televisión: ¿una fuente de exposición ininterrumpida y no filtrada de contenido sexual? • La publicidad de moda y cosméticos: ¿estamos adelantando la adolescencia de nuestras niñas? • Soluciones al material sexual descontrolado: ¿censura o concienciación? <p align="center">ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las revistas preadolescentes: una fábrica de estereotipos. El/la monitor/a aporta una selección de revistas juveniles del mercado actual y disponibles a los púberes en cualquier quiosco. Se organizan grupos en los que se analizan las normas y cánones de género que prescriben dichas revistas y se pide que extraigan las implicaciones que tienen en la lucha por la igualdad de género. • El amor romántico en la literatura y el cine juvenil. Se aportan ejemplos de fenómenos de masa, como Crepúsculo, para analizar los mensajes subliminales de género que subyacen a estas historias de “amor”. 		<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar sobre el bombardeo mediático existente en nuestra sociedad, que se conjugan, sin embargo, con una atmósfera de silencio y vergüenza general sobre el sexo y la sexualidad. • Sensibilizar sobre el canon de belleza del siglo XXI que hipersexualiza al público infantil y púber, y mostrar cómo la adolescencia está sufriendo un adelanto considerable. • Hacer ver que la censura no es efectiva, sino que, contrariamente, genera morbo. Impulsar la concienciación de niña/os para que aprendan a detectar y rechazar juiciosamente mensajes y modelos sexistas. • Acercar a padres, madres y docentes el material juvenil nocivo al que están expuestos la/os púberes. • Mentalizar sobre la violencia de género inherente a los modelos de amor romántico, que la industria del cine y la literatura pre/adolescente venden como relaciones deseables y a las que se ha de aspirar. 	

CONTENIDOS		OBJETIVOS
<p>3. Nuevas tecnologías</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos de vuestra/os hija/os disponen de un <i>smartphone</i> con tarifa de datos? • Internet y el consumo de pornografía. • El porno: ¿únicamente sexo o sexo distorsionado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentalizar sobre la facilidad de localización de material pornográfico que tienen la/os púberes a través de su teléfono móvil. • Presentar la pornografía <i>mainstream</i> como perpetuadora de roles de género y violencia hacia las mujeres. • Insistir en que no todo el material sexual es material educativo. • Mostrar cómo la homosexualidad femenina se ha convertido en una fantasía recurrente en el imaginario colectivo heterosexual masculino. • Alertar sobre el fenómeno de <i>sexting</i>, estrechamente relacionado con situaciones de abuso a menores. • Enlazar con sesiones anteriores sobre los cánones de belleza y alertar sobre la expansión TCA y TCI en población cada vez más joven. 	
<p>ESTRATEGIAS, MATERIALES Y ACTIVIDADES</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en Google. Se separa la clase en grupos reducidos a los que se pide realizar búsquedas en Google Images y Google Videos introduciendo palabras clave que consideren susceptibles de mostrar contenido pornográfico o hipersexualizado. El/la monitor/a recopila los términos y resultados de las búsquedas y las proyecta para toda la clase. Añade palabras claves en las que quizá no se haya pensado (p. ej., “lesbiana”) y que distorsionan la sexualidad de las mujeres, poniéndola al servicio del deseo masculino. • Sexing y abusos: las redes sociales y apps de mensajería instantánea. El/la monitor/a invita a discutir sobre la pérdida de privacidad que conllevan estas realidades virtuales y otros peligros, como el acoso sexual por <i>sexting</i> o el <i>bullying</i> online a los que están expuestos los púberes. • Las niñas que no comen. El/la monitor/a proyecta en el aula blogs de preadolescentes y adolescentes que padecen anorexia u otros trastornos y en los que comentan su situación a modo de apología e invitación, y facilitan “trucos” para perder peso. 		

