

## **Unidad 1. Educación Sexual. Modelos y dificultades.<sup>1</sup>**

Rosa Sanchis Caudet

### **En esta unidad...**

Conoceremos los modelos de educación sexual imperantes y analizaremos en qué medida contribuyen al mantenimiento de la sexualidad hegemónica y de la desigualdad. Analizaremos este modelo hegemónico afectivo-sexual y desvelaremos las características de la identidad masculina y femenina que provocan y perpetúan la desigualdad y la violencia. Finalmente reflexionaremos sobre los mitos, errores y dificultades a que debe enfrentarse la escuela para educar la sexualidad e intentaremos dar pistas para que el profesorado pueda fomentar una educación sexual no sexista, unos modelos de género más igualitarios y respetuosos y una sexualidad más libre y placentera.

### **Índice de la unidad**

#### **1. Modelos de educación sexual biologicista y moralizador**

Prevención de enfermedades y embarazos. El espejismo de la igualdad.  
La falsa neutralidad del discurso científico.

#### **2. Consecuencias de la educación biologicista**

##### **2.1. Sexismo**

La problematización del cuerpo de las mujeres. Chicos, chicas, cuerpos y genitales.  
Varones, salud y masculinidad tradicional.

##### **2.2. Adultismo**

La marginación de la sexualidad infantil y en la gente mayor

##### **2.3. Coitocentrismo y jerarquización de las sexualidades**

#### **3. Adolescentes, sexualidad y prevención.**

##### **3.1. La coacción**

Roles y estereotipos sexistas

##### **3.2. La educación sexual sexista**

Sexualidad atlética. Consentimiento.

##### **3.3. Educación afectivo-sexual en la escuela**

La LOE. De la escuela segregada a la escuela mixta.

La educación emocional. La educación de los varones.

---

<sup>11</sup> Material para los cursos online: "Sexos, géneros, amores y dolores" (Valencia, 2010) y "Coeducación, sexualidad y sentimientos" (Elda, 2010).

#### 4. El modelo sexual hegemónico

Adultismo, coitocentrismo, parejismo, heterosexismo, reproducción, sexismo, normalismo...

#### 5. Modelo biográfico profesional con perspectiva de género

La sexualidad como valor. Perspectiva de género. Educación sexual como formación de la persona. El placer. Habilidades sociales. Jóvenes y anticoncepción. Políticas sexuales.

#### 6. Miedos y dificultades

Mitos: privacidad, naturalidad de la sexualidad. Promiscuidad. (Sobre)información y formación. El descrédito de las personas adultas.

**Nota de la autora:** en esta unidad se había utilizado la x como genérico, contraviniendo las normas gramaticales del castellano. Pero después de leer la hermosa explicación de Mauro Cabral<sup>2</sup>, nos hemos pasado al asterisco:

#### Asterisco

Podríamos escribir siempre los

Podríamos escribir as/os

Podríamos escribir las y los

Podríamos escribir las, los y les.

Podríamos usar una arroba

Podríamos usar una x

Pero no. Usamos un asterisco.

¿Y por qué un asterisco?

Porque no multiplica la lengua por uno.

Porque no divide la lengua en dos.

Porque no divide la lengua en tres.

Porque a diferencia de la arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o.

Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex.

Porque no se pronuncia.

Porque hace saltar la frase fuera del renglón.

Porque es una tela de araña, un agujero, una estrella.

Porque nos gusta. Faltaba más!

Ahora bien,

El asterisco

No aparece siempre y en todas partes

No se usa para todo, ni tod\*s lo usan.

En este libro la gente escribe como quiere y puede.

El asterisco no se impone.

De todas las cosas,

Esa.

Esa es la que más nos gusta.

<sup>2</sup> Cabral, Mauro, comp.: *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Anarrese, Córdoba, 2009.

<http://www.mulabi.org/Interdicciones2.pdf>

## 1. Modelos de educación sexual biologicista y moralizador

Mikel es transexual y Marina, lesbiana. El curso 08-09 les invité a que dieran una charla en mi instituto y tuve a la mitad del centro revolucionado. En el salón de actos solo caben ochenta personas, por lo que hicimos dos turnos, con tres grupos en cada uno. Llevábamos un mes hablando del tema y un grupito (1 chico y 3 chicas) habían preparado la presentación. Él era de los machitos, pero me preguntó si subía nota y, al saber que sí, se apuntó. Ellas no lo hacían por los puntos (lo suspenden casi todo) sino por gusto, porque son unas supernenas, y porque he sudado tinta para conseguir que las novias de los machitos presenten a un transexual y a una lesbiana. Sus novios se saltaron las clases y se pusieron, por supuesto, en primera fila. Cuando entró Mikel en la sala, uno de los machitos lo miró retador, de hombre a hombre. A ver quién aguanta más. A ver quién la tiene más grande.

A lo largo de la mañana, un par de chicas de otros grupos que no habían, pidieron a sus profes que las dejasen ir. Y al final de la charla, se acercaron a Mikel i a Marina y les dieron las gracias por expresar sentimientos que creían que sólo ellas sentían en el mundo mundial. Después me lo contaron a mí: *Pensaba que sólo yo me sentía de ese modo, pero ahora veo que no estoy sola, que a otras personas les pasa lo mismo que a mí.*

Mikel y Marina hablaron de transexualidad y de homosexualidad, pero sobre todo hablaron de masculinidades y de feminidades. De machitos y de machitas. En clase habíamos discutido largo y tendido. “¿Por qué te sientes chica?” le preguntaba yo a una supernena. “Porque me gusta arreglarme, pintarme, ponerme taconcitos...” me contestaba ella. “Entonces yo no soy una chica”, le respondía yo, “porque no me gusta todo eso”. Y la supernena se me quedaba mirando, pensando en lo rara que era su profesora. Y su profesora se quedaba pensando en el día en que la supernena le dijo que su novio no se quería poner el condón porque perdía la erección, y que lo hacían sin, y que ella fingía los orgasmos para que él no lo pasara mal, pobrecito.

Un par de semanas después de la charla, la Consellería de Sanidad, preocupada por el alto índice de embarazos adolescentes, decidió ofrecer un curso de educación sexual para los terceros de la ESO. A algun\*s tutor\*s les pareció estupendo: *¡Estos de la ESO están muy salidos, y ellas van provocando!* La vicedirectora y yo pensamos que las administraciones habían empezado a tomarse en serio lo de la educación sexual y que sería bueno que desde la educación y desde la salud camináramos en la misma dirección: más que informar, educar cuestionando la masculinidad y la feminidad tradicionales. La información sobre enfermedades, aparatos reproductores y medios anticonceptivos es una película que l\*s jóvenes tienen ya muy vista.

Y la han visto tantas veces como visitas hemos realizado al Centro de salud sexual y reproductiva de nuestra zona. A través de charlas aisladas, el objetivo que se pretende es evitar los riesgos que se consideran inherentes a la sexualidad –léase a las prácticas coitales. Unidos a menudo a las drogas, los contenidos de las charlas son los peligros del sexo (embarazo y enfermedades) y los medios para prevenirlos (anticonceptivos y prácticas seguras). En cuanto a la temporalidad, el disparador de este tipo de educación, que llamaremos **biologicista** o **biológico-sanitario**, es la adolescencia. Casi todo el mundo, menos

l\*s partidari\*s del modelo de educación moralizador, piensan que es una educación objetiva e imparcial, al margen de las creencias y opiniones personales.

El **modelo moralizador**, que tiene como objetivo preparar para el amor y para el matrimonio, parte de la base de que la sexualidad tiene como función primordial la reproducción. Impartidos generalmente por el profesorado de religión, por padres o madres conservadores o por el cura en los cursos prematrimoniales, los contenidos son: un poco de anatomía, la concepción, el embarazo y el parto, la familia, las relaciones entre padres e hijos y entre chicos y chicas, y toda una serie de recomendaciones morales acerca del modo en que deben vivir su sexualidad. Este modelo no trata ni el placer ni la anticoncepción, y se consideran conductas desviadas la homosexualidad o la masturbación. Sus principales preocupaciones actualmente son el aborto, la promiscuidad sexual y la destrucción de la familia (tradicional), de la que responsabilizan al matrimonio homosexual.

Aunque el modelo moralizador se sigue impartiendo con diversos grados de dogmatismo, e incluso escondido bajo fachadas progresistas que se escandalizan de las prácticas que ven realizar al alumnado, lo normal en la escuela, al menos en la pública, es que se impartan charlas según el modelo biologicista. Un curso clásico, por ejemplo el que nos ofrecían en nuestro centro de salud, o el que hemos visto dar a educador\*s bienintencionad\*s, consistía en un desfile de diapositivas que mostraban el aparato reproductor masculino y femenino y un buen número de imágenes que ilustraban el efecto de las enfermedades en nuestros cuerpos sexuales: gonorrea, condilomas, candidiasis, tricomonas... y, por supuesto, el sida. Ocasionalmente, aparecía una gráfica que sólo con gran imaginación permitía ver las distintas fases del orgasmo, según la clásica –y superada– representación de Masters y Johnson: excitación, meseta, clímax y resolución.<sup>3</sup>

Después de las explicaciones sobre enfermedades, reproducción y anticonceptivos, la charla solía incluir la visita a la consulta ginecológica. Allí podíamos ver en vivo la camilla-potro en la que las mujeres nos abriríamos de piernas para que el ginecólogo del centro introdujera un espéculo y sacara muestras de las cosas malas que seguro habría en esa *cavidad misteriosa*. Casi como de pasada, se hablaba de la existencia del urólogo, un señor que se hacía cargo de las cositas de los chicos en el hipotético caso de que algo les ocurriera. Las caras de los varones decían: *¡Qué suerte tengo de no ser chica!* Las de las chicas también hablaban: *¿Por aquí tengo que pasar para tener sexo?*

Por suerte, el feminismo nos ha prevenido contra la pretendida neutralidad de los discursos. Es más, nos ha enseñado que precisamente no tener en cuenta el género contribuye a las desigualdades porque no las pone en evidencia ni las denuncia, sino que las naturaliza. El **espejismo de la igualdad** nos hace pensar que hombres y mujeres somos iguales, que la igualdad está conseguida y que no hemos de luchar ni reclamar lo que se cree ya conseguido. Por tanto, las diferencias que apreciamos sólo pueden ser debidas a la naturaleza. Y si son naturales, no se puede hacer nada.

