



La necesidad de intervenciones educativas que rompan con los mitos sexuales y las creencias sexistas de nuestros adolescentes

Trabajo Fin de Máster
Máster Universitario en Formación
del Profesorado de Secundaria
Julio 2012

Autora: Cristina Pazos del Olmo

Tutora: Susana Lázaro Visa

“La sexualidad forma parte de nuestro comportamiento, es un elemento más de nuestra libertad. La sexualidad es obra nuestra - es una creación personal y no la revelación de aspectos secretos de nuestro deseo-. A partir y por medio de nuestros deseos, podemos establecer nuevas modalidades de relaciones, nuevas modalidades amorosas y nuevas formas de creación. El sexo no es una fatalidad, no; es una posibilidad de vida creativa.”

Michel Foucault, “Historia de la Sexualidad”

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	5
Introducción y justificación.....	6
Estado de la cuestión	9
Sexo y sexualidad.....	9
El sistema sexo-género	10
La sexualidad sesgada: mitos y estereotipos de género	13
El desarrollo de la sexualidad adolescente en un sistema sexo-género....	15
La necesidad de una correcta Educación Afectivo-sexual.....	18
La educación Afectivo-sexual (EAS) en España.....	19
La educación Afectivo-sexual (EAS) en Cantabria	25
El problema de la transversalidad y el currículo oculto.....	26
Diseño y metodología de la investigación	28
Objetivos de la investigación	28
Participantes.....	29
Materiales y métodos.....	29
Variables.....	30
Fases y temporalización.....	31
Análisis de datos.....	31
¿Qué piensan los adolescentes? Interpretación de los resultados principales	32
Creencias / mitos sobre las mujeres.....	35
Creencias / mitos sobre los hombres.....	38

Conclusiones	40
Viejos mitos, nuevas formas de sexismo	40
Propuestas de pautas de intervención educativa en contenidos de Educación Afectivo-sexual	42
Otras sugerencias de intervención educativa en Educación Afectivo-sexual	44
Bibliografía	47
Anexo 1	52
Anexo 2	53
Anexo 3	54

Resumen: Los adolescentes atraviesan una época de pleno desarrollo de su sexualidad e identidad (López, 2005). La importancia de una correcta y completa Educación Afectivo-sexual en esta época se ha visto probada a partir de muchas investigaciones (Amezúa, 1999, 2003; Barragán, 1995; López, 2005), educación en la cual el papel de la escuela y de los docentes se vuelve fundamental (López y Harimaguada, 1997). A pesar de ello, los programas de EAS actuales se han mostrado insuficientes para romper y desmitificar falsas creencias y mitos en torno a la sexualidad, que conllevan una reproducción de roles de género (Urruzola, 1991). Mediante un análisis exploratorio con una pequeña muestra de estudiantes de un instituto de Santander de 3º de la ESO, 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato, se corrobora lo anterior y se destaca la insuficiencia de nuestros actuales programas de Educación Afectivo-sexual para la superación de las actitudes sexistas y la necesidad de incorporar actividades y pautas de intervención que consigan romper las creencias sexistas, así como de espacios reales en donde llevarlas a cabo.

Palabras clave: Educación Afectivo-sexual, sexualidad, adolescencia, sexismo, mitos y creencias sexuales, estereotipos y roles de género, coeducación.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Dada la creciente importancia que la sexualidad adolescente ha tomado en los últimos años (Amezúa, 1999, 2003; Barragán, 1995; citados en Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Foltz, Núñez-Mangana y Rodríguez-Castro, 2006), la inclusión de la Educación Afectivo-sexual (EAS) en las aulas de educación obligatoria se ha visto implantada a través de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) de manera transversal, continuando en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el 2006, incidiendo en esta transversalidad y ofreciendo algunos espacios en la que llevarla a cabo: en la Educación Física, trabajada desde el desarrollo y la higiene (Capítulo II, Artículo 16; Capítulo III, Artículo 22; Capítulo IV, Artículo 32); en el Conocimiento del Medio o Ciencias Naturales, trabajada desde el punto de vista biologicista (Real Decreto 116/2004, Anexo 1, Introducción) y, finalmente, en Educación para la Ciudadanía, enfocada bajo la perspectiva de la prevención de riesgos y la moralidad (Preámbulo; Capítulo II, Artículo 18; Capítulo III, Artículo 22). En el preámbulo de esta ley se reconoce la diversidad sexual y la importancia de luchar contra el sexismo: "(...) el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamiento sexistas".

Sin embargo, a pesar de la oportunidad que la LOGSE brindó a los docentes y al sistema educativo para cambiar las cosas, no siempre se ha profundizado en la parte actitudinal y afectiva de la EAS, lo cual no deja de ser paradójico, ya que conforma la mitad de su propio nombre (Afectivo-sexual). Se podría decir que ha habido una tendencia a ofrecer un exceso de información, pero un claro defecto de educación (Oliveira, 1998; López, 2005). Parece que en la incorporación de la Educación Afectivo-sexual a las aulas nos hemos quedado con la última parte (hablar sólo de sexo). Esto carece de mérito si se piensa que nos encontramos en la era de la información, aquella donde encontrar datos sobre *algo* es tan fácil como pestañear. Lo que se hace difícil es saber seleccionar la información veraz de la sesgada y comprender las implicaciones de esta. En palabras de Oliveira:

La educación afectivo-sexual debe consistir en algo más que en la simple información sobre los órganos genitales, la contracepción o la transmisión de enfermedades. (...) Pretendemos la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad humana crítico, abierto y en continuo proceso de transformación, que vaya más allá del marco de los aspectos simplemente biológicos o preventivos y que contemple el desarrollo personal afectivo y social (Oliveira, 1998: 125).

Así pues, después de más de 20 años de la puesta en marcha de programas de EAS (muchos y con muy variadas perspectivas), parece que aún no se han hecho grandes avances en cuestiones de género, pues se ha demostrado que el nivel de sexismo en la adolescencia es mayor que el de los universitarios y el de la población general (Expósito *et al.*, 1998, citado en Lameiras y Rodríguez, 2002; Lameiras *et al.*, 2006). En palabras de estas últimas autoras, “el contexto en el que son socializados nuestros jóvenes sigue promoviendo actitudes sexistas” (Lameiras y Rodríguez, 2002).

A todos los que han nacido en la década de los 80 y sido adolescentes en la de los 90, en pleno boom de los programas de EAS, les han hablado de sexualidad. No obstante, habría que matizar esto último diciendo que, mientras a *todos* les han hablado de sexo, tan sólo a algunos afortunados *también* de sexualidad. Como resultado, esta educación se mostró incompleta e insuficiente para “deconstruir” creencias y mitos de género y para desfomentar actitudes sexistas (Urruzola, 1991). Dos décadas después de los inicios de esta tierna EAS, quizás vaya siendo hora de revisar cuánto han cambiado las cosas (... y cuánto no). ¿Cuáles de estas creencias se han mantenido tras estas dos décadas? ¿Qué mitos sexuales se siguen reproduciendo hoy en día? ¿Se ha transformado la percepción del rol sexual femenino en estos años? Un análisis de estas creencias sexuales erróneas nos puede ayudar a comprender el grado de sexismo que hay detrás:

Revisar los mitos, prejuicios y falsas creencias que se continúan transmitiendo en el proceso de socialización adolescente alrededor de la

sexualidad puede ayudar a desvelar el sexismo que se oculta bajo las nuevas formas de representación de la masculinidad y la feminidad que se internalizan (Beltrán, 2011: 5).