6.4. Evaluación

Ya que este programa pretende crear un espacio de reflexión, la evaluación de los aprendizajes adquiridos no será de carácter teórico. Contrariamente, la quinta y última sesión será dedicada a desarrollar dos actividades cooperativas:

1. Al final de cada sesión, la/os participantes tendrán en el interior del aula un buzón de consultas en el que podrán insertar notas con sus dudas, de manera totalmente anónima. La primera mitad de la quinta sesión se dedicará a resolver estas preguntas de forma participativa.
2. Ejercicio de simulacro. Quien conduzca el taller formulará preguntas, comportamientos, actitudes o situaciones que pueden darse en casa o en la escuela y que estén relacionadas con el contenido visto. Así, someterá a la/os participantes a diversas dificultades, analizará su respuesta y hará recomendaciones.

Finalmente, las personas participantes rellenarán un breve cuestionario orientado a valorar su satisfacción general con el programa, su temporalización, metodología, actuación del monitor/a, así como aquellos aspectos destacados y los susceptibles de mejora.

6.5. Resultados esperados

Los resultados que se esperan alcanzar con la puesta en práctica del programa diseñado sobre las personas destinatarias (familia y profesorado), así como sobre las niñas y niños de Educación Primaria, son los siguientes:

6.5.1. A corto plazo: familia y profesorado.

- Nuevo modelo de maternidad y paternidad en el que la educación, en este caso específicamente afectivo-sexual, sea una tarea compartida.
- Familia y escuela como dos instituciones que se necesitan una a la otra, favoreciendo el acercamiento profesorado-familiares, que a su vez repercutirá positivamente sobre la relación docentes-discentes.
- Redefinición de la educación afectivo-sexual desde una aproximación holística, en la que los esfuerzos pedagógicos no estén focalizados en advertir solo sobre las relaciones sexuales de riesgo, sino en la que se valore positivamente la carga

emocional implícita en el sexo, y se conciba la sexualidad como un medio de desarrollo personal.

- Creación de una atmósfera de debate para que puedan abordarse todos aquellos aspectos relacionados con el sexo y la sexualidad.
- Concienciación sobre las relaciones jerárquicas entre los sexos que permanecen perpetuadas hasta la actualidad y procuración de herramientas para luchar contra esta, haciendo hincapié en desvelar la pluralidad de formas de violencia de género.
- Deconstrucción de la heteronormatividad y el cisgenerismo, para no patologizar actitudes, comportamientos u orientaciones que no se ajusten a la norma socialmente aceptada y vista como única aceptable.
- Sensibilización sobre los retos y obstáculos de la comunidad LGBTI+.
- Sensibilización sobre la persistencia del patriarcado y las consecuencias sobre la identidad y la sexualidad.
- Preparación emocional, en particular de los familiares, para afrontar el desarrollo de la sexualidad de sus hijos e hijas, cualquiera que ésta sea.
- Tener a disposición estrategias eficaces para que desaparezca el miedo a informar sobre temas sexuales a sus hijas e hijos y, sobre todo, para que se sepa cómo hacerlo de la manera honesta, natural y comprensible.
- Concienciación del bombardeo mediático al que está sometida la infancia en la actualidad y la necesidad de supervisar y adecuar los contenidos que pueda consumir por televisión, Internet, propaganda de jugueterías u otros medios. El objeto no es fomentar una censura hiper-controladora, sino velar por el desarrollo emocional natural y progresivo del niño o la niña.

6.5.2. A medio plazo: niños y niñas

- Nacimiento de una nueva generación que rechace las relaciones entre los sexos basadas en la desigualdad.
- Que, en el caso de haber nacido en un hogar heterosexual y biparental (esto es, en el marco idílico de familia tradicional), puedan percibir con positividad y sin extrañeza otros modelos que se alejan del propio.

- Naturalización de la búsqueda de apoyo e información con sus padres, madres y maestra/os en cuestiones relacionadas con el sexo y la sexualidad, para que este no sea un tema de conversación tabú en los hogares o las aulas.
- Mejora de la comunicación y la relación en general de la/os niña/os con sus familiares, y de la confianza con sus profesores.