---

<sup>3</sup> Autoras como JoAnn Loulan (*Lesbians ex*, Spinsters Ink., Duluth, 1984) han criticado la linealidad de este modelo partiendo de que el placer, y no el orgasmo, es el propósito de la sexualidad. El placer, según Loulan, puede obtenerse en cualquier instante, pudiendo pasarse de una etapa a otra sin importar el orden.

*Mi madre hace la cama en dos minutos, me decía un alumno de primero de la ESO, ni una arruga se le queda... Y a mí me cuesta una hora dejarla perfecta. Es que las mujeres limpiáis mejor, rubricaba. Muchas veces, al salir de clase, me lo encontraba sacando brillo a su moto y en el depósito podíamos quitarnos una pestaña del ojo. ¿Confirma esto que las mujeres limpian mejor? Más bien, todo lo contrario. La naturalización de las diferencias y el espejismo de la igualdad impiden que veamos los residuos patriarcales (E. Simón, 2008) que contaminan la convivencia en forma de machismo (los hombres son mejores, tienen derecho a los privilegios...), de androcentrismo (el hombre y lo masculino son la medida) y de sexismo (la educación sexual que se da a las chicas y a los chicos continúa siendo distinta).*

En el puente de la constitución (5, 6 y 7 de diciembre de 09) se reunieron en Granada más de 3000 mujeres para celebrar el III Congreso Feminista Estatal. El periódico *El País* se hacía una pregunta en el titular: 30 años después, ¿aún es necesario el feminismo? Como explica Simón, las democracias formales parten del error de considerar la igualdad como un punto de partida, y no como un objetivo. Que el hada Constitución diga que somos iguales, no hace desaparecer, por arte de su varita, la discriminación o las marcas de género. La educación sentimental, el universo simbólico sexista y el conocimiento androcéntrico del mundo sustentan y alimentan las vidas de las personas, sin necesidad de prohibir ni de ordenar. *Me encanta arreglarme y pintarme. Nadie me obliga a jugar con coches; es que desde siempre me ha gustado.*

## 2. Consecuencias de la educación biologicista

### 2.1. Sexismo

#### La problematización del cuerpo de las mujeres

La educación biologicista, tanto desde la sanidad como desde la educación, esconde también, bajo su pretendida objetividad, un acercamiento **sexista** al cuerpo de los hombres y de las mujeres. El de las mujeres siempre es percibido como problemático: la información que sobre él se da pertenece al campo de la reproducción y al de la higiene, nunca al del placer. Aún se escucha hablar de la menopausia como si fuera una enfermedad, tratable con hormonas sustitutorias de consecuencias bastante nefastas, y no como un cambio corporal natural (Valls, 2006).<sup>4</sup>

La ciencia no es objetiva ni imparcial. Ni lo ha sido nunca. Por hablar sólo del clítoris: la ciencia nunca se ha sentido cómoda con este órgano porque, según ella, escapa a toda lógica ya que es la única parte del cuerpo humano que no tiene otra finalidad que la de proporcionar placer y durante siglos se ha pensado que la finalidad biológica del sexo era la reproducción. Hasta el siglo XVII, los genitales femeninos no recibieron ningún nombre, y eran considerados como la parte inversa del pene; es decir, como si las mujeres tuvieran un pene, pero hacia dentro.

---

<sup>4</sup> En la década de los 90, millones de mujeres fueron sometidas a la llamada terapia hormonal sustitutoria con el objetivo de combatir los efectos de la menopausia, considerada una enfermedad. Esta medicación, administrada después de pocos ensayos, con pocas mujeres y de corta duración, ha demostrado efectos perjudiciales como tumores de pecho e infarto cerebral.

Cuando *descubrieron* el clítoris, dijeron que era un pene atrofiado, y empezaron a preguntarse cómo podía ser que las mujeres tuvieran un pene dentro (la vagina) y un pene fuera (el clítoris). Muchos estudios de la época afirmaban que el clítoris era un órgano superfluo y patológico, es decir, una enfermedad. Desde el siglo XVIII, encontramos terminología sobre los genitales femeninos, pero casi exclusivamente de las partes que intervienen en la reproducción, no en el placer. No fue hasta bien entrado el siglo XX cuando la ciencia sexológica ya se ocupó, por fin, de las cualidades erógenas, de excitación y placer, de los genitales externos femeninos (Villar, 2002).

También el **reduccionismo reproductivo** ha impedido investigar de forma clara las enfermedades más frecuentes de las mujeres, por ejemplo las cardiovasculares, porque sus síntomas eran confundidos, minimizados o incorrectamente diagnosticados y sus quejas interpretadas como psicósomáticas. Partiendo de la base de que al estudiar al varón ya se estudiaba a las mujeres, éstas han sido excluidas de los ensayos clínicos y, además, no se han tenido en cuenta factores de riesgo cruciales para su salud como la sobrecarga desigual del trabajo doméstico. Sigue siendo una realidad palpable que las tareas domésticas y de cuidado, imprescindibles para la vida, solo se hacen visibles cuando no se realizan.

En apariencia, nadie enseña desigualdad. Los chicos y las chicas que pasan por los institutos no han conocido normas discriminatorias evidentes y piensan que la igualdad está conseguida. Piensan que cuando busquen trabajo o quieran, tal vez, formar una pareja, tendrán las mismas posibilidades sean mujeres o varones y compartirán en igualdad las tareas domésticas. Pero la realidad es que las mujeres tienen ocupaciones peores que los varones y cobran menos, realizan trabajos “femeninos” y de cuidado, no acceden a puestos de responsabilidad, soportan abusos, violaciones y malos tratos, se encargan de la mayor parte del cuidado doméstico y familiar... Y siguen recibiendo, constantemente, mensajes contradictorios: sé independiente, gánate la vida, pero cuida de los demás. Explota tu belleza, sacrificate para gustarle; pero no te signifiqués y, sobre todo, no hagas que él se sienta inferior.

### **Chicos, chicas, cuerpos y genitales**

Analicemos el tipo de mensajes que unos y otras reciben, en concreto, de sus cuerpos y de sus genitales.

A **ellas**, se las ha mirado y hablado de todas las partes de su cuerpo (la nariz, los ojos, la boca, el pecho, las caderas...) menos de la vulva. Los genitales femeninos son anatómicamente más inaccesibles, y se necesita un espejo para verlo todo con claridad. No está bien visto que las mujeres se miren sus vulvas ni que hablen de ellas. Tampoco son celebrados socialmente ni se anima al autoconocimiento. Resulta también más complicado que en los chicos identificar las señales de la excitación: lubricación, erección clítoris, aumento vaginal... A falta de curiosidad, los primeros contactos con los genitales tienen que ver con la regla. Y son también constantes los mensajes que hacen referencia a la suciedad y al mal olor de los genitales (*¡Huelen a pescado!*), y la recomendación de productos (jabones, desodorantes...) para la higiene íntima, sin que exista su correspondiente masculina. El reduccionismo reproductivo hace que las niñas sepan que tienen útero y ovarios pero desconozcan que tienen un clítoris que solo sirve para darles placer.

Los **chicos**, por el contrario, tienen un pene, unos testículos y poco más. De su cuerpo les han hablado de forma general: fuerte, musculoso, delgado, guapo... Sus genitales son celebrados socialmente, incluso en las ecografías (*¡Es un varón, y menuda herramienta!*). Están acostumbrados a tocárselos para orinar, a ver los suyos y los de otros varones en los servicios o en las duchas cuando practican deportes colectivos; y también las señales de la excitación son más evidentes. Es además un gesto muy masculino arreglarse los genitales delante de cualquier persona. Podríamos pensar que esta naturalidad les llevaría a un mayor cuidado de su cuerpo; pero no es así. Seguro que hemos observado, en folletos informativos, imágenes que recomiendan que las mujeres se realicen autoexploraciones mamarias. ¿Alguien las ha visto de exploraciones testiculares? Si tenemos en cuenta que el cáncer de testículos es el más frecuente en hombres de 20 a 40 años, parece claro que la ausencia de consejos preventivos debería hacernos pensar que algo no estamos haciendo bien.

### **Varones, salud y masculinidad tradicional**

¿Qué pasa con los varones y con su salud? Ocurre que la masculinidad tradicional celebra la autosuficiencia y el control de sí y condena el cuidado. La enfermedad es vivida como una amenaza, los cánceres genitales están subdiagnosticados por la resistencia a ser tocados en esas zonas, la consulta médica es vivida como un fracaso de la autosuficiencia, y la responsabilización de su cuidado (también de la anticoncepción y de la prevención) es depositada, con bastante tranquilidad, en las mujeres (Bonino, 2007).

Por tanto, a través de la educación biologicista, además de no atender a los varones de manera adecuada, estamos reforzando la masculinidad tradicional, que asocia cuidado y enfermedad a falta de vigor, y estamos también contribuyendo a la sobrecarga de las mujeres, que siguen siendo las que se ocupan de la salud de la familia, de la prevención y de la anticoncepción.