Este análisis exploratorio que se llevará a cabo en las aulas de cuatro cursos de un centro de secundaria (concretamente en 3º de la ESO y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato) nos acercará al sexismo al que nos enfrentamos en la actualidad. A través del conocimiento de las deficiencias de nuestra actual EAS, podemos reflexionar sobre los fracasos de esta educación y sobre aquello en lo que se debe incidir más, para entender qué se está haciendo mal y qué debemos corregir, con el fin de ofrecer pautas o ideas para un correcto y completo programa de EAS para las aulas. No hay que olvidar que la sexualidad es una cuestión de estilo de vida y que la escuela es una institución fundamental para educar en valores, normas y actitudes (López, 2005). En palabras de este autor,

En ninguna otra institución puede hacerse un proceso de enseñanza-aprendizaje tan estructurado, secuenciado, globalizado y significativo como en la escuela. La familia y los medios de comunicación (...) pueden hacer grandes aportaciones, pero carecen de la oportunidad de sistematizar los aprendizajes (...). El entrenamiento en las habilidades sociales que se necesitan para ser competente en la promoción de la salud, requieren conocimientos y estrategias que sólo se pueden aprender siguiendo una cierta sistemática que sólo en la escuela se pueden ofrecer a toda la población (López, 2005: 38).

Por todo ello, la necesidad (pero también la importancia) de usar los espacios educativos para abordar una adecuada Educación Afectivo-sexual queda más que patente. Lo importante ahora no es ofrecer cualquier EAS, sino ofrecer aquella que consiga erradicar estas falsas creencias, que desmitifique prejuicios y estereotipos de género y que eduque en la diversidad sexual y en la superación de valores y actitudes sexistas de nuestros adolescentes, jóvenes que ahora mismo son los alumnos a los que enseñamos (y a los que aún podemos educar), pero que el día de mañana serán los profesores que

inculquen valores a las futuras generaciones. Y... ¿qué tipo de valores queremos dejar de herencia? ¿Qué valores estamos dejando ya?

En línea con lo expuesto anteriormente, con el presente trabajo se pretende resaltar la necesidad de una Educación Afectivo-sexual que consiga romper con estereotipos de género y actitudes sexistas y que resulte en una superación de los valores y roles tradicionalmente asociados a los distintos géneros e, incluso, a una ruptura con la idea misma del *género*.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Uno no nace hombre, se hace” (Erasmus de Rotterdam)

Sexo y sexualidad

Resulta incuestionable el hecho de que la sexualidad es una dimensión vital de la naturaleza humana. Nadie niega el valor que esta ha presentado a lo largo de los tiempos y que sigue presentando en la actualidad, donde un 12% de los sitios de Internet tratan sobre pornografía, un 25% de las búsquedas que realizamos tienen que ver con el sexo y el 35% de las películas que se ven son de temática erótica o pornográfica. En nuestro país, el negocio del sexo factura 470 millones de euros cada año, lo que nos sitúa entre los primeros consumidores de Europa.

No obstante, hablar de sexualidad no es hablar *únicamente* de sexo, a pesar de la equivocada reducción del término que parece que se viene ofreciendo últimamente desde los medios de comunicación, en especial cuando hablamos de sexualidad adolescente (Porracin, 2012). La sexualidad humana incluye un amplio abanico de elementos, que van desde el mero (pero no menos importante) placer físico hasta el desarrollo de una serie de valores, habilidades y actitudes que conforman nuestra propia identidad. En palabras de González,

Miyar y González (2002), “[l]a sexualidad encierra en su núcleo a nuestra (...) individualidad, nuestro género, nuestro ser”.

Por lo tanto, para entender la sexualidad no basta con centrarse en el aspecto biológico de la misma, pues este es tan sólo uno de los múltiples factores presentes en ella, haciéndose imprescindible “tener en cuenta la psicología sexual y la cultura en la que cada individuo está inserto” (Cordón-Colchón, 2008). Precisamente es este último uno de los aspectos más importantes del desarrollo de la sexualidad, ya que la inmersión en una cultura y sociedad específicas conlleva la transmisión de características y valores de una generación a otra, tanto de los buenos... como de los no tan buenos.

En estas reproducciones e interacciones sociales es donde se puede (y se llega) a generar una desigualdad entre ambos sexos. La mujer, considerada tradicionalmente como secundaria e inferior al hombre, ha sido víctima de una sociedad patriarcal que “se ha encargado de idealizar a un hombre y a una mujer que responden a patrones previstos, asignados a uno y otro sexo por culturas, religiones y tradiciones” (Castro y Lavigne, 2003). Patrones que corresponden, en el caso de la mujer, a la identificación con valores como la debilidad, la dependencia o la sumisión. Estas creencias se mantienen y reproducen a lo largo del tiempo, (re)creando un sexismo al parecer no tan superado. En palabras de Beltrán:

Todo esto contribuye a que la construcción de las subjetividades masculinas y femeninas se desarrolle coincidiendo con los estereotipos socialmente asignados a cada sexo, de marcado carácter androcéntrico y heterosexista, y repercutiendo, en mayor o menor medida, en las prácticas interpersonales y sexuales (Beltrán, 2011: 89).

El sistema sexo-género

Para entender y comprender cómo se ha llegado hasta aquí es esencial realizar una breve revisión de la sexualidad desde sus inicios hasta nuestros tiempos. Sólo de esta manera podremos analizar las creencias y estereotipos

sexuales desde una óptica fundamentada e históricamente situada (González *et al.*, 2002).

Hablar del porqué de los diferentes roles sexuales es retroceder en el tiempo varios miles de años, hasta la cuna de las primeras civilizaciones. Desde entonces (y desde siempre) la mujer fue considerada ciudadana de segunda categoría, destinada a las funciones de reproducción y a satisfacer al hombre. En la antigua Roma las mujeres estaban sometidas a su padre o a su marido y carecían de derechos legales y políticos, al igual que en Atenas, donde eran tratadas y consideradas como esclavas (González *et al.*, 2002).

La mujer, como vemos, ha estado históricamente vinculada a la maternidad, en una suerte de singularidad que la convierte en aventajada y en discriminada al mismo tiempo. No obstante, esta equiparación entre lo biológico y lo social o, lo que viene siendo lo mismo, el *sexo* y el *género* de las personas, no deja de ser un engañoso reduccionismo que funciona como trasfondo y generador de las diferencias de género y del *género* en sí mismo.

Los estudios de género muestran como las diferencias biológicas en la capacidad de reproducción necesitan de un contexto social que les dé significado. Estas diferencias son el punto de partida en el proceso de construcción del género como categoría social, que maximiza las diferencias y minimiza las semejanzas entre los sexos (...), identificando los universos masculinos y femeninos como diferentes y aislados el uno de otro (Beltrán, 2011: 28).