Finalmente, se espera que a largo plazo la implementación de programas de educación afectivo-sexual como el planteado en este trabajo, conlleve la formación de una sociedad igualitaria que haya mejorado su percepción del sexo y la sexualidad; que democratice el conocimiento de la sexualidad femenina, ya revalorizada y no subordinada al placer masculino; que disfrute de una vida sexual plena incondicionada y salvaguardada de prejuicios. Una sociedad, en definitiva, que dé luz a personas libres y dueñas de su cuerpo que puedan realizarse erótica y emocionalmente, y que eduquen en el ámbito afectivo-sexual a las futuras generaciones de forma automática y natural.

7. CONCLUSIONES

En este Trabajo de Fin de Máster, he intentado ofrecer una aproximación de la labor del feminismo en la promoción de la educación sexual (§2) y de la situación, mayormente precaria, de la educación sexual en España (§3), para lo cual me he centrado en un público aún muy desatendido, seleccionando un corpus de programas y guías (§3-5) y entablando con ellos un diálogo sobre los temas tratados, visibilizando aquellos descartados y, muy a menudo, contestando su aproximación, no solo a través de la discusión (§6), sino, asimismo, en el desarrollo de una propuesta educativa propia (§7).

Como se ha podido observar a lo largo de las páginas anteriores, se está produciendo una cierta evolución temática por la que aspectos de la sexualidad humana antes ignorados, o sencillamente desconocidos, empiezan a cobrar fuerza en los proyectos de educación sexual de cuño más reciente. Sumado a la falta de armonía que todavía se trasluce entre los ámbitos de educación formal y no formal, también se ha comprobado cómo las obras destinadas a la familia, si bien tenían aportes de gran interés, se manifestaban bastante pobres cualitativamente. Por su parte, el enfoque feminista, aunque estaba presente en algunas obras, no pasaba sin embargo de ser más que un mero barniz, por lo que se hace necesario una entrada urgente y consistente de los Estudios Feministas y Estudios de Género en el ámbito de la Pedagogía y de la

Educación Sexual, como garante de que se produzcan avances significativos en la percepción de las mujeres, tanto en la esfera privada como pública; y también como garante de que la educación afectivo-sexual se convierta y emplee como la herramienta emancipadora que considero que es. Añadido a lo anterior, también se ha llamado la atención sobre la necesidad de que nazca una voluntad política honestamente comprometida con la educación afectivo-sexual y que se demuestre imperturbable ante las fútiles promesas pre-electorales y los vaivenes de cambio de Gobierno que, desde la Transición, tanto daño han infringido a la estabilidad del sistema educativo de España.

Acerca de las futuras propuestas educativas en materia sexual que confío se propongan en un futuro cercano, se ha considerado imprescindible la creación de guías y programas centradas en etapas educativas concretas, para sortear así el peligro de caer en generalidades, imprecisiones o carencias que surgen con empresas tan ambiciosas como esta. Además, la incorporación de un cuerpo orientador con formación sexológica específica constituye la única garantía de que los programas no estén sujetos a un enfoque reduccionista que perpetúe las deficiencias de la pobre educación sexual vigente. Una de calidad, tal y como se ha defendido a lo largo de este trabajo, debería insertarse tanto a modo de materia específica como de manera transversalizada en el currículo, que acapare todos los niveles educativos y comprometa a los centros de educación pública y concertada, sin excepciones ni prórrogas.