Un adolescente afirmaba ante su médica de cabecera que usaba siempre condón con su novia. Pero al ser preguntado por si hablaba de ello con sus amigos, éste respondía que no, que a ellos no se lo contaba porque no quería que pensarán de él que era precavido ni que su novia lo controlaba. Es probable que los demás también lo usaran y que hicieran lo mismo que él: mentir para no dañar su imagen de irresponsables. Lo dramático es que la masculinidad tradicional les exige ser así, des de pequeños. Les presiona para que salgan de las faldas de la madre, para que jueguen a cosas masculinas y demuestren que son fuertes, valientes y competitivos. Se les anima a esconder sus sentimientos, sus miedos, sus inseguridades. *Deja de ser un niño, no hagas cosas de chicas, no seas maricón.*

No ser un niño significa autosuficiencia, independencia (también emocionalmente), autocontrol (represión de los sentimientos, del dolor, del miedo...), desconfianza (no abrirse, no pedir ayuda...), éxito (en consonancia con el individualismo de la modernidad)... La máxima es: *Hazte a ti mismo*. Desgraciadamente, uno nunca termina de hacerse. No ser una mujer es cada vez una tarea más compleja porque la valoración social y las ventajas que se obtienen hacen que las chicas se comporten como ellos. La homofobia es la tercera característica de una masculinidad que no se considera tal si el objeto de deseo son otros varones. El problema es

que la masculinidad se ha de demostrar constantemente sirviéndose de múltiples violencias: contra uno mismo, contra los iguales y contra las mujeres (Bonino, 2007)

**Contra uno mismo** significa tomar el cuerpo como arma y al hombre como guerrero. *Sé fuerte, valiente, aguanta, ¡no hay dolor!* Las prácticas de riesgo (accidentes, drogas, no utilización del preservativo...), las peleas o los hábitos alimenticios poco saludables son ejemplos de ello. La fantasía de invulnerabilidad alimenta la temeridad y el menosprecio del peligro. *A mí no me pasará.* En efecto, a los héroes de las películas nunca les pasa nada, pero los que en la vida real pretenden serlo, llenan los hospitales. La violencia contra uno mismo significa también no escuchar los propios sentimientos y emociones, no hacer caso a lo que el cuerpo reclama.

**Contra los iguales**, la violencia se manifiesta a través de la cultura de la pelea y del insulto (*miedoso, marica, calzonazos*). El mandato de género de la masculinidad tradicional impide a los hombres intimar con otros varones. Se suelen mantener relaciones superficiales en las que no se habla de las cosas que realmente les preocupan sino de política, de deporte... Además, en la adolescencia se asume la jerarquía *porque algún día tú serás el amo*. Por eso hay que practicar, en broma o en serio, y probar la fuerza para ser valiente y ganar. El deporte competitivo, narrado por los medios de comunicación a través de un vocabulario belicista (*doblar al contrario, humillarlo, claudicar...*), es la variante civilizada de la guerra.

**Contra las mujeres**, es una violencia que les aleja de cualquiera característica femenina y que boicotea el deseo de igualdad de éstas, viviéndola como una amenaza. La lógica masculina del ganar/perder hace ver las reivindicaciones feministas como el deseo de estar por encima, de que se le dé la vuelta a la tortilla. También se manifiesta en la desresponsabilización de la igualdad, considerado un problema de ellas, y en el mantenimiento de las prerrogativas, es decir, del derecho a ser cuidados por las mujeres y a aprovecharse de su mayor “disposición” para el cuidado y lo doméstico. *Yo no limpio, ya lo hace mi hermana que para eso es chica*, decía un alumno de segundo el año pasado (curso 08-09). *El desayuno es cosa de mujeres, prepáralo tú* le decía el novio a una alumna de cuarto.

La masculinidad tradicional tiene consecuencias no sólo para los hombres que provocan violencia, sino también para los otros varones pacíficos que las sufren sin buscarlas y que incluso llegan a avergonzarse de ser igualitarios. No hace mucho, un varón de mi familia, que desde que está jubilado participa más activamente en las tareas domésticas, todavía se quitaba el delantal a toda prisa cuando llegaba algún amigo. Recuerdo que cuando él era más joven, y yo una púber que escuchaba a escondidas las conversaciones de l\*s adult\*s, presumía de su potencia sexual y del número de coitos que era capaz de realizar en una noche. Aquellas “clases de sexualidad”, robadas al principio y regaladas cuando me vino la menstruación y ya se me consideró “una mujer” que podía participar en las conversaciones de las personas adultas, me enseñaron que el sexo era una competición entre varones adultos para ver quién aguantaba más, y que ellas no tenían más que esperar aquellas erecciones y dejarse hacer.

Por fortuna, el que ha dejado de hacerlo es él –lo de presumir y lo del delantal– y yo he aprendido que el sexo no es una pelea entre adultos, sino una conversación de pieles y de cuerpos –o también un monólogo autoerótico– y que cualquiera puede conversar si lo desea,



tenga la edad que tenga. Además, ahora es su mujer la que se enorgullece de haber tomado las riendas de su deseo y de haber aprendido a pedir y a decir que *no*.

## 2.2. Adultismo

La segunda de las consecuencias del modelo biologicista de educación sexual es, precisamente, el adultismo.

¿Cuándo empezamos a hablar de la sexualidad? Cuando a la chica le baja la regla y el chico tiene su primera polución, es decir, cuando ya nos podemos reproducir. Hablar de la sexualidad solamente en la adolescencia significa educar en las etapas vitales en las que el ser humano es fértil y estigmatizar o invisibilizar el resto: la infancia y vejez. La desconsideración hacia la sexualidad infantil, a partir de la premisa de que l\*s niñ\*s no son sexuales, parte de una idealización de la infancia que dificulta su elaboración por parte de l\*s pequeñ\*s y les deja indefensos. Si, además, cuando les educamos, enseñamos que la sexualidad es reproducción a través de la metáfora típica de la semillita de papá dentro de mamá, estamos reforzando el reproductismo y la heterosexualidad.

Respecto a las personas mayores, la sexualidad de los varones continúa estando basada en el coitocentrismo y en el falocentrismo y salir de la presión por “cumplir como un chaval” resulta complicado. Aún así, la aceptación social de la sexualidad de los varones es mucho mayor que la de las mujeres. El anclaje de las mujeres a lo reproductivo es enorme. Una chica se convierte en mujer cuando le baja la regla, cuando tiene su primera relación coital (eso es lo que dicen algunas canciones casposas) y cuando es madre. Y deja de serlo con la menopausia. La bajada hormonal y la sequedad vaginal de las mujeres, que se produce en esta etapa, está haciendo que los laboratorios farmacéuticos se froten las manos. Me explicaré:

La **industria farmacéutica** es un poder económico que se encarga de que las mujeres usen fármacos toda la vida, primero para controlar la fecundidad y después para tratar como enfermedad el envejecimiento y la evolución esperada de los órganos reproductores. Con la excusa de mejorar la salud, se crea una necesidad y una demanda. La necesidad tiene que ver con la DSF (disfunción sexual femenina) que se ha puesto de moda, no porque interese por fin la sexualidad femenina, sino porque hay mercado. El éxito de la Viagra masculina, convertida en pastilla para uso recreativo (*¡Quiero tres coitos que me hagan quedar como un campeón!*), se ha querido emular en las mujeres a través de los parches de testosterona.

¿Hasta qué punto mejoran los parches o las viagras la sexualidad de las personas? ¿También curan las pastillas el déficit de autoestima de las mujeres mayores, sometidas a la presión de mantener juventud y belleza? ¿Curan las pastillas una sexualidad monótona centrada en el falo como centro del deseo y del placer?

En una clase de cuarto de la ESO, un grupito representó a una familia que llegaba a casa y se encontraba al abuelo y a la abuela en el sofá:

*“El abuelo y la abuela han venido a ayudaros con vuestr\*s hij\*s (de 14 y 5 años) al apartamento que tenéis en la playa, pero no os han querido acompañar a una*

*excursión a la montaña. La mala suerte ha hecho que la pequeña se haya puesto enferma y habéis vuelto antes de tiempo. Al abrir la puerta, les habéis encontrado haciendo el amor en el sofá. Sorprendidos, se han levantado corriendo a su habitación. Vuestro hijo mayor no ha dudado en llamar a su amigo y contárselo: ¡Qué asco, tío, si la debe tener como una pasa!, le decía.”*

La reacción de la pareja que representaba a los progenitores fue reñir al abuelo y a la abuela y decirles la poca vergüenza que tenían de hacerlo en su propia casa. *¡Me avergüenzo de vosotros!* fueron sus palabras. En ningún momento le dijeron nada ni a su hijo ni a la pequeña. El rechazo aparecía en el vocabulario del resto de la clase: *¡Qué asco, esos cuerpos llenos de arrugas!*

Es más que evidente que, para mi alumnado, sólo los cuerpos jóvenes y vigorosos tienen derecho a la sexualidad. Pero también pienso que es lo que cree gran parte de la sociedad, pues no hemos sido capaces todavía de elaborar un modelo de belleza de mujer mayor (Freixas, 2007) ni un modelo de sexualidad que no esté basado en el pene y en su potencia.

Se me ocurre que podría ser muy educativo invitar a las mujeres mayores para que hablaran de sexualidad en los institutos.

### **2.3. Coitocentrismo y jerarquización de las sexualidades**

La tercera de las consecuencias de la educación sexual biologicista es el coitocentrismo. Cuando en las encuestas se pregunta *¿A qué edad tuviste la primera relación sexual?* se está preguntando por el primer coito. En la campaña que durante el 09 promovía la vacunación de las niñas contra el virus del papiloma humano, se decía que no podían ponérsela las jóvenes que ya hubieran tenido relaciones sexuales. *¿De qué tipo? ¿Felaciones? ¿Cunnilingus? ¿Masturbaciones?*

*¿Por qué confundimos las relaciones sexuales con las relaciones coitales? ¿Por qué la primera vez es la primera vez coital y heterosexual? ¿Y la primera vez homosexual?*

Hay muchas primeras veces, y muy variadas, pero todavía se sigue hablando de preliminares y de coito, de sexualidad de tercera y de sexualidad de primera. La de tercera se considera incompleta, inmadura, adolescente y cosa de niñ\*s. La de primera es la sexualidad adulta y madura, que se presenta como un pastel con la vana pretensión de que tarden mucho en tomarlo. Educamos en el “no” para que no hagan. Como se piensa que el sexo es *follar*, se les dice que “aún no”, que han de “esperar a la persona adecuada” o “a la edad adecuada”. Si somos un poco tradicionales, les amenazamos para que no lo hagan y les castigamos si lo hacen. Cuando no podemos evitarlo, les pedimos que lo hagan “con cuidado” y que tomen “precauciones”. Y en todos los casos, creamos miedos porque “les queremos proteger”. Como en general se piensa que la juventud es irresponsable e inmadura, acabamos reduciendo la educación sexual a la información-prevención (anticonceptivos y enfermedades) y no hablamos del placer porque se pueden animar todavía más. Tampoco les ayudamos a que aprendan a negociar el uso de los anticonceptivos y de las prácticas placenteras, ni cuestionamos la masculinidad o la feminidad tradicionales.