En este sentido, el mérito viene de finales de los 60, cuando el sociólogo Stoller inaugura la corriente de estudios sobre el género, una larga tradición que continúa hasta nuestros días. Allá por el año 1968, Stoller publicó *Sex and Gender*, un impacto decisivo en el mundo académico en el que el autor introduce la distinción entre *sexo* y *género*, refiriéndose al primero para hablar de lo biológico y legando al segundo los ámbitos psicológicos y conductuales de las personas. De esta manera, el *sexo* vendría a diferenciar al macho de la

hembra (o a la mujer del hombre) a través de su anatomía y fisiología, mientras que el género implicaría hablar de masculinidad y feminidad (Beltrán, 2011).

Desde esta perspectiva, resulta fácil entender que la identidad femenina y masculina es una construcción social y no biológica, que la subjetividad de cada persona se configura por la internalización de un prototipo masculino o femenino establecido por la cultura y no por la biología (Caruncho y Mayobre, 1998). En palabras de Gerda Lerner (1990, citada en Oliveira, 1998), “[e]l género es la definición cultural de la conducta definida como apropiada en una sociedad dada y en una época dada. Género es una serie de roles culturales”.

Desde esta visión dualista del sistema sexo-género se hace hincapié, pues, en que la identidad se sustenta en gran parte en elaboraciones culturales y sociales (Oliveira, 1998). Los valores, prácticas sexuales y actitudes dependen de la sociedad en la que se esté inmerso (Cuéllar, 2000). Solamente siendo consciente de esto es posible transgredir las identificaciones clásicas y los valores sesgados (Caruncho y Mayobre, 1998). Es en ese carácter de construcción del género donde es posible producir cambios, aunque Oliveira (1998) ya nos avisa de la fuerte imposición social, “en la medida en que la socialización de género puede dar paso a los estereotipos y roles en función del género y que tiende a dicotomizar los mismos”.

Amorós (1992, citado en Oliveira, 1998) va más allá cuando señala que el género es “la construcción misma de la jerarquización patriarcal”, la cual presupone que la relación de sexo es invariable y este une irremediabilmente a la mujer a la maternidad (por efecto de la naturaleza), pero que la relación de género es también invariable, ya que surge de forma natural de la relación de sexo. Al mezclar los aspectos biológicos con los socioculturales de esta forma, las culturas históricamente patriarcales han limitado el pleno desarrollo de las mujeres y hombres (Venegas *et al.*, 2003). De esta manera, la mujer se ve reducida a su función reproductora, quedando otros valores culturales y sociales en manos de los hombres: valores como debilidad, sumisión o inseguridad son atributos del género femenino, mientras que la fuerza, la inteligencia o el coraje entran ya en el ámbito masculino (Castro y Lavigne,

2003). La identidad femenina, entonces, continúa estando representada por la dependencia emocional, la comprensión y el cuidado de los otros (valores más primarios o naturales) a diferencia de la masculina, donde priman valores como la racionalidad, el control emocional, la autosuficiencia o la competitividad (valores más intelectuales o culturales), como ya han destacado numerosos autores (Barberá y Martínez Benlloch, 2004; Burin y Meler, 1998; Connell, 1996; citados en Martínez Benlloch, Bonilla y Gómez, 2008).

La sexualidad sesgada: mitos y estereotipos de género

¿Cómo influye todo esto en la sexualidad? Obviamente, de una manera muy determinante, si tenemos en cuenta que la sexualidad engloba un sinnúmero de actitudes, valores y creencias que conforman nuestra propia identidad. Muchos estudios de los 90 (Torres, 1991; Comisión para los Asuntos de la Mujer, 1992; Barragán, 1999; citados en Venegas, 2009) ya pusieron de manifiesto que una de las vías más destacables en la difusión y perpetuación de la discriminación de género es la presencia de estereotipos y mitos sexuales. La sexualidad es, aún, “un espacio de diferenciación de género que ocupa grandes debates teóricos y aporta importantes resultados estadísticos acerca de las diferencias entre los sexos” (Navarro-Pertusa, Reig, Barberá y Ferrer, 2006), lo cual no hace más que apoyar esta tesis.

¿Qué y cuáles son, exactamente, esos estereotipos y mitos sexuales que contribuyen a la discriminación? ¿A qué nos referimos cuando decimos que algo es un “mito”? Una explicación sencilla pero completa nos viene de la mano de Cerdón-Colchón:

Los mitos son una opinión infundada sobre algo, expresada con la convicción que suele acompañar a la ignorancia, porque parece que tienen sentido o, simplemente, porque deseamos que sean verdad; se convierten con facilidad en una creencia de toda una comunidad o una generación, mostrando la escasa, y muchas veces falsa, información de nuestra sociedad (Cerdón-Colchón, 2008: 7).

En otras palabras, son un conjunto de creencias irreales. Estas creencias no surgen de la nada, sino que tienen una clara influencia (y tradición) histórica: de las religiones, de las ideologías, de las políticas, etc. (González *et al.*, 2002; Cordón-Colchón, 2008). Lo alarmante de todo ello es que estas falsas ideas comienzan a divulgarse como algo verificado y real, convirtiéndose, en última instancia, en lo que se conoce como mito. Por lo tanto, como expresan estas autoras, nos encontramos ante algo que es, en el menor de los casos, infundado y, muy a menudo, descontextualizado y *falso*.

Como es lógico, el ámbito de la sexualidad no se ha visto desprovisto, ni mucho menos, de estos mitos, ya que en torno a ella y al desempeño sexual de cada sexo se han formado ficciones, fábulas y tabúes de origen socio-histórico que “mediatizan de forma negativa el disfrute de la sexualidad y marcan definitivamente el comportamiento sexual humano” (González *et al.*, 2002). Estos tabúes y mitos han perdurado en el tiempo y siguen reproduciéndose, probablemente debido al alto grado de estigmatización social que presenta un tema como es la sexualidad (Cordón-Colchón, 2008).

A través de estas falsas creencias, las sociedades patriarcales consiguen transmitir y recrear los valores discriminatorios que van asociados a los sexos (o a los géneros, dado que es entendido como un mismo continuo de tipo biológico). Es en estos mitos donde las funciones sociales o *roles sexuales* se ven claramente diferenciados: el hombre es el que debe tomar la iniciativa, mostrarse siempre sexualmente activo y evitar expresar sentimientos de ternura (como observamos, asociado todo ello a los valores patriarcales de control, fortaleza o seguridad). Por otra parte, la mujer ha de comportarse pasivamente, esperar a que sea el hombre el que tome la iniciativa sexual, practicar relaciones sexuales únicamente en un contexto amoroso y estar dispuesta a responder a las necesidades sexuales del hombre (Villegas *et al.*, 1993, citada en Venegas, 2009). Estos roles colocan a la mujer en desventaja con respecto al hombre, ya que “se subordina [la mujer] al hombre de forma pasiva y dependiente” y se destacan aspectos socio-culturales dominantes en decremento de otros como la equidad o el respeto dentro de una relación

sexual (Castro y Lavigne, 2003). En última instancia, esto perjudica a ambos géneros, ya que:

[Los mitos sexuales] obligan a las personas a renunciar al derecho a decidir las formas particulares de vivir y sentir su propia sexualidad, al depender de creencias rígidas que imponen actitudes esquemáticas y poco flexibles, que afectan las formas de convivencia y relaciones entre los sexos, limitando el placer, el amor, el erotismo y la libertad de opción (Castro y Lavigne, 2003: 283).