Me gustaría cerrar este trabajo haciéndome eco del sueño, aún por desgracia utópico, de la feminista sueca Elise Ottensen-Jensen, que también muchas y muchos de nosotros compartimos hoy en día:

“Yo sueño con el día en que todos los niños y niñas que nazcan sean bienvenidos, todos los hombres y mujeres iguales y la sexualidad una expresión de intimidad, placer y cariño”
(citado desde López, 2003, pág. 2)

8. BIBLIOGRAFÍA Y BIBLIOWEB

- Ackelsberg, M. A. (2000). *Mujeres Libres: el anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres*. Barcelona: Virus.
- Alcántara, E. (enero-junio de 2016). ¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 2 (3), 3-26.
- Álvarez, A. (2015). La revolución sexual de los sesenta: una reflexión crítica de su deriva patriarcal. *Investigaciones Feministas*, 6, 20-38.
- Álvarez, S., Beltrán, E., & Sánchez, C. (2005). Feminismo liberal, radical y socialista. En E. Beltrán, V. Maquieira, S. Álvarez, & C. Sánchez, *Feminismos* (págs. 75-125). Madrid: Alianza Editorial.
- Amezúa, E. (2008). Avances en educación sexual. La asignatura de los sexos. *Anuario de Sexología*, 10, 139-154.
- Andrés, H. (octubre de 2006). Mujeres Libres: emancipación femenina y revolución social. *Germinal*, 2, 43-57.
- Andrés, H. (2007). Mujeres Libres (1936-1939). Una lectura feminista. *La historia en el presente*, 263-270.
- Argente del Castillo, R. (1999). Anorexia y Medios de Comunicación. (Injuve, Ed.) *Revista de estudios de juventud*, 47, 63-68.
- ATTN. (7 de septiembre de 2015). *Abstinence Only Sex Education Overlooks Stark Realities*. Obtenido de <http://www.attn.com/stories/3049/abstinence-only-sex-education> [Última consulta: 14/09/2017]
- Ayuso, B. (17 de septiembre de 2016). Soy intersexual, no hermafrodita. *El País*. Obtenido de http://elpais.com/elpais/2016/09/17/actualidad/1474075855_705641.html [Última consulta: 14/09/2017]
- Barquín, A. (marzo de 2015). El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital*, 15 (1), 303-315.
- Barragán Medero, F. (1991). La educación sexual imposible: ¿aprender a ser felices? *Investigación en la Escuela*, 14, 87-96.
- Barragán, F. (1995). Curriculum, poder y saber: un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de Sexología*, 83-90.
- Barragán, F. (1999). *Educación sexual, género y constructivismo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barragán, F. (2001). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Bensoussan, H. (8 de marzo de 2017). The Clitoris Printed in 3D by Odile Fillod. *Sculpteo*. Obtenido de <https://www.sculpteo.com/blog/2017/03/08/3d-printing-and-education-3d-printed-clitoris-by-odile-fillod/> [Última consulta: 14/09/2017]
- Bolanos, M. C., González, M. D., Jiménez, M., & Ramos, M. E. (1994). *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo Sexual (Infantil, Primaria y Secundaria)*. Tenerife: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes y Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