### 3. Adolescentes, sexualidad y prevención

Un ejemplo. El curso pasado (09-10) puse a mi alumnado de 3º de ESO una pregunta en el examen: Imagina el diálogo que mantienen Marta y su novio Juan cuando él no quiere ponerse el preservativo.

- De las 11 chicas de clase, 1 acepta hacerlo sin condón.
- De los 7 chicos, 4 la convencen para hacerlo sin condón (57,1%) y 3 de ellos lo hacen con el argumento final de que la acompañarán a tomar la postcoital (43%).
- Del total de chicos y chicas de la clase, 5 lo harían sin condón (28,3%).

Las razones que daba Juan para no ponerse el preservativo, tanto en chicos como en chicas, eran mucho más variadas que las que daba Marta: *No pasará nada* (12), *Yo controlo, confía en mí, disfruta...* (10), *Da más placer* (9), *Nos queremos, hazlo por mí* (5), *No tengo condones* (4), *Estoy sano* (4), *Mañana te tomas la píldora* (3), *Niñata, sosa...* (2), *Tendrás que probar, atrévete a hacerlo* (2), *Es más divertido* (1), *Rompemos la fantasía* (1), *Llevamos año y medio* (1), *Como tú, tengo mil* (1).

Marta tenía un argumentario poco diverso y sólo en un caso devolvía la responsabilidad al chico: *Me puedo quedar embarazada* (7), *Puedo coger enfermedades, sida...* (6), *O lo hacemos con condón o cortamos* (3 chicas), *Sin condón no hay sexo* (3 chicas), *Estoy más tranquila con condón* (1), *Hay que prevenir* (1), *El problema es mío* (1), *¿Es que tu quieres un niño?* (1).

Comentando con mi alumnado estas cuestiones, un chico de Bachillerato decía que cuando una chica acepta mantener relaciones sin preservativo es *porque no tiene cojones* para negarse. Un alumno de tercero añadía que las chicas que aceptan son un poco *pavas*. Una de tercero lo corroboraba.

#### 3.1. La coacción

En 2004, Ramos, Fuertes y De la Orden, de la Universidad de Salamanca, realizaron un estudio con estudiantes universitarias y de Secundaria (con una media de edad de 19,7 años) para determinar el grado de coacción en las relaciones sexuales. Se tuvieron en cuenta los contextos relacionales de amistad, de pareja y con un desconocido. Los resultados fueron los siguientes:

- El 41% de las entrevistadas tuvieron sexo no deseado bajo coacción (el 17%, relaciones coitales). El 68%, en más de una ocasión.
- La estrategia masculina más común fue la presión verbal, sobre todo el chantaje y la mentira.
- El contexto en el que más coacciones se produjeron fue el de amistad.

¿Qué hay debajo de la presión? ¿Chicas sin carácter? ¿Solamente es de ellas la responsabilidad y, por tanto, la culpa?

En realidad lo que hay debajo son unas cuantas ideas bastante perjudiciales:

- El varón debe tener el dominio de las relaciones sexuales.
- Está justificado usar la coerción cuando la mujer “ha provocado” al varón.
- Se pierde el derecho a decir “no” cuando se pasan determinados límites (por ejemplo si una chica ha excitado a un chico o si le ha dicho que habrá sexo, pero después cambia de opinión).
- La mujer dice “no” cuando realmente quiere decir “sí”.
- Los varones están muy necesitados sexualmente.
- Los chicos tienen dificultades para controlarse (especialmente al llegar a determinado punto).
- La conquista o incluso la imposición sobre una mujer que dice “no” aumenta el valor de un hombre; en cambio, si una mujer dice “no”, el varón se devalúa.

El estudio comentado concluía que las chicas que habían sufrido coerción puntuaban más alto en creencias estereotipadas y que la aceptación de creencias tradicionales sobre las relaciones sexuales incrementaba la vulnerabilidad.

¿Cómo podemos hacer que las chicas sean menos vulnerables y que los chicos tomen conciencia de sus “necesidades” y se responsabilicen de ellas? En primer lugar evidenciando la diferente socialización de unos y de otras.

Antes hablábamos de la educación sexista. A las chicas se las “protege” del sexo. A los chicos, se les anima. Una alumna de primero de Bachillerato lo contaba así (curso 09-10):

*“A las chicas nos educan para ser sensibles, románticas y sobre todo, para que nadie se aproveche de nosotras. A los chicos les educan para ser fuertes e insensibles y para aprovechar cualquier ocasión para acercarse a una chica (siempre con los condones que le habrá dado su padre, claro). En ningún momento nos educan pensando en el placer, simplemente en no quedarse/dejar embarazada”*

### 3.2. La educación sexual sexista

A **las chicas** se les enseña que el sexo es peligroso por los embarazos y porque los chicos mienten, ya que todos quieren lo mismo. Aún así, la socialización en el amor romántico tradicional hace que aspiren al amor fusión y a que su bienestar dependa del de la otra persona. El sistema hace que ellas tengan que cubrir las necesidades masculinas sin que ellos piensen que tienen necesidades –pues entraría en contradicción con el modelo de independencia de la masculinidad tradicional. Es más, el romanticismo hace que el otro sea central en la vida de éstas y que piensen que necesitan al otro para sentirse bien consigo mismas. Que las quieran y sentirse deseadas se convierte en una tarea fundamental, para la cual despliegan innumerables recursos de seducción. No obstante, el trabajo es doble e incluso contradictorio: por un lado hay que seducir y por el otro, limitar. Para la primera empresa, las chicas cumplen lo que Amelia Valcárcel llama la Ley del Agrado: vestir el uniforme de género como una tortura placentera (*¡A mí los tacones no me molestan!*); además de practicar el Deporte dietético (que tiene como objetivo adelgazar; no estar sana o divertirse). La educación de las chicas no está, pues, vinculada al placer sino al peligro y a los sacrificios: a poner mucho

en el otro, y poco en ellas. Para la segunda empresa, la de limitar o frenar a los chicos, las chicas deberán reprimir sus deseos sexuales para no ser tachadas de “guarras” y reservarán sus cuidados para los príncipes azules, ideales que construyen fantasía y que impiden ver al otro tal como es en realidad.

**Los chicos**, por el contrario, reciben menos educación: *¡Si quieres condones, me los pides! pero se les reconoce la sexualidad; en ellos es sexo es natural (una necesidad) y crecen sintiendo que tienen derecho al placer. Además, como antes hemos comentado, se piensa que son muy sexuales y que no se pueden controlar (Ya dirán ellas que no).* Eyaculaciones y poluciones son bien aceptadas y consideradas signos de virilidad y de madurez. A su vez, el sexo es una demostración de masculinidad. A diferencia de las chicas, las emociones están devaluadas y se consideran signo de debilidad o de feminidad. Expresar los sentimientos es visto como poco masculino; por ello, los varones suelen tener dificultades para comprender y para explicar lo que les pasa. La presión por ser activos y por controlar, los miedos a no dar la talla... suelen provocar una gran congoja que a veces toma salida insultando a otros varones o responsabilizando a las chicas de su malestar. Además, la empatía tampoco es un valor muy desarrollado, por lo que tienen dificultades para ponerse en lugar del otro o de la otra. La presión les hace además vivir la sexualidad como una lucha y el deseo como un malestar que hay que eliminar cuanto antes.

La sexóloga Montse Calvo (2008) califica esta sexualidad como **sexualidad atlética**. “Atleta” viene del griego *athlón*, que significa “lucha” y el atleta es “el que lucha”. La sexualidad atlética es Imitación de modelos externos (y no apetencia), es Exigencia (y no preferencia) y es Técnica (y no juego ni diversión). La sexualidad atlética es vivida como una obligación y como una necesidad. Según este modelo, la excitación o el deseo sexual es algo insoportable y abrasador, un impulso sexual incontrolable, un malestar o tensión que hay que quitarse de encima cuando antes. Suele responder a señales que se han establecido como excitantes: un escote, una falda ajustada, una foto provocativa en el Tuenti... El placer es entendido como una manera de descargar tensiones, de quitarse de encima la excitación y el deseo, con la autoexigencia de liberarse cuanto antes. Las consecuencias de este modelo las hemos visto antes en el estudio sobre la coacción: hay que acabar lo que se ha empezado, las chicas que empiezan y dejan a los chicos a medias son unas *calientabraguetas* y los chicos tradicionales se creen en el derecho de presionar en estas circunstancias, en vez de agradecer las caricias recibidas. En estos contextos, los chicos suelen pronunciar frases demoledoras: *¿A qué venías, si no?*

Un alumno de tercero de la ESO escribía en el blog karici.es:<sup>5</sup>

*Yo pienso que algunas xikas se abren demasiado no es xq sean putas si no xq les gusta y si nos gusta a nosotros xq no les puede gustar a ellas ?? ;) de verdad no es por ofender ni nada por el estilo pero yo creo q las perores son las calienta pollas no digo mas :)!*

¿Qué es **consentir**? ¿Cómo podemos responder a la presión? ¿Se puede negociar sin exigir?

<sup>5</sup> <http://Karicies.blogspot.com>

Ya hemos comentado que el modelo sexual hegemónico hace del coito la práctica estrella. Y consentir significa, para el modelo tradicional, decir sí a un coito, como el débito conyugal de nuestras madres, pero en versión adolescente. No obstante, si se deja claro desde el principio que no se desea un coito, consentir significa llegar hasta el final, es decir, hasta el orgasmo del chico. ¿Es éste un buen consentimiento? Yo creo que no. Consentir es decir que sí, sabiendo, con libertad, y no bajo presión. Tener sexo no es una obligación. El consentimiento dado puede ser revocado en cualquier momento y la negociación forma parte siempre del proceso (González, 2007).