El desarrollo de la sexualidad adolescente en un sistema sexo-género

Cuando se habla de pubertad o primeros años de adolescencia (hacia los 12 ó 13 años), se piensa en esa época clave en la vida en la que se producen todos los cambios anatómicos y fisiológicos que van a dar lugar a la maduración sexual. Estos cambios tienen que ver con el tamaño de los órganos sexuales, el funcionamiento hormonal y la aparición de los rasgos sexuales secundarios, entre otros (López, 2005). Por lo tanto, cuando llega la adolescencia plena, los chicos y chicas ya han adquirido o están adquiriendo los elementos esenciales de su identidad. Es un periodo, pues, de vulnerabilidad y de incidencia plena, ya que los adolescentes forman esta identidad influenciados (y contaminados) por las imposiciones y los mensajes que extraen del sistema sexo-género (López, 2005). Además, estos cambios sexuales no hacen más que diferenciar ambas fisiologías (funciones en la reproducción, anatomía marcada a través de los órganos sexuales, mayor incremento de testosterona en varones, etc.), lo que contribuye a la peligrosa aceptación de que sexo es igual a género (López, Fernández-Rouco, Carcedo, Kilani y Blázquez, 2010).

Por lo tanto, la adolescencia o periodo de cambio, exploración y autoconocimiento en el que la sexualidad brota con fuerza, se desarrolla en dicho entorno patriarcal. Como bien expusieron numerosos autores con anterioridad, “las opiniones adolescentes sobre su ser y estar en el mundo son reflejo de su contexto socio-cultural” (Elzo, 2006; Barberá y Martínez Benlloch,

2004; Burin y Meler, 1998; Connell, 1996; citados en Martínez Benlloch *et al.*, 2008) y ese contexto, aunque con nuevos modelos de relación, es aún un claro ejemplo de mantenimiento de los estereotipos de género tradicionales, en especial en las relaciones intersubjetivas y amorosas (Coria, 2001; Kauffman, 2000; citados en Martínez Benlloch *et al.*, 2008).

En definitiva, los adolescentes crecen y se desarrollan rodeados de confusión, en un contexto donde se mezclan campañas de igualdad de género con noticias que relatan las numerosas víctimas del maltrato de género, a la vez que se produce una sobreexposición y acceso ilimitado a contenidos de temática sexual en un entorno de actitudes sexistas que persisten y se reproducen.

Los y las adolescentes se encuentran atravesados –y constituidos– por discursos sociales contradictorios. A pesar de la emergencia de discursos que mantienen la igualdad entre los sexos y dotan de valor las posiciones de sujeto conseguidas por las mujeres, se mantienen prácticas que constatan la internalización, por ambos sexos, tanto de la masculinidad hegemónica como de la sumisión simbólica. (Martínez Benlloch *et al.*, 2008: 117).

Moreno (2006, citado en Beltrán, 2011) y Beltrán (2011) van más lejos cuando afirman que los adolescentes se ven influenciados por el contexto social, económico y cultural que les rodea y que, al ser el discurso hegemónico actual sobre la sexualidad genitalista y heterosexista, va a tener una repercusión directa sobre la construcción de sus subjetividades. Esto va en la línea de lo que ya afirmó Barberá a comienzos del siglo XXI cuando expuso que las diferencias entre chicos y chicas en relación a la sexualidad “serán imputables no a las diferencias en la biología (...), sino al significado cultural que estas adoptan en el proceso de desarrollo de la identidad de género”, proceso de desarrollo en el que se encuentran inmersos los adolescentes.

Algunas de estas diferencias tienen que ver con aspectos más centrados en el sexo propiamente dicho, como es la edad de iniciación sexual de los adolescentes, pasando de una media de 16,5 años para los chicos y una de

17,2 para chicas en 1992, a una media de 15,7 para los chicos y 16,5 para las chicas en el año 2005 (Cordón-Colchón, 2008). No obstante, aunque los hombres parecen ser más precoces que las mujeres, esta diferencia de edad tiende a igualarse con los años (López *et al.*, 2010), siendo las diferencias más evidentes en el ámbito de los afectos que en el de las actitudes.

Parece ser que la sexualidad de las chicas es más afectivo-relacional que la de los chicos (López *et al.*, 2010), mientras que la de ellos está más directamente relacionada con el placer sexual (Friedrich, Grambsch, Broughton, Kuiper y Beilke, 1991; Friedrich *et al.*, 2000; Sandnabba y Ahberg, 1999; Sandnabba *et al.*, 2003; citados en López *et al.*, 2010): los chicos tienen más relaciones ocasionales o esporádicas (sin necesidad de afectos o compromisos) y adoptan más riesgos que las chicas (Gutiérrez-Martínez, Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2007; Petersen y Hyde, 2010; Reig-Ferrer, Barberá y Ferrer, 2006; citados en García-Vega, Menéndez, García y Fernández, 2010), mientras que estas suelen tener relaciones sexuales solamente con parejas estables que se asocian a una relación de amor y confianza y encuentran más gusto por la comunicación, las caricias y los juegos afectivo-sexuales (Belza, Koerting y Suárez, 2006; Faílde Garrido, Lameiras y Bimbela, 2008; Petersen y Hyde, 2010; citados en García-Vega *et al.*, 2010). Añadido a esto, cabe decir que las mujeres “asocian la actividad sexual más a los afectos, la intimidad y el compromiso con los varones” (Giordano *et al.*, 2006, citado en López *et al.*, 2010).

En síntesis, podría decir que la iniciación sexual de los y las adolescentes tiene “grandes diferencias en los significados, en su vivencia afectiva, emocional y psicológica” (Navarro-Pertusa *et al.*, 2006).

En relación a esto, se podría decir que los chicos y chicas tienen conductas cada vez más similares (aceptación de la masturbación, admisión de relaciones prematrimoniales, aumento de sentimientos erotofílicos en ambos sexos, etc.), pero con una clara diferencia en las opiniones (Navarro, 2002; Usillos, 2002; citados en López *et al.*, 2010). Por lo tanto, desde una segunda lectura más profunda de las estadísticas y las actitudes de los adolescentes, se puede

observar que las cosas no han cambiado tanto como se puede llegar a creer y que se siguen manteniendo elementos de los patrones tradicionales vinculados a los dos sexos (Zurbriggen y Morgan, 2006, citados en López *et al.*, 2010). Estos patrones se mantienen en la vida adulta de manera casi similar (López *et al.*, 2003, citado en López *et al.*, 2010), por lo que hay una estabilidad en ellos desde la infancia hasta la vejez, hecho que hace aún más destacable esa necesidad de educación en igualdad y en ausencia de sexismos.