- Bona, C. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza Janés.
- Boston Women's Health Collective. (1970). *Women and Their Bodies. A Course*. Boston: Boston Women's Health Collective & New Englan Free Press. Obtenido de <http://www.ourbodiesourselves.org/cms/assets/uploads/2014/04/Women-and-Their-Bodies-1970.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- Branden, N. (2011). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brunat, D. (03 de julio de 2016). Niños de seis años con anorexia: la obsesión por el peso ya afecta a los más pequeños. *El Confidencial*. Obtenido de http://www.elconfidencial.com/sociedad/2016-07-03/anorexia-infantil-obsesion-peso-afecta-pequenos_1226452/ [Última consulta: 14/09/2017]
- Calero Fernández, M. Á. (1991). El sexo y los sexos en los tacos. Una cuestión etnolingüística. *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia : Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria*, 377-385.
- Calero Fernández, M. Á. (1994). La relación género gramatical-sexo biológico desde Nebrija hasta 1771. *Nebrija V centenario: actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística*, 3, 121-140.
- Carrasco, B. (17 de octubre de 1978). Ayer se inauguró la primera librería feminista en Madrid. *El País*. Obtenido de http://elpais.com/diario/1978/10/17/sociedad/277426809_850215.html [Última consulta: 14/09/2017]
- Cobo, R. (2016). Un ensayo sociológico sobre la prostitución. *Política y Sociedad*, 53 (3), 897-914.
- Comunidad Autónoma de Madrid. (26 de abril de 2016). Ley 2/2016, de 29 de mayo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. *BOCM* (98).
- Comunidad de Madrid. (10 de agosto 2016). Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. *BOCM* (190), 11-40.
- Cubillo, A. (2010). Educación sexual y discapacidad. Claves visuales para profesionales. *Anuario de sexología* (12), 83-87.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- De Irala, J., & Gómara, I. (2016). *Nuestros hijos... quieren querer*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- De la Cal, L. (23 de enero de 2017). Talleres de educación sexual en los colegios de la Comunidad de Madrid. *El Mundo*. Obtenido de: <http://www.elmundo.es/madrid/2017/01/27/588a41ba468aebf2598b463f.html> [Última consulta: 14/09/2017]
- Diezma, J. C., & De la Cruz, C. (2002). *¿Hablamos de sexualidad con nuestros hijos?* CEAPA.
- Djavann, C. (2006). *Bas les voiles !* Paris: Gallimard.
- Emakunde. (2015). *Guía de aprendizajes del programa Nahiko!.* Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. Obtenido de

http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_intro/es_def/adjuntos/nahiko_guia.pdf [Última consulta: 14/09/2017]

- Equipo educativo de Sexkuntza. (2014). Análisis sobre la influencia de la educación sexual en menores de 13 a 15 años en los diferentes centros educativos. *Anuario de Sexología*, 13, 85-108.
- Fallas, M. A., Artavia, C., & Gamboa, A. (noviembre de 2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 53-71.
- Fernández Vara, C. (septiembre de 2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. *Revista Estudios de Juventud*, 106, 93-108.
- Fernández, J. (01 de julio de 2015). ¿Qué es el posporno? *El Diario*. Obtenido de http://www.eldiario.es/cultura/postporno_0_404560321.html [Última consulta: 14/09/2017]
- Figueras-Maz, M., Tortajada, I., & Araña, N. (septiembre de 2014). La erótica del "malote". Lecturas adolescentes de las series televisivas: Atracción, deseo y relaciones sexuales y afectivas. (Injuve, Ed.) *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 49-61.
- Firestone, S. (1972). *The Dialectic of Sex*. New York: Bantam Book, Inc.
- Foucault, M. (2006). *Histoire de la sexualité. I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2002). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: Diario EL PAÍS.
- Friedan, B. (1963). *The Feminine Mystique*. New York: W.W.Norton & Company, Inc.
- Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle*. Montréal: Université de Montréal.
- Gil, E. (2008). Representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad. *Anuario de Sexología*, 10, 125-134.
- Gilman, S. L. (1999). "Barbaric" Rituals. En S. M. Okin, *Is Multiculturalism Bad for Women?* (págs. 53-58). Chichester: Princeton University Press.
- Giménez, C., Gómez, Sandra, Ballester, R., & Gil, B. (2010). Consumo de material pronográfico en jóvenes españoles: diferencias en función de la edad, sexo y orientación sexual. *Anuario de Sexología*, 12, 9-15.
- Gimeno, B. (octubre de 2003). "El amor que no osa decir su nombre...": (1) La invisibilidad de las lesbianas. *A distancia*, 21 (3), 131-136.
- Gimeno, B. (2005). *Historia y análisis político del lesbianismo*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez García, S. (septiembre de 2014). Cambiar jugando. La apuesta de los serious games en la educación por la igualdad entre los y las jóvenes (1). *Revista Estudios de Juventud*, 106, 123-132.
- Gómez Gil, E., de Antonio, E., & Bergero Miguel, T. (2006). La transexualidad, transexualismo o trastorno de la identidad de género en el adulto: Concepto y características básicas. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 78, 7-12.
- Gómez, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexología*, 6, 41-56.