No obstante, conviene recordar que no debemos dejarnos llevar por una educación sexual que victimice a las chicas, considerándolas potenciales víctimas de la sexualidad masculina y no sujetos de derechos que pueden construir su deseo. Nuestro enfoque no es solamente que desarrollen habilidades para decir sí o no a las demandas masculinas. A menudo se considera, también, desde el adultismo, que las jóvenes son víctimas en potencia y, en cambio, las mujeres adultas (y casadas) tienen una sexualidad consensuada y libre.

### 3.3. Educación afectivo-sexual en la escuela

Una de las prioridades deberá ser recordar que se tienen derechos, y que los derechos implican responsabilidades. Y después, o al mismo tiempo, enseñar a hacer respetar esos derechos. ¿Es tarea de la escuela? Sin duda lo es, –además lo dice la ley– pero para ello debemos enfrentarnos a un sistema educativo con un modelo de aprendizaje poco flexible que reduce a la mínima expresión la participación del alumnado.

En el Preámbulo de **la LOE 2/2006**, de 3 de mayo, dice que entre las finalidades de la educación se destaca el pleno desarrollo de la personalidad y de las **capacidades afectivas** del alumnado, /.../ el reconocimiento de la **diversidad afectivo-sexual**, y también la **valoración crítica de las desigualdades** que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así lo que expresa la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Esto significa que al final de la escolarización obligatoria, nuestro alumnado debería decir no al sexismo, a la homofobia o a la transfobia... y debería poseer la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de controlarse y de motivarse, de ponerse en el lugar de las demás personas y de relacionarse con ellas.

¿Por qué la escuela no desarrolla la inteligencia personal?

Tal vez debamos retrotraernos unas décadas para poder responder.

El paso **de la escuela segregada a la escuela mixta** no significó una escuela coeducativa y en igualdad. A las chicas se les dijo: *Venid, comed y bebed de nuestro pan androcéntrico*, y dejad en la casa los saberes y las habilidades femeninas: domésticas, expresivas, relacionales, de cuidado... A los chicos se les continuó repitiendo: *Habéis venido al mundo para hacer grandes cosas*, al igual que todos estos grandes hombres: guerreros, escritores, matemáticos,

científicos... Para ello seréis fuertes y competitivos, racionales y dueños de vuestras emociones. Y sólo así lograréis el éxito.

El sistema educativo ha dado prioridad a los aspectos cognitivos y técnicos por encima de los emocionales o morales, porque se consideraba que la escuela debía preparar para la vida pública. Relegados los sentimientos a la vida privada y a la esfera femenina, tuvimos que esperar a que se convirtiera en *best-seller* la *Inteligencia emocional* (1996) de Daniel Goleman, que demostraba la importancia de la educación emocional tanto para la vida pública como para la privada. También Howard Gardner (*Inteligencias múltiples*, 1983) se opuso a la famosa Escala de Binet que medía la inteligencia teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas y matemáticas, y amplió las inteligencias incluyendo la inteligencia *intrapersonal* (capacidad, fortalecida por la educación y la práctica, para entenderse a un\* mism\*, controlarse y motivarse) e *interpersonal* (capacidad de ponerse en el lugar de l\*s otr\*s y de relacionarse).

En nuestro entorno, Juan Vaello se ha convertido en el gurú contra el fracaso escolar con la propuesta de potenciar las habilidades sociales y emocionales del alumnado, la motivación y el nivel de atención. Su último libro *El profesor emocionalmente competente* (Graó, 2009) describe la educación socioemocional como un proceso educativo que potencia el desarrollo emocional, complemento indispensable para el desarrollo cognitivo.

Mientras estas propuestas se van conociendo, nos encontramos con un desequilibrio entre la inteligencia cognitiva (muy desarrollada) y la emocional (subdesarrollada) que da lugar a una sociedad técnicamente avanzada formada por individuos analfabetos emocionales (Sastre y Moreno, 2007).

¿Por qué la escuela se resiste a educar las emociones? Las autoras repasan algunas de las excusas: *a) La escuela prepara para el mundo laboral. b) Solamente se enseña lo que es cultura, el legado de los siglos y las innovaciones tecnológicas y científicas actuales. c) Las materias curriculares transmiten conocimientos y desarrollan funciones básicas como razonar, pensar y reflexionar. Y d) Seguimos una tradición milenaria y las materias curriculares son las que inventaron los griegos: filosofía, gramática, historia, física...*

La primera de las razones es fácil de desmontar: si fuera así, sobrarían la mitad de los contenidos. Por lo que respecta a la segunda, las autoras desvelan la premisa que esconde: como las respuestas emocionales son tenidas por “naturales” –y por lo tanto ineducables—, los logros individuales no se consideran saber colectivo, y no se enseñan en la escuela. Por el contrario, las relaciones interpersonal y privadas, y sus avances, también son cultura. Para la tercera, Sastre y Moreno defienden que es posible desarrollar la cognición en las relaciones interpersonales. En cuanto a la última, nos recuerdan que la sociedad griega era elitista, esclavista y androcéntrica; menospreciaba las tareas ligadas a la vida cotidiana y los trabajos manuales, que realizaban las mujeres y los esclavos; consideraban la guerra una actividad noble y el valor en la batalla, la virtud más alta, reservada a los varones. Mantener las materias milenarias significa perpetuar la dualidad público/privado.

*“Nunca la ignorancia de cualquier tema del currículo ha provocado las desgracias individuales y colectivas a las que conduce la ignorancia de los propios sentimientos y acciones que se derivan de ellos, ni la ignorancia de formas no violentas de resolver los conflictos, tanto los individuales*



*como los colectivos. Las violaciones, suicidios, crímenes y agresiones no tienen habitualmente como causa la ignorancia de las materias curriculares, pero están muy frecuentemente asociados a una incapacidad para resolver los problemas interpersonales y sociales de una manera inteligente.”<sup>6</sup>*

Díaz-Aguado (2009) explica que el sexismo está estrechamente relacionado con la ancestral división del mundo en dos espacios: el público, reservado a los hombres, i el privado, para las mujeres. Esta dualidad enseña a cada persona a identificarse con la mitad de los valores y con la mitad de los problemas, y está en la base del modelo de dominio-sumisión: a los hombres se les identifica con la independencia, la violencia, el dominio y la falta de empatía; a las mujeres, con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad.

Uno de los ámbitos más limitados por este dualismo es el desarrollo emocional, pues el sexismo recorta el repertorio de estrategias emocionales de los hombres y de las mujeres permitiendo a los chicos exteriorizar la ira y la hostilidad, y educando a las chicas para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás y llorar de miedo, de tristeza o de alegría. La familia y la escuela tradicionales han contribuido a esta mutilación del desarrollo humano jerarquizando las relaciones en torno al padre o al profesorado: por un lado, aislando a las mujeres del mundo público y atribuyéndoles funciones de cuidado y afecto; por el otro, formándolas solamente en saberes “femeninos” (en la escuela segregada) o en saberes “masculinos” (en la escuela mixta).

Quien tiene el poder es quien decide lo que es el saber o la inteligencia. Y la escuela se encarga de transmitirlo a través del currículo. El conocimiento en el campo de la afectividad y de las relaciones personales no se ha considerado inteligencia; por ello, no se enseña. Pero hace mucho que sabemos que las relaciones interpersonales son más complejas que cualquier materia curricular (Sastre, Moreno, 2002). Si no las aprendemos, andamos a ciegas y respondemos de manera primitiva: con agresión y presión o con pasividad e inhibición. A menudo, recurrimos también al estereotipo, camino lleno de tóxicos, pero seguro.

En el Ayuntamiento de Jerez de la Frontera, el Departamento de hombres por la igualdad lleva años organizando **talleres para adolescentes varones**. El programa se llama “Atrévete si eres hombre”. El título puede resultar chocante porque mueve apelando precisamente al estereotipo (*los hombres de verdad se atreven con todo*); pero ésta es precisamente la base del trabajo: no la destrucción, sino el reciclaje. En toda persona, y en todo hombre, existe un *núcleo duro* de creencias, sometidas a un férreo control social, i un *núcleo flexible*, donde la discrepancia es tolerable. Atacar el núcleo duro creará rechazo; incidir en el espacio flexible, aprovechando que es una zona que permite cierta transgresión, nos permitirá ir generando incertidumbre respecto a los mensajes apremiantes. ¿Y si se pudiera ser un hombre de verdad sin ser de esa manera? Realmente ¿se puede llegar a ser así: duro, inhumano, sin miedos, triunfador, siempre importante...? Apelar a la propia experiencia y a la de hombres cercanos, que han sufrido por intentar ajustarse a las expectativas, es una excelente manera de ir

---

<sup>6</sup> Sastre, Genoveva Sastre y Montse Moreno, *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2002. (Segunda reimpresión, 2007). (pàg. 40)



descubriendo que no hay una sola manera de ser hombre sino muchas, y de ir construyendo una masculinidad más humana.

#### 4. El modelo sexual hegemónico

El núcleo duro, en educación sexual, es el modelo sexual hegemónico: adultista, coitocentrista, parejil, heterosexual, reproductista, sexista y normalista (López Sánchez, 1999).

Del **adultismo**, comentado con anterioridad, cabe añadir que a menudo se acompaña del pesimismo y de la añoranza de unos tiempos pasados en los que nos considerábamos mejores, a pesar de haber tenido una menor educación. Algunas personas caen en la tentación de pensar que todo va a peor o que, como dice Antonio Martínez (2009), estamos asistiendo a una especie de degradación de la juventud y a una vuelta atrás. Esta percepción con la que nos acercamos a la juventud es de gran importancia porque de alguna manera orienta nuestra actitud hacia ell\*s. Nos hace verl\*s como irresponsables y desagradecid\*s de la mucha información y libertad que ahora tienen, nos hace juzgar sus equivocaciones o sus actuaciones sexistas como si no hubiera vuelta atrás, como si fueran ya personas acabadas y no hombres y mujeres en tránsito, iguales a nosotr\*s, con la misma presión para reproducir los modelos y las relaciones; pero con menos recursos personales para llevar a cabo su transformación.