La necesidad de una correcta Educación Afectivo-sexual

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la necesidad de educar en sexualidad se vuelve una cuestión indiscutible (Amezúa, 1999, 2003; Barragán, 1995; López, 2005; citados en Carrera-Fernández *et al.*, 2006). Primeramente, porque la sexualidad existe desde que se nace y está presente en todos los niveles de la vida, a través de una transmisión de opiniones y actitudes (Font, 1990, citado en Carrera-Fernández *et al.*, 2006) y, en segundo lugar, porque todas las personas elaboran desde el nacimiento un conjunto de teorías explicativas sobre sexualidad que están compuestas, en su mayor parte, por errores, mitos y tabúes, que influyen en sus vidas diarias y que limitan la posibilidad de vivir una sexualidad sana y satisfactoria (Barragán y Bredy, 1996, citados en Carrera-Fernández *et al.*, 2006). Como ya se ha visto, continúan transmitiéndose mitos de generación en generación y una correcta educación sexual es necesaria en una sociedad aparentemente muy bien informada, pero con un gran desconocimiento (Cordón-Colchón, 2008).

Como han demostrado ya amplios estudios (Klein, 1988; Muñoz, 1995, citados en Muñoz y Revenga, 2005), el sistema educativo desarrolla un gran papel en la socialización de los individuos y en el aprendizaje de la identidad de género, ya que se encuentra situado en una estructura de sociedad patriarcal. Por ello, “aunque los educadores sociales se adhieren habitualmente a puntos de vista igualitarios no sexistas” (Muñoz y Revenga, 2005), muchos aún siguen reproduciendo los valores distintivos de género, aun de manera inconsciente. Dado que las discriminaciones de género son difíciles de identificar, es

necesario que la escuela desarrolle una educación sexual que se esfuerce en cuestionar mitos y estereotipos con un sesgo sexual y de género (Venegas, 2009).

La introducción en las aulas de programas dirigidos a educar en este aspecto puede conseguir romper con las falsas creencias transmitidas históricamente y reasumidas en la actualidad:

La educación de la sexualidad y dentro de ella lo relativo al rol de género, debe ir encaminado al cambio de conocimientos, actitudes, valores, formas de conductas, que minimicen las diferencias entre hombres y mujeres producto a una herencia sociocultural; de forma tal que permitan fomentar el respeto a la diversidad e individualidad, promoviendo modificaciones dialécticas que tengan como base una equidad genérica de amor y respeto mutuo (Castro y Lavigne, 2003: 285).

Como ya se destacó en la introducción del trabajo con palabras de López (2005), los centros escolares se vuelven esenciales para trabajar esta educación sexual, ya que conforman un “contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales” (Duncan, 1999, citado en López, 2005). Por todo ello, el trabajo de los docentes en materia de Educación Afectivo-sexual se vuelve clave, en primer lugar, para mitigar esta producción y transmisión de valores sexistas de la que nos habla Duncan y, en segundo lugar, debido al carácter estructurado y sistemático de la educación, que nos ofrece un entorno globalizado e idóneo para repercutir sobre los adolescentes y educar en valores (López, 2005).

La Educación Afectivo-sexual (EAS) en España

Se podría decir que la preocupación por la educación sexual no nace en España hasta que cae el franquismo y comienza la democracia. En concreto, la revolucionaria LOGSE (1990) recoge en su legislación la educación sexual como formación integral del alumno. Es a partir de este momento cuando se

introduce en los currículos de forma transversal y se desarrollan los primeros programas de EAS, los cuales se crean bajo perspectivas muy distintas.

Frente al modelo más tradicional, el moral, defendido desde la Iglesia y los estamentos más conservadores y que busca educar a las personas en la abstinencia y la formación para el matrimonio, la gran mayoría de los programas desarrollados en los 90 se basan en un modelo de riesgos, en el que la salud es lo que importa y se educa en la prevención de ETS y embarazos no deseados, con un claro lenguaje médico. Uno de los muchos problemas de este modelo es que no resulta educativo, es decir, no educa positivamente la sexualidad. De hecho, se asocia sexualidad y peligro, al incidir en los riesgos que la sexualidad conlleva, sin entrar ya a debatir dónde queda la famosa A en esta EAS, la gran olvidada en casi todos los programas. Estos olvidan tratar la formación de la sensibilidad de las personas y la eliminación de mitos y tabúes. En definitiva, se imparte una EAS incompleta, olvidando ámbitos importantes de ella, como es el afectivo.

La educación afectivo-sexual deberá ser un proceso de desarrollo de capacidades a través de la asimilación personal de información, conceptos, procedimientos y valores. Así, el desarrollo integral consiste en la potenciación de todas las dimensiones del ser humano, contemplando en un régimen de igualdad lo corporal, lo afectivo, lo intelectual, lo social y lo ético. (Oliveira, 1998: 122).

Hay que tener en cuenta que el despertar de la sexualidad es el símbolo más relevante de los adolescentes y educarles en valores y actitudes que consigan darle significado y sentido a este momento vital tan importante es una manera, además, de llegar a una mejor prevención de esos peligros que tanto importan en el modelo de riesgos (Amezúa, 1999, citado en Carrera-Fernández *et al.*, 2006). Con una educación integral y exenta de discriminaciones se puede transmitir a nuestros adolescentes el placer por una libre pero responsable sexualidad, que conlleve a una reducción de los riesgos asumidos en esta época, a nivel físico pero también psicológico: sólo mediante la educación en la

igualdad se podrá prevenir la violencia de género (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007).

Habrá que esperar, pues, hasta mediados de los años 80 y su versión definitiva una década después para contar con un programa completo y de referencia en materia de EAS: Harimaguada. De origen canario, este programa entiende la sexualidad como una dimensión fundamental de los seres humanos que dura toda la vida. Sigue la línea en materia de salud sexual de reconocidos organismos internacionales (ONU, OMS, Asociación Mundial de Sexología) y se adapta a la legislación vigente en educación (LOE), donde se integra la educación sexual como parte de la formación del alumno.

Este programa, que entiende la EAS en torno a tres ámbitos de trabajo (cognitivo, afectivo y conductual), tiene entre sus principios básicos el de la igualdad entre los sexos, pero desde la diversidad. Por fin se ve incluida la rezagada A de la Educación Afectivo-sexual.

Aquí se puede observar un modelo y enfoque distinto a los anteriores: el modelo biográfico y profesional de la sexualidad. Esta perspectiva es propia de una sociedad abierta que entiende la sexualidad como “una construcción personal que debe estar basada en el conocimiento, la formación y la libre elección” (Colectivo Harimaguada, 2008). Los valores que priman son el respeto, la libertad, la responsabilidad y la democracia. Se trata de un modelo de educación “más flexible, abierto y democrático que valore las diferentes biografías sexuales y que parta de la necesidad de conocer, aceptar el propio cuerpo (...) y descubrir todas las posibilidades que [nos] ofrece” (Barragán, 1995, citado en Carrera-Fernández *et al.*, 2006).

Se van a tener en cuenta, por primera vez, los ámbitos de la sexualidad relacionados con las actitudes y los afectos (López, 2005), mediante procesos continuados de enseñanza-aprendizaje entre todos los agentes que participan (educativos, sociales y familiares), donde el alumno se vuelve el protagonista de su propio aprendizaje, significativo y contextualizado (Colectivo Harimaguada, 2008).