- Gómez, J., Ibaceta, P., & Pinedo, J. A. (2000). *Programa de educación afectivo sexual Uhin Bare*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Consejería de Sanidad.
- Gustaf, C. (noviembre-diciembre de 1985). Sex Education in Swedish Schools: The Facts and the Fiction. *Family Planning Perspectives*, 17 (6), 276-279.
- Gustavo, S. (octubre de 1923). Hablemos de la mujer. *La Revista Blanca*, 9, 7-9.
- Guttmacher Institute. (abril de 2016). *American Teen's Sources of Sexual Health Education*. Obtenido de <https://www.guttmacher.org/fact-sheet/facts-american-teens-sources-information-about-sex> [Última consulta: 14/09/2017]
- Guttmacher Institute. (abril de 2017). *Sex and HIV Education*. Obtenido de <https://www.guttmacher.org/state-policy/explore/sex-and-hiv-education> [Última consulta: 14/09/2017]
- Hernández Morales, G., & Jaramillo Guijarro, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General Técnica.
- Hernández Morales, G., & Jaramillo Guijarro, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General Técnica.
- Hite, S. (1981). *The Hite Report*. New York: Dell Publishing Co.
- Holpuch, A. (28 de septiembre de 2016). US teenage birth rates fall again but still among highest in developed world. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/us-news/2016/sep/28/us-teenage-birth-rates-fall-again> [Última consulta: 14/09/2017]
- Ibarlucía, I., & Jones, D. (2008). V Jornadas de Sociología de la UNLP. *Diversidad sexual, enfoque de género y feminismo: usos y abordajes desde la sexología contemporánea en Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Obtenido de <https://www.academica.org/000-096/402.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- INJUVE. (2008). Jóvenes, Salud y Sexualidad. *Cifras Jóvenes - Sondeo de Opinión*. Obtenido de <http://www.injuve.es/sites/default/files/SondeoSalud%202008-1b.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- Instituto de la Mujer. (2009). *Coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos*. Instituto de la Mujer. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/coeducar-en-el-amor-y-la-sexualidad-y-otros-proyectos-iniciativas-de-organismos-de-igualdad-y-administraciones-educativas/educacion-sexualidad/20445> [Última consulta: 14/09/2017]
- Instituto Nacional de Estadística. (2003). Encuesta de salud y hábitos sexuales. Obtenido de <http://www.ine.es/daco/daco42/sida/general.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- Instituto Nacional de Estadística. (2004). *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de http://www.ine.es/revistas/cifraine/cifine_sida0704.pdf [Última consulta: 14/09/2017]
- Instituto Nacional de Estadística. (3 de octubre de 2016). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. *Notas de*

- presna. Obtenido de <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- Jefatura de Estado. (4 de octubre de 1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* (238), 28927-28942.
- Jefatura de Estado. (24 de diciembre de 2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* (307), 45188-45220.
- Jefatura de Estado. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* (106), 17158-17207.
- Jefatura de Estado. (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. *BOE* (295), 97858-97921.
- Jeffreys, S. (1994). *The Lesbian Heresy*. London: The Women's Press Ltd.
- Jeffreys, S. (2014). *Gender Hurts*. New York: Routledge.
- Jiménez Calderón, F., & Sánchez Rufat, A. (junio de 2011). "Nos volvemos loquitas": apuntes lingüísticos sobre la imagen de las lectoras en revistas para adolescentes. (Injuve, Ed.) *Revista Estudios de Juventud*, 93, 61-74.
- Johnson, V. E., & Masters, W. H. (1966). *Human Sexual Response*. Toronto: Bantam Books.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., & al., e. (13 de junio de 2014). *MMWR Surveillance Summaries*, 63 (4). Obtenido de <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6304.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- Kinsey, A. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female*. Bloomington: Indiana University Press.
- Koedt, A. (1970). *The Myth of Vaginal Orgasm*. Somerville: New England Free Press. Obtenido de <http://www.feministezine.com/feminist/modern/The-Myth-of-the-Vaginal-Orgasm.html> [Última consulta: 14/09/2017]
- Kollontai, A. (2014). *Autobiografía de una mujer sexualmente emancipada*. Madrid: Horas y HORAS.
- Lameiras Fernández, M., Rodríguez Castro, Y., Ojea Rúa, M., & Dopereiro Rodríguez, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lena, A., González, A., Fernández, A. B., Blanco, A. G., Fernández, A. I., Suárez, A. M., Mier, M. (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.
- Lickona, T. (1993). Where Sex Education Went Wrong. *Character Education*, 51 (3), 84-89.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de ejercicios*. Barcelona: Netbiblio.