Pero el pesimismo no es un buen compañero de viaje. Acabamos de decir que las personas jóvenes tienen menos recursos para el cambio; pero esto solo es una verdad a medias porque muchas personas adultas tampoco tienen ninguno. Y l\*s que vamos adquiriendo habilidades e incorporando los cambios en nuestras vidas, sabemos que no es un camino de rosas, que a menudo nos encontramos con los residuos patriarcales y sexistas pegados a la piel, y nos descubrimos sumis\*s y violent\*s, y nos embarazamos sin buscarlo, y se nos revolucionan las hormonas cuando nos enamoramos, y actuamos como criaturas... Y nos damos cuenta de que no podemos exigir a l\*s jóvenes unas actitudes y unos comportamientos que distan mucho de estar valorados por la sociedad en su conjunto.

Respecto al **coito**, considerada la práctica más placentera y más “natural” –aunque ya se ha visto lo peligroso que resulta un naturalismo que nos quita la responsabilidad de nuestros actos–, las llamadas “relaciones completas” tienen, por oposición, las incompletas y olvidan que el glándulo del clítoris es la parte más sensible de la anatomía femenina y el camino más seguro para el orgasmo de la mayoría de las mujeres. De hecho, para el 70-80%, el coito es un preliminar más, pues no llegan al orgasmo con la penetración.

El modelo es **parejil** porque las personas que no están casadas o no forman pareja, son discriminadas legalmente y también socialmente. Nuestro ideal de felicidad está teñido de complementariedad y la falta de pareja es vivida como una carencia, especialmente en las mujeres, a las que se educa más para el otro (a través de las trampas del amor romántico) que para la autonomía personal.

También el **heterosexismo** sigue penalizando las prácticas que se creen asociadas con la homosexualidad, por ejemplo la penetración anal, vista como negativa, degradante y señal

inequívoca de la homosexualidad del practicante, aunque sea su pareja femenina la que le penetre.

Respecto a la **reproducción**, y a pesar de que la media de hijos en el estado español esté en 1'3, se sigue confundiendo sexualidad y reproducción, especialmente en las mujeres. De hecho, cuando tienen la menopausia y dejan por tanto de ser fértiles, pierden considerablemente su carácter sexual. Resulta curioso también observar el vocabulario coloquial que se utiliza cuando a una mujer se le extirpan los ovarios o el útero: *la han vaciado*. Y aunque está cambiando, las actividades sexuales que no tienen como objetivo la procreación son vistas como inadecuadas y/o perversas, por ejemplo la masturbación o la penetración anal.

El modelo es **sexista** porque sólo los hombres pueden vivir sus deseos plenamente; las mujeres deben disimular y/o usar sus "armas de mujer" y, cuando son sexuales, no tienen otro guión que el modelo deseante masculino (*Ayer me follé a uno que estaba buenísimo!*).

Finalmente, el modelo es **normalista** porque las personas discapacitadas físicas o psíquicas no tienen o no deben tener sexualidad. Al poseer cuerpos distintos y alejados de los patrones a la moda, la norma los sitúa como no deseables. Su sexualidad incomoda.

Con el modelo sexual hegemónico expuesto, y sus consecuencias, no podemos volver a la educación sexual biologicista y seguirla viendo como la solución a los problemas sexuales de las personas, en especial de las jóvenes. La educación biologicista es una educación instructiva, puntual y de corto recorrido porque desvincula la sexualidad de la afectividad, de la comunicación y del placer. Es sexista, y perpetúa la desigualdad, porque no tiene en cuenta la diferente educación que se nos da dependiendo de lo que tenemos entre las piernas. Además, es erotofóbica porque se acerca a la sexualidad solamente desde lo negativo (sida, malos tratos, violaciones, embarazos...) y no desde el placer.

La educación no es un hecho puntual ni solamente la charla de alguien especialista: es un camino de largo recorrido que implica un trabajo personal importante. Tampoco la información por sí sola cambia los hábitos, ni las relaciones, ni el modelo sexual sexista. Son necesarios tiempos y espacios que permitan actuar sobre las actitudes personales, que posibiliten desarrollar un criterio propio, que mejoren la comunicación de afectos y de deseos, las habilidades de interacción y de resolución de conflictos... Pero se ha de partir de la propia experiencia, conseguir que conecten con sus vivencias y con los prejuicios que el sexismo tiene para sus vidas, y de ese modo, empezar a generar modelos de género más actuales e igualitarios.

De poco sirve la crítica sistemática de sus series, de sus películas, de sus canciones... Tampoco suele funcionar hablar de los riesgos, y mucho menos intentar eliminarlos. En primer lugar porque cada persona hace una valoración personal del riesgo. Y en segundo lugar porque, como hemos comentado antes, para la masculinidad tradicional el riesgo es casi un mandato. También a menudo, se dan charlas hablando de la sexualidad y de las drogas como si fueran lo mismo, sin tener en cuenta que muchas veces beber, fumar porros o tomar pastillas es una manera de superar los miedos y las angustias que provocan las relaciones.

Por todo ello, esconder la cabeza bajo el ala, pensar que no estamos educando cuando callamos o cuando cambiamos de canal porque aparece una escena sexual y no la consideramos adecuada para l\*s niñ\*s, o creer que las desigualdades sexuales o la violencia desaparecerán a golpe de ley sin nuestra decidida intervención, son autoengaños o justificaciones para no enfrentarnos con la dificultad de educar la sexualidad. La educación puede ser formal o informal, puede tener unos objetivos claros y explícitos o unas intenciones que se presentarán de manera subliminal para que no parezca que se está transmitiendo nada. Pero mientras nosotr\*s no actuemos de manera consciente y decidida, estamos dejando la educación en manos de unas instancias que tienen unos criterios pedagógicos de dudosa ética, y no estamos poniendo freno a la reproducción de modelos y de relaciones que tozudamente se perpetúa.

## 5. Modelo biográfico profesional con perspectiva de género

López Sánchez llama a la buena educación afectivo-sexual modelo biográfico profesional. Y yo añado de género. El objetivo es propiciar la búsqueda y la aceptación de la propia biografía sexual y amorosa, diversa en orientaciones (homosexualidad, bisexualidad...), en identidades (hombres, mujeres, intersexuales, transexuales, intergéneros...) y en deseos. Los contenidos son variados: el placer, el autoconocimiento, la comunicación, los derechos personales y sexuales, los estereotipos de género...

Esta sexualidad dura toda la vida y va cambiando, moldeándose a través de los procesos de aprendizaje y socialización y de nuestros gustos y deseos, mucho más heterogéneos que las opciones culturalmente aceptadas. Dolores Juliano dice que las personas somos un continuo de sexos porque tomamos de unos y de otras en dosis distintas; también defiende que todas las mujeres somos un poco transexuales porque adoptamos maneras de ser masculinas.

En el caso de l\*s adolescentes, la presión del grupo es muy grande y las normas que se den en el grupo de referencia harán sencilla o complicada la subversión. Mi alumnado de cuarto me contó que, en una excursión escolar a la nieve, una chica se enrolló con un chico. Antes de que volvieran del viaje, una persona se había encargado de decirlo a todo el mundo y, cuando llegaron al instituto, ella era la comidilla de los pasillos.

¿Tiene riesgos la sexualidad? Más que riesgos, tiene consecuencias poco deseables. En el ejemplo del viaje a la nieve, no se trata de embarazos ni de enfermedades; sino de la propia dignidad. A las mujeres llevan siglos entrenándonos para que nos hagamos respetar, pero cada vez es una empresa que resulta más complicada de llevar a cabo. Antiguamente, con llegar virgen al matrimonio era suficiente. Ahora hay que guardarse de los chicos, pero también hay que ser sexual: no está bien visto entre l\*s adolescentes ser una estrecha. Un alumno de tercero de ESO dejaba este comentario en el blog karici.es:

*Yo opino q eso depende de la persona, ay chicas y chicas. Y chicas muy muy golfas. Ay no tan golfas y estan las puritanas, pero esas son las peores, se dejan y luego todas se llevan las manos a la cabeza cuando todo a pasado. Pero a ellas les gusta mas q a ti seguro jajaa. Bueno en todo caso a esta edad las ganas de follar se multiplican asi q....  
TODAS PUTAS !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*

Ya nos han prevenido de los chicos, pero aún así muchas chicas siguen padeciendo la sexualidad, más que disfrutándola. Por eso, aparte de enseñar a evaluar los riesgos, hay también que ilusionar y, especialmente en el caso de ellas, que se reconozcan con derecho a una vida sexual placentera y segura. Esa ilusión de la que hablo no es la fantasía del príncipe azul que se vende en los cuentos o en las películas, teñida de sexismo y de androcentrismo. No es la búsqueda del amor que valore, proteja y legitime a las mujeres. Es poder dar forma al deseo de amar y ser amado en una relación en la que cada persona se preocupe por su individuación, en la que las dos aporten por igual, en la que haya interdependencia, negociación continua, pactos, diversión... (N. Simón, 09)

A veces he pensado en llamar a los cursos de educación sexual cursos de defensa emocional; pero también el término, aparte de sugerir un enfrentamiento, se queda corto. Porque en realidad lo que queremos enseñar es que **la sexualidad es un valor**, y como valor, no podemos acercarnos solamente destacando sus efectos no deseados. Tal como se nos presenta hoy en día, la sexualidad es una especie de perverso triángulo de tres esquinas: una está formada por el cientifismo descarnado de las charlas biologicistas, que solamente hablan de los peligros; la segunda, la constituye la diarrea emocional y el desfile de prejuicios a que nos tiene acostumbrad\*s la telebasura, y la tercera esquina toma la forma del sexo penetrativo de la pornografía. Entre estos tres extremos, más cercanos entre sí de lo que en principio podríamos suponer, la educación afectivo-sexual tiene que encontrar su lugar, seguramente convirtiendo el triángulo en una figura de muchos lados, tantos como nuestra diversidad.