En la década que sigue a la elaboración del programa Harimaguada, la Educación Afectivo-sexual irá haciendo efecto, poco a poco, en el contexto español. Cuadernos de Pedagogía (1997) recogía ya los elementos centrales de las propuestas sobre EAS a partir de la LOGSE (1990), todas ellas de tipo psicopedagógico, donde se incluyen los roles sexuales como forma de desarrollar una sexualidad libre y se trabaja en todos los campos promoviendo valores, actitudes y habilidades que entienden como positivas (empatía, autoestima, asertividad, etc). Es en estos años de revisión cuando se introduce la perspectiva de género (Altable, 1997, citado en Venegas, 2009), al hablar de una coeducación sentimental como alternativa a las expectativas sociales marcadas por las diferencias de género, con la idea de romper con valores influidos por los estereotipos de género. Otros autores defenderán estas ideas, como es el caso de De Miguel (1997, citado en Venegas, 2009). Además, Altable añade una metodología activa y un ambiente de diálogo, libre de tabúes y de miedos y basado en el respeto y las relaciones igualitarias, con el fin de crear una comunicación real entre todas las personas como base tanto para una completa afectividad como para una placentera sexualidad.

López y Harimaguada (1997, citado en Venegas, 2009) destacan la importancia de la participación y toma de conciencia de toda la institución educativa para que este currículo oculto se transforme en un currículo real, pues se dispone de tiempo, espacio, personas y actividades para tales fines. No hay que olvidar que los agentes sociales implicados en esta educación provienen de ámbitos tan amplios como la familia, el profesorado, los medios de comunicación, el grupo de iguales y los propios estudiantes (López y Harimaguada, Sánchez, 1997, citados en Venegas, 2009), siendo la familia, el profesorado y la comunidad local los agentes más destacados (Venegas, 2009).

Ya a comienzos del siglo XXI se publica el monográfico de *Aula de Innovación Educativa* que recoge algunas de las experiencias concretas realizadas dentro del Programa Harimaguada y que vincula, esta vez por escrito, la relación entre salud, sexualidad y educación (Blanco, Harimaguada, Font y Catalán, 2000, citados en Venegas, 2009). El objetivo de este programa será introducir la

innovación en los centros en materia de EAS similar a la ya desarrollada desde el gobierno canario. Para ello, se ofrecerá formación al profesorado a través de un módulo impartido por el colectivo de Harimaguada, que cuenta ya en este momento con 15 años de pionera trayectoria, junto con el programa vasco Uhín Bare (de similar perspectiva, pero posterior desarrollo). Esta línea de propuesta es de marcado carácter psicopedagógico y con una perspectiva constructivista (partiendo de los saberes previos de los estudiantes) y socioestructural (contextualizada en el ambiente), aunque no se tiene necesariamente en cuenta el tópico de género, pero sí se hace una “crítica al modelo de relaciones establecido en la sociedad actual” (Urruzola, 2000, citado en Venegas, 2009) y se busca, como justificación para esta EAS, “ofrecer una formación integral a las y los jóvenes para mejorar sus relaciones afectivas y sexuales y que las vivan de manera saludable, satisfactoria, responsable y sin discriminaciones” (Blanco, Rodríguez, 2000, citados en Venegas, 2009). Además de los ya mencionados, otros programas que siguen esta perspectiva son el Ítaka (Barragán, Bredy y Rivero, 1993, citados en Carrera-Fernández *et al.*, 2006) y los programas coeducativos de las relaciones afectivas y sexuales (Ajamil, Frunchs y Lucini, 1990; Barragán *et al.*, 1996; Urruzola, 1999; citados en Carrera-Fernández *et al.*, 2006), además de algunos más actuales, como el Programa Coeducativo *Agarimos* de desarrollo psicoafectivo y sexual (Lameiras, Rodríguez, Ojea y Dopereiro, 2004, citados en Carrera-Fernández *et al.*, 2006) y el programa asturiano “Ni ogros ni princesas” (2007).

Con la actual ley de Educación, la LOE (2006) no se han producido grandes cambios, volviendo a cobrar importancia la idea de transversalidad como forma de desarrollar esta educación y destacando la influencia de esta ley contra la violencia de género, a través de la valoración crítica de las desigualdades y la superación de comportamientos sexistas (Calvo y Menéndez, 2010). No obstante, esta ley no introduce medidas nuevas ni explicita cómo conseguir esa superación del sexismo, siendo una simple continuación de lo que ya incorporó la LOGSE en su momento. Como aspecto novedoso quizás convenga destacar la incorporación específica de contenidos de EAS en la materia de Educación

para la Ciudadanía, si bien se tratan únicamente aspectos de prevención de riesgos y de corte moralista.

¿Cuáles han sido los resultados de estos programas? ¿En qué se ha avanzado y en qué no? Si se atiende a los resultados investigados en este último programa (*Agarimos*), se observa que se han obtenido diferencias entre grupos controles y experimentales en todo lo relacionado a la información: mayor conocimiento de órganos sexuales, de ideología del rol sexual, etc. (Carrera-Fernández *et al.*, 2006). En esta línea, son pocos los programas que han destacado avances en algo más allá de la mejora de la información y el conocimiento, y todos desde un enfoque biográfico y personal (Harimaguada, *Agarimos*, Uhín Bare).

Algunos autores siguen criticando que la EAS no está insistiendo lo suficiente en la parte afectiva. Fajardo (2004, citado en Venegas, 2009) insiste en que esta educación está siendo olvidada en su aspecto más educativo, ya que sólo se está dando una liberación sexual sin acompañamiento de educación en afectos. Vuelve a destacar, como autores precedentes, la dimensión de la sexualidad como comunicación y apela, de nuevo, a una mayor implicación de las familias en este tipo de educación, como ya hicieron otros muchos antes (López y Harimaguada, 1997; Blanco 2000, Rodríguez, 2000; Font y Catalán, 2000, etc.; citados en Venegas, 2009). Estos resultados ya los encontraron años antes autores como Urruzola y Ballester y Gil (1997, citados en Venegas, 2009), la primera destacando que años después de la EAS en las aulas aún se seguían encontrando los mismos resultados en referencia a las diferencias de género y tanto chicas como chicos acababan reproduciendo los modelos de género dominantes (Urruzola, 1991, citada en Venegas, 2009) y el segundo mediante la aplicación en décadas distintas de un mismo instrumento para medir el sexismo en adolescentes, con porcentajes muy similares.

En síntesis, no se puede estar más de acuerdo con Cordón-Colchón cuando dice que:

La continuidad en la transmisión de ciertos mitos pone de manifiesto que la educación afectivo-sexual que estamos prestando no llega

correctamente a nuestros adolescentes. Debemos preguntarnos cómo hacer llegar la información correcta y en el momento adecuado, planteándonos, por ejemplo, comenzar esta educación a una edad más temprana. (Cordón-Colchón, 2008: 6).

La Educación Afectivo-sexual (EAS) en Cantabria

Aunque cada Comunidad Autónoma tiene sus propios programas de EAS, hay que decir que Harimaguada sigue siendo el programa estrella y de referencia nacional (Venegas, 2009).