- López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de teoría*. Barcelona: Netbiblio.
- Luque Cuesta, M. d., & Prieto Martín, R. (2013). *Programa de Educación Afectivo-Sexual en la Escuela*. Obtenido de GREDOS: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/124187/1/DPEE_LuqueCuesta_PrietoMartin_Programa.pdf [Última consulta: 14/09/2017]
- Maganto, C., & Cruz, S. (2000). La imagen corporal y los trastornos alimenticios: una cuestión de género. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 30, 45-58.
- Maldonado, L. G. (18 de mayo de 2017). María Blanco contra Barbijaputa: "Las feministas de izquierdas simpatizan con terroristas". *El Español*. Obtenido de http://www.elespanol.com/cultura/libros/20170517/216728876_0.amp.html [Última consulta: 14/09/2017]
- Malón, A. (2004). Abusos sexuales infantiles: orígenes y contornos de un peligro. *Anuario de Sexología*, 8, 7-55.
- Mangan, L. (22 de junio de 2015). Klittra: Sweden's New Word for Female Masturbation. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/society/shortcuts/2015/jun/22/klittra-sweden-new-word-female-masturbation> [Última consulta: 14/09/2017]
- Maquieira, V. (2005). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, & C. Sánchez, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (págs. 127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo-Morales, M., & Represas, B. (2008). *¿Cómo se lo explico?* Madrid: Editorial Síntesis.
- Millett, K. (1969). *Sexual Politics*. New York: Aron Books.
- Nash, M. (1977). *Mujeres Libres. España 1936-1939*. Barcelona: Tusquets.
- Nash, M. (1988). Género, cambio social y la problemática del aborto. *Historia Social*, 2, 15-35.
- Ngozi Adichie, C. (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*. Barcelona: Penguin Random House.
- Novillo, R. E. (junio-octubre de 2004). "El amor que no osa decir su nombre...": (3) Bisexuales en tierra de nadie. *A Distancia*, 22 (2/3), 115-122.
- Palenciano, P., & Larreynaga, I. (2017). *Si es amor, no duele*. Madrid: Alfaguara.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Stanford: Stanford University Press.
- Piran, N., & Cormier, H. C. (2005). The Social Construction of Women and Disordered Eating Patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 549-558.
- Pornhub Insights. (4 de enero de 2017). *Pornhub's 2016 Year in Review*. Obtenido de Pornhub: <https://www.pornhub.com/insights/2016-year-in-review> [Última consulta: 14/09/2017]
- PSOE. (2016). *Programa Electoral. Elecciones Generales 2016*. Obtenido de <http://www.psoe.es/media-content/2016/05/PSOE-Programa-Electoral-2016.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]