Muchas veces esta variedad aparece, como por arte de magia, aunque sea en un ejercicio de clase. En el examen de la novela *Ciclo Bis*, (Xavier Durán, 2002), le pedí a un curso de tercero de la ESO (curso 07-08) que imaginaran que se levantaban siendo del otro sexo. La protagonista del libro es una adolescente a quien se le aparece de la compresa el hada de la regla y le concede el deseo de convertirse en chico o en chica, con solo tocarse el clítoris o el glande. Algunas de las respuestas de los chicos fueron así:

*“Si hoy me levantara y fuera una chica, lo primero que haría sería mirarme al espejo y ver si soy guapa. Después me miraría el chocho porque no he visto ninguno y después me masturbaría, porque es una cosa nueva y porque el orgasmo de una chica es más intenso. También me gustaría maquillarme y comprarme ropa y cositas así. Finalmente, me gustaría tirarme a un chaval porque no sé lo que se siente teniendo la pirindola dentro del chocho.”*

*“Me levantaría y tendría que pensar qué ponerme. Probaría muchas cosas nuevas de chicas como tocarme los pechos, maquillarme, me pondría sujetador y tanga, tendría el pelo largo, las uñas pintadas, iría a los vestuarios de mujeres, iría con las amigas... También probaría a tocarme el cuerpo, iría a comprarme ropa y un montón de cosas que les gusta hacer a las chicas por aprender nuevas cosas y experiencias. Vería lo fácil que es mear siendo una mujer, probaría a ponerme un tãmpax...”*

*“Cuando me he levantado y me he dado cuenta de que era una mujer, he empezado a tocarme todo el cuerpo y me sentía extraño. Tenía el pelo largo y las tetas colgando. Cuando he decidido vestirme, no sabía qué ponerme, todo era estrecho y me marcaba*

*el cuerpo, unas faldas que se me vería todo desde lejos... Yo prefiero como antes ser un hombre pero si me tuviera que quedar en este cuerpo de mujer, no estaría a gusto, siempre pintada y vestida rara, y todos los chicos me mirarían, cosa que no me gusta. Y cuando me llegara la regla, no sabría qué hacer y me pondría nerviosa.”*

Algunas chicas imaginaron:

*“Yo, si hoy me levantara y fuera un chico me quedaría toda rallada. ¡Sería increíble!!! No sé..., empezaría a experimentar cosas nuevas. A hacer el amor para saber lo que sienten los chicos. No sé, muchas cosas nuevas. Las probaría todas. Me apuntaría al fútbol para jugar con más chicos y hacer amigos. Iría a comprarme ropa de chico. Me dejaría el pelo largo con una cresta. Yo pienso que sería bueno que pudiéramos experimentar los dos sexos, porque así podríamos elegir el que más nos gustara. Aunque creo que eso es imposible.”*

*“... Si tuviera una novia, no sería una cobarde con ella ni jugaría con sus sentimientos. Jugaría al fútbol, me pondría ropa fashion pero de chico. Aunque fuera chico, ayudaría a limpiar en casa. No me pegaría con ningún otro, como hacen ellos, sería muy afectuoso y muy romántico. En fin, sería un chollo de chico.”*

*“Si yo fuera chico lo primero que haría sería depilarme, porque no me gustaría tener tantos pelos. Después me compraría ropa y creo que sería muy pijo. Iría con otros chicos para conocer las cosas que les gustan. Ligaría con una chica para saber qué se siente como chico. [...] Después también intentaría no hacerme pajas, ya que a mí no me gusta. Creo que es de ser un salido. Hacer el amor, vale, pero hacerse pajas, para mí no.”*

Y mientras vamos creando figuras, e imaginando otros modelos y otras sexualidades, no podemos olvidar que la sexualidad coital sigue siendo el modelo a seguir y que los embarazos adolescentes, y el mismo miedo a quedarse embarazadas, son un problema que también hay que considerar.

Dos aspectos influyen positivamente en la prevención. Por un lado, la facilidad de conseguir anticonceptivos, con mensajes claros sobre su utilización y fácil acceso. En Holanda tienen unos índices de embarazo adolescente muy bajos gracias al doble método: preservativo para él y píldoras anticonceptivas para ellas. Por el otro, una visión más positiva de l\*s adolescentes como personas responsables y valiosas. La visión de las personas adultas o la que dan los medios de comunicación afecta a la autopercepción. Cuando l\*s jóvenes no se sienten culpables o avergonzados en relación a su conducta sexual, pueden hablar de contracepción y de prevención con más libertad con sus compañer\*s sexuales. Las jóvenes que se consideran incapaces de ser sexualmente activas, tienen más riesgo de embarazo que las que asumen esta posibilidad.

Imaginemos a Juan, el que intentaba convencer a Marta para no ponerse **el condón**. ¿Qué hemos de tener en cuenta para que efectivamente use el preservativo? En primer lugar, se ha de llevar encima, cosa que indica que teníamos intención de mantener relaciones coitales. En

el caso de las chicas, no es baladí asumir la posible crítica de *buscona* y de *estar disponible*. En los chicos, la presión suele venir de sus iguales con bromas del estilo de *¡Te caducará!* Pero también pueden recibir el insulto de *salidos*. En contraposición a las posibles críticas por sus “malas intenciones”, para nosotr\*s serían previsor\*s.

Superado el problema de llevar encima el preservativo, el siguiente paso es negociar su uso. Las chicas deben aprender a responder a la presión, al insulto, al chantaje emocional...: *Yo controlo, No he dejado preñada a ninguna chica, Te gustará más sin, Eres una estrecha, una inmadura...* y vencer también las propias resistencias y miedos: *No soy una cualquiera, no soy una chica fácil... No quiero que piense que soy una experimentada por proponer...*

Los chicos también tienen sus presiones, sobre todo de sus amigos, aparte de la dificultades de comunicación: *Tengo que hacerlo porque soy el único que queda de mis amigos, Las chicas pensarán que soy un pavo...* Después están los miedos, por encima de todo, el de perder la erección por culpa del preservativo. El aumento de consultas relacionadas con la disfunción eréctil (ansiedad de ejecución) por parte de los varones es una señal evidente de esta preocupación.

En una relación de pareja, la negociación es todavía más dura porque se pone en cuestionamiento la confianza, el amor o el estado de salud de la pareja. Y aparte de responder a la presión del *Yo controlo*, nos encontramos con: *Estoy como un roble, ¿qué te piensas que soy un sidoso?, Ya la hemos hecho otras veces; ¿ahora por qué no?, Siempre hacemos lo que a ti te apetece, Hazlo por mí, ¿Ya no me quieres?...*

A veces ocurre también que la ocasión sexual pasa de imprevisto. No hay condón a mano o, si lo hay, no se ha usado nunca y no se quiere parecer novato; entonces se prefiere seguir adelante antes que parar y perder una oportunidad sexual. Entre los riesgos y los beneficios, la balanza está clara.

Otro factor es la clandestinidad. Las personas jóvenes no siempre disponen de un lugar cómodo, íntimo y tranquilo. El miedo a ser descubiert\*s, las prisas... son factores que van en contra de la reflexión y de la prevención.

Si a lo anterior unimos la ilusión de seguridad (*A mí no me pasará*) y algunos mitos, por ejemplo que el condón quita placer o que corta el rollo, ya tenemos servido un coito sin preservativo.

A pesar de las dificultades que se han de superar para poder tener relaciones coitales con precaución, en los datos de abortos de las mujeres españolas desde 1998 hasta 2008<sup>7</sup> no son las peor paradas las adolescentes menores de 19 años. De una tasa de 5,71 por mil pasaron a 13,79, en 2008. Pero las de 20-24 años pasaron de 9,13 a 20,65. Las de 25-29, de 7,35 a 15,57. Las de 30-34, de 5,99 a 11,07. Las de 35-39, de 4,65 a 7,65. Y, finalmente, las de +40, de 2,35 a 3,25. Teniendo en cuenta la menor fertilidad de las más mayores, resulta injusto tachar a las

<sup>7</sup> Fuente: Ministerio de Sanidad y Consumo

[http://www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas\\_figuras.htm#Tabla%201](http://www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas_figuras.htm#Tabla%201)

jóvenes adolescentes de irresponsables y a sus “madres” o “hermanas mayores” de precavidas.

Por todo lo expuesto, un acercamiento superficial a la pareja de adolescentes que acaban manteniendo relaciones sin preservativo, puede llevarnos a valorarlos como irresponsables y a lavarnos las manos después, pues nosotr\*s hemos hecho todo lo que hemos podido para informarles. *Ell\*s tienen la última palabra: la sexualidad es privada y han desaprovechado nuestra información.* Pero como se trata de relaciones personales, teñidas de mandatos de género, la cuestión no es tan simple. Lo primero que tenemos que hacer es romper el mito de que la sexualidad es privada. La política está presente en los ámbitos supuestamente privados y todos los países desarrollados llevan a cabo **políticas sexuales** diversas. Daguerre i Nativel (2003) diferencian tres grupos:

El primero, encabezado por los Estados Unidos, considera que l\*s jóvenes deben ser preservados de la sexualidad y solo lo deben practicar l\*s adult\*s que están en condiciones de fundar una familia. Durante la administración Bush, eran subvencionados por el estado programas de abstinencia sexual en los que se animaba a la juventud a decir “no” al sexo.

El segundo, con países como Gran Bretaña, trata la sexualidad adolescente como un fenómeno inevitable que se debe combatir, pero no con dispositivos represores, que ya se ha demostrado que no funcionan, sino intentando que las relaciones se posterguen.

Finalmente, la tercera de las políticas sexuales, que llevan a cabo países como Suecia y Holanda, no niega el derecho de l\*s jóvenes a la sexualidad, sino que trata de dotarles de la información y de los medios adecuados para que controlen los riesgos, porque parten de la base de que experimentar el sexo es un paso inevitable y normal en el desarrollo adolescente.