En Cantabria en concreto se han desarrollado algunos programas en materia Afectivo-sexual, como es el caso del programa “Educación afectivo-sexual y prevención del VIH en jóvenes y grupos vulnerables” (2010) y otros similares, desarrollados en colaboración con la Conserjería de Sanidad de Cantabria y asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro como la Fundación Diagrama o ACCAS (Asociación Ciudadana Cántabra Anti Sida), aunque por su temática específica estos programas no dejan de ser ejemplos del modelo preventivo o de riesgos.

Por otra parte, también se han hecho intentos de formación en una Educación Afectivo-sexual no sexista, como el “Proyecto Relaciona” (2009, 2010) organizado por la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria y el Ministerio de Igualdad, que forma al profesorado de diferentes colegios e institutos bajo una perspectiva no sexista que promueva la reflexión y el diálogo. En esta línea, también se han organizado diversas Jornadas de Educación Afectivo-sexual dirigidas a las familias de los alumnos (IES Pereda, Cantabria).

Algunas propuestas tímidas aunque innovadoras vienen de la mano del Gobierno de Cantabria (El País de los Cuentos al Revés, 2007) e Ivana Mollo (La revolución de los cuidados, 2010), quienes proponen, a través de cuentos nuevos y otros no tan nuevos pero contados de otra manera, romper mitos y prejuicios desde las primeras edades del sistema educativo (infantil y primaria).

En síntesis, cabe decir que, aunque no contemos con un programa cántabro de referencia, se han hecho pequeños avances desde nuestra comunidad. En el IES El Alisal, el cual se convertirá en el contexto donde se llevará a cabo esta investigación, los materiales más usados por tutores y el Departamento de Orientación para la EAS son los programas de Harimaguada y Uhín Bare, aunque con la incorporación este curso escolar del Programa de Educación Emocional y Social de la Fundación Botín. Este último, si bien no es de carácter específicamente sexual, incorpora actividades de materia afectiva que promueven valores como la empatía, el respeto, la igualdad y la diversidad, tan importantes para una correcta sexualidad (entendida bajo los principios de un modelo biográfico-personal, que apueste por la libertad y diversidad sexual y la superación de discriminaciones de género) y, en general, para un correcto desarrollo vital.

El problema de la transversalidad y el currículo oculto

La Educación Afectivo-sexual del territorio español está ubicada dentro del currículum, concretamente, en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular y en las Programaciones que se desarrollan en el aula. Supone una regulación de las actividades y contenidos a desarrollar curso por curso. No obstante, la manera elegida para llevar a cabo esto es a través de la famosa transversalidad, la cual supone que estos objetivos y contenidos deben estar presentes en las distintas áreas e impartidos por los distintos profesores, de tal manera que toda la escuela se implica y se intentan conseguir cambios a nivel global (López, 2005). Sin embargo, esta opción implica una serie de riesgos.

Como se acaba de ver, dejar en manos de la transversalidad y las buenas intenciones de (algunos) docentes la EAS resulta, como menos, ingenuo y, como hecho probado, insuficiente (IPPF, 2006; López, 2005; Parker, Wellings y Lazarus, 2009; citados en Martínez, Orgaz, Vicario-Molina, González, Carcedo, Fernández-Fuentes y Fuertes, 2011). La educación sexual “sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo” (Martínez *et al.*, 2011), ya

que no hay una obligación real ni un espacio concreto donde se haya de impartir ni, por tanto, una obligación percibida por el conjunto del profesorado.

Sumado a esto, hay que decir que no sólo importa el *qué* se esté desarrollando, sino el *cómo*. Es decir, importa tanto que esa EAS esté produciéndose realmente, como la calidad de la misma, en relación a los objetivos y contenidos a tratar, la metodología, la evaluación o las actitudes que mantiene el profesorado, entre otras (Martínez *et al.*, 2011).

De todas las razones que pueden llevar a este fracaso o falta de implicación del profesorado en la EAS, la falta de formación de los profesores en materia de sexualidad y las dificultades para acceder a la misma se vuelve una de las más relevantes, reconocida por los propios educadores (López, 2005, Martínez *et al.*, 2011). Como bien explican estos últimos, “si bien se ha instado desde la administración a incluir la educación sexual como materia transversal (...) en la práctica se ha negado (...) la formación del profesorado durante su transcurrir universitario”, lo que explica, en gran parte, las carencias de la actual educación sexual. La necesidad, por tanto, de formación se hace evidente, puesto que “la formación básica y continua del profesorado es una pieza imprescindible en la lucha contra el sexismo” (Jeffrey, 2006, citado en Blaya *et al.*, 2007), especialmente si se tiene en cuenta que la mayor parte de los docentes no ha recibido educación sexual cuando eran pequeños debido a la inexistencia de esta como contenido a impartir (López, 2005).

Unido al problema de la transversalidad y a la falta de formación del profesorado está el del llamado “currículo oculto”, es decir, todos aquellos aprendizajes extracurriculares que el estudiante se lleva consigo a casa, queramos o no y seamos más o menos conscientes de ellos. Y es que no todos esos aprendizajes ocultos son necesariamente buenos o coherentes con lo que está expresado en el currículum oficial, como ocurre en materia de sexualidad: está comprobado que siguen existiendo prácticas sexistas en el contexto escolar (Tomé y Rambla, 2001; Duru-Bellat, 1990; citados en Blaya *et al.*, 2007).

Las escuelas contribuyen de este modo a transmitir mensajes de desigualdad de género; son agentes activos del proceso y de la repartición de los papeles sociales entre hombres y mujeres a partir de criterios esencialmente biológicos y basados en un modelo de sociedad patriarcal (Blaya *et al.*, 2007: 67).

Todo esto no hace más que subrayar la necesidad e importancia de proporcionar una adecuada formación en materia de EAS a los docentes, para hacerles partícipes y conscientes de las desigualdades de género y para poder ofrecer una verdadera coeducación, de manera transversal o concreta.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación pretende explorar y describir la realidad de los mitos y creencias sexuales de los adolescentes, para plasmar la necesidad de una mejora de la EAS que reciben en la actualidad. Por lo tanto, no tratamos tanto de predecir una realidad en sus aspectos generales y desde una perspectiva objetiva, como tratar de *comprender* dicha realidad desde sus aspectos particulares, es decir, comprender la realidad de la reproducción del sexismo adolescente entendiéndola inmersa en un sistema de sexo-género.