- Puerto Pascual, C. (2000). La Familia ante la educación sexual en la escuela. *FAM*, 22, 27-48.
- Puleo, A. H. (2005). Los dualismos opresivos y la educación ambiental. *Isegoría*, 32, 201-213.
- Rebollo Espinosa, M. (2006). El currículo en una escuela coeducativa. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica. I Jornadas de Cooperación Educativa sobre Género y Educación*, (págs. 151-174). Antigua.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Emilio*. Madrid: EDAF.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. En R. R. Reiter, *Toward an Anthropology of Women* (págs. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Rubio Gil, Á., Martín Pérez, A. M., Mesa Olea, M. J., & Mesa Olea, M. B. (2008). *Influencias de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los adolescentes*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Rubio Méndez, M., & Cabañes Martínez, E. (septiembre de 2012). El sexo de los píxeles. Del yo-mujer al yo-tecnológico. *Revista Estudios de Juventud*, 106, 150-166.
- Sánchez, A. (1996). Evaluación del desarrollo de la identidad sexual durante la infancia. *Anuario de Sexología*.
- Sánchez, L. (2007). El anarcofeminismo en España: las propuestas anarquistas de mujeres libres para conseguir la igualdad de géneros. *Foro de Educación*, 9, 229-238.
- SEC. (2016). *Estudio Poblacional sobre el Uso y la Opinión de los Métodos Anticonceptivos en España*. Obtenido de http://hosting.sec.es/descargas/OBS_EncuestaAnticoncepcion2016.pdf [Última consulta: 14/09/2017]
- Shapiro, J. (1981). Anthropology and the Study of Gender. En E. Langland, & W. (. Gove, *A Feminist Perspective in the Academy* (págs. 110-129). Chicago: The University of Chicago Press.
- Sherr, L., Pifer, A. I., & Paul, G. (Dirección). (2008). *Intersex* [Película].
- Tajahuerce, I., & Mateos, C. (abril de 2016). Simulaciones sexo genéricas, bebés reborn y muñecas eróticas hiperrealistas. *Opción*, 81, 189-212.
- Tamzali, W. (2011). *Carta de una mujer indignada. Desde el Magreb a Europa*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Tamzali, W., & Elizondo, I. (2012). *El burka como excusa: terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres*. Barcelona: Saga.
- Theobald, S. (15 de agosto de 2016). How a 3D clitoris will help teach French schoolchildren about sex. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/education/2016/aug/15/french-schools-3d-model-clitoris-sex-education> [Última consulta: 14/09/2017]
- Trujano, P., Nava, C., de Gracia, M., Limón, G., Alatríste, A. L., & Merino, M. T. (junio de 2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26 (2), 279-287.

- Urraca, S. (10 de abril de 2017). ¿Qué pasa cuando las lesbianas van al ginecólogo? *Broadly*. Obtenido de <https://broadly.vice.com/es/article/lesbianas-ginecologo> [Última consulta: 14/09/2017]
- Valera, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vicente, L. (octubre de 2014). El feminismo anarquista desde sus orígenes internacionalistas a Mujeres Libres. *Viento Sur*, 136, 90-98.
- VV.AA. (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela*, , GRAÓ, 2007. Barcelona: GRAÓ.
- Weale, S. (8 de junio de 2015). Swedish sex education has time for games and mature debate. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/05/swedish-sex-education-games-mature-debate>
- World Association For Sexual Health & International Planned Parenthood Federation. (2016). *Fulfil! Guidance document for the implementation of young people's sexual rights*. Obtenido de <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2016/09/Fulfil-Guidance-document-for-the-implementation-of-young-people27s-sexual-rights-IPPF-WAS.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- World Association For Sexual Health. (1999). *Declaration of Sexual Rights*. Obtenido de <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/declaration-of-sexual-rights.pdf> [Última consulta: 14/09/2017]
- World Association For Sexual Health. (2014). *Declaration of Sexual Rights*. Obtenido de http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf [Última consulta: 14/09/2017]
- World Health Organization. (2016). *Growing up unequal. gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being* (Vols. Health policy for children and adolescents, no. 7). Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Yanagisako, S. J., & Collier, J. F. (1990). The Mode of Reproduction in Anthropology. En D. L. Rhode, *Theoretical Perspectives on Sexual Difference* (págs. 131-144). New Haven and London: Yale University Press.