## 6. Miedos y dificultades

No me cabe ninguna duda de que l\*s docentes compartimos con el personal sanitario las preocupaciones por la salud y el bienestar de las personas, pero también compartimos los miedos. A las familias, a las posibles denuncias, a fomentar la promiscuidad, a hacer el ridículo, a no saber... A veces, nos escondemos detrás de una educación biologicista aparentemente neutral porque no nos atrevemos a mirar dentro o más allá. Los titulares alarmistas que hablan del incremento de abortos adolescentes esconden, tal como hemos comentado, unos porcentajes muy similares en mujeres de 30 años supuestamente más responsables.

También algunas voces tachan de *frescas* a las chicas adolescentes y denuncian que han tomado por costumbre tomar la postcoital, y más ahora que ya se puede comprar sin receta. Sin embargo, las jóvenes no son las principales usuarias y más que apelar a su irresponsabilidad, lo que deberíamos hacer es analizar las dificultades que tienen para negociar el uso del preservativo y las presiones a las que se ven sometidas para no utilizarlo.

Aparte de los miedos, nos enfrentamos también a un par de tópicos que siguen todavía muy vivos: que **la sexualidad es privada** y que **la naturaleza es sabia** y ya nos enseña lo que hay que hacer.



La privacidad de los saberes es un tema que Núria Solsona tiene muy claro. Antes de ser fichada por el Departamento de educación de Barcelona, daba clases de Química en secundaria. En el trabajo “La química de la cocina” parte de la base de que los saberes femeninos, tradicionalmente fuera del conocimiento académico y del currículo, son conocimiento científico y, además, no son unas cuantas prácticas caseras, aisladas, que con mayor o menor habilidad realizan las mujeres, sino un conjunto integrado de conocimientos elaborado y adaptado a las necesidades de cada momento histórico para el buen funcionamiento de la familia y el bienestar de sus miembros; en otras palabras: son conocimientos indispensables para la vida. Por eso propone recuperarlos e incluirlos en el currículo escolar.

Por lo tanto, de ser un espacio privado, la cocina pasa a convertirse en un laboratorio donde se producen disoluciones (café con leche o con cacao; una sopa...), coloides (nata montada, mahonesa...), cambios químicos (la conversión del azúcar en caramelo); procedimientos de cocción (el baño de María, inventado por María la Judía en el s.III), etc. A partir de esta constatación, uno de los trabajos que debe elaborar el alumnado –explicando científicamente todos los procesos y elementos que intervienen– es un pastel de chocolate. La actividad combina, a parte de los saberes científicos (por ejemplo usar la cantidad apropiada de levadura para que la harina suba), una multiplicidad de elementos tan complejos como la vida misma (necesidades nutricionales, compra, limpieza, economía familiar...). Además del cuidado de las personas (en clase puede haber gente con alergia a algún ingrediente) también se trabajan cuestiones estéticas (la comida entra a menudo por los ojos), las tareas domésticas (lo que se ensucia no se limpia solo), los textos instructivos (una mala explicación de la receta puede dar un malo resultado), etc.

“La química de la cocina” es una experiencia que no trata la sexualidad, pero es un excelente ejemplo de cómo se puede romper la dualidad sexista público/privado dando entrada en el currículo a los valores y a las habilidades tradicionalmente consideradas femeninas y poniendo como prioridad la formación de individuos autónomos en todos los espacios, personas que compartan la totalidad de los saberes a partir de un modelo de ciencia que ayude a entender todos los mundos: los públicos y los privados, lo natural y lo social.

Me gusta coleccionar frases. Sobre la naturalidad de la sexualidad hay unas cuantas: *¡Eso se nace sabido!*, me decía un alumno el curso pasado en una clase de segundo de la ESO, donde solamente una persona sabía qué era el clítoris. *Hacerlo es como jugar a los dardos*, añadía un compañero. *¡El sexo se hace sin pensar, es como marcar un gol!*, me han dicho este año en tercero. El top-ten sigue siendo una del curso 08-09. En el segundo de la ESO que he comentado, estuvimos hablando del placer y de los placeres al margen del coito. Acabé haciéndoles un dibujo de la vulva en la pizarra y situé el clítoris. Un alumno dijo al acabar la clase: *¡Al final para meterla vamos a tener que estudiar y todo!*

Efectivamente, para meterla hay que estudiar, y para saber que el sexo no es sólo meterla o que te la metan, también. Por eso es imprescindible que nos acerquemos a la sexualidad cuestionando el modelo sexual hegemónico y propiciando un erotismo más creativo donde tengan cabida otras sensibilidades y otras prácticas. Darnos permiso para experimentar, hacernos responsables de nuestro propio placer, atrevernos a pedir, a recibir o a rechazar... a



explorar nuestro cuerpo (Altable, 2000). Cuestionar un modelo amoroso hecho de sacrificios, de renuncias y de sumisión. Enseñar las habilidades sociales para defenderse de la presión y para comunicarnos con la pareja: *¡Todos lo hacen! ¡Debes crecer! ¡Eso es de hombres/de mujeres!*

La diferente socialización de unas y otros los convierte en dos mundos opuestos: ellos han de ser activos sexualmente; ellas, pasivas pero conteniéndolos. Las consecuencias de este modelo son el retraso de las mujeres en el desarrollo de su sexualidad y el de los hombres en su desarrollo emocional y relacional. Más que el desconocimiento de los anticonceptivos o de las prácticas de riesgo, los modelos estereotipados de la masculinidad y de la feminidad actuales son los que fomentan los riesgos. Pero éstos no son solamente los embarazos y las enfermedades, sino el sexo doloroso, el sexo poco placentero, el sexo bajo presión, el sexo como instrumento para que “no me deje”... en definitiva: el mal sexo. Y además, la crítica.

La sobreabundancia de vías de acceso a la información nos crea el espejismo de que la juventud lo sabe todo y de que a más información, más libertad. A menudo se produce también el encadenamiento perverso entre libertad y promiscuidad, y entre promiscuidad y déficit de autocontrol. *Si viviéramos en una sociedad permisiva, no pararíamos de hacerlo incluso por la calle*, me han dicho alguna vez en clase. También a veces son algunas personas adultas las que dicen que l\*s adolescentes ya saben demasiado y que no escucharán a la persona adulta.

El **descrédito de las personas adultas** se ha puesto de moda en las series de televisión. *Física o química* o *Padres* muestran profesorado, padres y madres inmadur\*s, hipócritas, contradictori\*s e irresponsables. De ellos podemos aprender que también nosotr\*s tenemos las hormonas revolucionadas y que solemos comportarnos como criaturas cuando nos enamoramos. Además nos pueden enseñar que acercarnos a la juventud desde el paternalismo, desde la añoranza de unos tiempos pasados mejores, desde de la crítica (*¡Si nosotr\*s hubiéramos tenido tanta libertad y tanta información...!*) y la dureza con sus equivocaciones... no es muy educativo. Pero no tengo ninguna duda que l\*s jóvenes necesitan adult\*s de referencia positivos que tengan claro que Ver no es Saber ni Comprender y que la supuesta información que tienen es sólo una sucesión de fotos fijas que se han de convertir en la película de su vida. El reto educativo está en que les ayudemos a dirigir y a protagonizar su película, y a no conformarse con ser actores o actrices de segunda.

### Bibliografía de la unidad 1

- Atable, Charo: *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Miño y Dávila editores, Madrid, 2000.
- Calvo, Montse: *Sexualidad atlética o erotismo*. Icaria, Barcelona, 2008.
- Comins, Irene: *Filosofía para cuidar*. Icaria, Barcelona, 2009.
- Freixas, Anna: *Nuestra menopausia: una versión no oficial*. Paidós, Barcelona, 2007
- López Sánchez, Félix: *La vida sexual del adolescente*. EVD, Estella, 1999.
- Sastre, Genoveva, y Montse Moreno: *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Gedisa, Barcelona, 2002. (Segunda reimpresión, 2007)
- Simón, Elena: *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Narcea, Madrid, 2008.
- Vaello, Juan: *El profesor emocionalmente competente*, Graó, Barcelona, 2009.
- Valls, Carme: *Mujeres invisibles*. Debolsillo, Barcelona, 2006 (3a. Edición, 2008).

### Artículos citados

- Bonino, Luís: **“Masculinidad, salud y sistema sanitario”**, 2002.  
[http://www.violencia-urbal.net/05\\_90.pdf](http://www.violencia-urbal.net/05_90.pdf)
- Bonino, Luís: **“Salud, varones y masculinidad”**, 2007.  
<http://vocesdehombres.wordpress.com/salud-varones-y-masculinidad/>
- Daguerre, Anne i Corinne Nativel: **“Maternidades precoces”**. *Le monde diplomatique*, núm. 54, diciembre 2003.  
<http://www.insumisos.com/diplo/NODE/3664.HTM>
- Díaz-Aguado, M.J.: **“Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral”**. *CEE Participación Educativa*, 11, julio 2009, pp. 59-72.
- González, Amalia: **“Educación afectiva y sexual en los centros de Secundaria: consentimiento y coeducación”**, 2007.  
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2007/01/Texto%20completo.pdf>
- Ramos, Maribel y Antonio Fuertes: **“Vulnerabilidad frente a la victimización sexual: factores psicosociales y contextuales asociados”**. *Revista Sexología Integral*, 2, 2005.  
[http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25\\_3\\_8.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_3_8.pdf)
- Simón, Nieves: **“Del mito del amor romántico a la construcción de las relaciones amorosas entre iguales: una mirada feminista”**. Dentro de las actas del VI Congreso estatal *Isonomía: “Poder, poderes y empoderamiento... ¿Y el amor? ¡Ah, el amor!”*. UJI, Castellón, 2009. <http://isonomia.uji.es/mujeres6/pdf/iso5c.pdf>
- Villar, Amparo: **“Mi cuerpo por ‘ahí abajo’”**. periódico *Andra*, núm. 20, octubre 2002.  
[http://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/andra\\_recopilacion.pdf](http://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/andra_recopilacion.pdf)