Objetivos de la investigación

El *objetivo general* de este estudio es, pues, elaborar y diseñar pautas de intervención educativa que permitan trabajar contenidos de Educación Afectivo-sexual en la Educación Secundaria, con el fin de corregir las ideas sesgadas de género y las actitudes sexistas que adoptan nuestros adolescentes. Estos ejemplos o recomendaciones para una EAS actualizada irán acompañadas de una serie de *objetivos específicos*, como son:

- conocer la prevalencia de creencias y mitos sexuales de los adolescentes a través de un análisis exploratorio en alumnos de secundaria y

bachillerato de un instituto de Santander (El Alisal), que justificarán y guiarán la necesidad de esta EAS que definiendo en el presente trabajo, centrada en valores y actitudes y en erradicar el sexismo

- sugerir espacios educativos concretos para desarrollar esta educación, primando la acción tutorial como escenario idóneo para nuestros propósitos
- destacar la necesidad de una mayor formación y compromiso en materia afectivo-sexual por parte de los docentes

Participantes

Los participantes totales con los que se ha contado para la presente investigación son 133 alumnos, 62 de ellos alumnas y el resto varones (71) del IES El Alisal. Todos ellos pertenecen a los cursos de 3º de la ESO (38 alumnos), 4º de la ESO (37 alumnos), 1º de Bachillerato (41 alumnos) y 2º de Bachillerato (17 alumnos), por considerarse las edades de plena adolescencia (entre los 14 y los 18 años). Los participantes implicados son, por lo tanto, alumnos y profesor en prácticas, teniendo el tutor de cada clase un papel meramente observador. No ha habido una selección de ningún tipo, ya que se ha contado con el conjunto de los alumnos del centro que se encontraban en clase en el momento de las sesiones.

Materiales y métodos

Para el análisis de la reproducción de mitos y creencias sexuales sexistas se ha realizado un cuestionario de mitos sexuales , basado en los materiales del programa educativo de Sexpresan y en el Inventario de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske, 1996 (especificado en Cárdenas *et al.*, 2010) . No obstante, únicamente se han seleccionado mitos y creencias relacionadas con la reproducción de roles de género y discriminación sexual, además de adecuar las expresiones a un lenguaje más próximo a los adolescentes. A su vez, se han incorporado otros mitos que han sido considerados relevantes para la

investigación. No nos hemos detenido en el análisis psicométrico del nuevo cuestionario dado que no se ha empleado como tal, sino que cada uno de los ítems es considerado en el análisis como una variable individual. Un ejemplo de este cuestionario puede encontrarse en el Anexo 1. Entre los más relevantes encontraríamos: *“Los chicos no lloran”*; *“Las chicas que salen con muchos chicos son un poco guarras”*; *“Un chico que mantiene relaciones con varias chicas es guay, un macho”*; *“Una chica está incompleta sin un chico a su lado”*; *“Si mi pareja se muestra celosa, es un signo de que me quiere”*; *“Las chicas no necesitan tanto sexo como los chicos, pero sí más mimos”*.

El anonimato y el posterior uso de estos cuestionarios en una investigación universitaria fueron claramente explicitados a los alumnos previo reparto de los cuestionarios.

El segundo de los materiales utilizados ha sido el producto de las reflexiones e ideas recogidas en una sesión de tutoría donde se trabajan mitos y actitudes de género en relación a la sexualidad y los afectos. Esto se ha llevado a cabo a través de dos actividades, la realización de los 10 rasgos de mi pareja ideal (en la que se pide a los chicos y a las chicas por separado describir las características que tendría su pareja ideal, de forma consensuada, y que hablará de rasgos asociados a la mujer y rasgos asociados al hombre) y “Si yo fuera chico/a...” (en la que deben ponerse en el lugar del otro sexo y explicar cómo serían, cómo ligarían y cómo expresarían sus sentimientos al sexo opuesto). Un ejemplo de cada una se puede ver en los Anexos 2 y 3, respectivamente.

Variables

Las variables que se han tenido en cuenta han sido de tipo sociodemográfico (sexo y curso actual) y los mitos y creencias sobre sexualidad femenina y masculina.

Fases y temporalización

Como ya se ha concretado antes, se contó con una sesión de tutorías con cada uno de los grupos, en la que se comenzó explicando que se estaba realizando una pequeña investigación sobre sexualidad juvenil y adelantándoles que se dedicaría la hora a actividades de este tipo. No se introdujo, no obstante, la mención a los mitos sexuales o las discriminaciones de género, ya que esto podría haber influido o sesgado los resultados del cuestionario antes de que lo realizaran. La primera de las actividades a realizar fue siempre la implementación de este cuestionario, estructurado (escala de tipo Likert), autocumplimentado por el alumno y garantizando el anonimato (aunque se pedía el sexo del alumno para el posterior análisis y comparación entre sexos). A continuación, se realizaba la actividad de los rasgos de la pareja ideal y, por último, la de “Si yo fuera chic@...”, en la que los adolescentes se ponían en el lugar del otro sexo. Se animaba al debate y las reflexiones compartidas y se intentaba terminar siempre en un clima de reflexión.

Estas pautas o materiales nos permitirán conocer la prevalencia de ideas erróneas y sesgadas en los adolescentes y, a través del análisis, podremos idear y evaluar pautas de intervención educativa encaminadas a proporcionar una completa Educación Afectivo-sexual, que trabaje los roles de género y traiga el sexismo a debate, como se pretende en el presente trabajo. Añadido a esto, los métodos permitirán resaltar la figura tan importante que es el profesor en el mayor o menor éxito de las reflexiones y los debates, destacando el espacio de tutorías como fundamental para la consecución de las intervenciones y el rol del docente como mediador o guía de los aprendizajes de los alumnos.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se ha utilizado un sistema de categorías, basado en los distintos factores asociados a una u otra identidad (masculina y femenina) que más se repiten a lo largo de los cuestionarios y actividades. A partir de la frecuencia y cantidad de casos podemos extraer porcentajes y estadísticas.

La categorización se va a realizar a través de las ideas o características que reflejan un sexismo de tipo afectivo-sexual. Las categorías utilizadas son las siguientes, incluyendo entre paréntesis el número de los ítems del cuestionario que tiene que ver directamente con la categoría (*ver Anexo 1*):

– **Para las mujeres:** *la mujer afectivamente dependiente (8, 14), la mujer maternal (2, 13), la mujer romántica (4, 5), la mujer sumisa (6, 9, 15), la mujer como posesión (12), la mujer como objeto sexual.*

– **Para los hombres:** *el hombre dominante (6, 9, 15), el hombre protector (8, 14), el hombre “macho” (1, 11), el hombre sexual (3, 7, 10).*

Estas categorías vienen reflejadas repetidamente en las respuestas de los alumnos, a través del análisis de los mitos del cuestionario y de las respuestas orales y escritas de las otras actividades.

¿QUÉ PIENSAN LOS ADOLESCENTES? INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS PRINCIPALES

Un análisis específico de los ítems más importantes del cuestionario nos da los siguientes porcentajes:

“Los chicos no lloran” (el 25% de los chicos se muestran de acuerdo con esta falsa creencia, así como el 15% de las mujeres, lo que nos vincula a la categoría del “hombre como macho”)

“Las chicas que salen con muchos chicos son un poco guarras” (creencia compartida por el 82% de los chicos y el 49% de las mujeres, analizado posteriormente en la categoría de “la mujer maternal”)

“Un chico que mantiene relaciones con varias chicas es guay, un macho” (mito compartido por el 75% de los hombres y el 24% de las mujeres que se reflejará en la categoría del “hombre sexual”)

“Una chica está incompleta sin un chico a su lado” (el 38% y el 42% de los hombres y mujeres se muestran de acuerdo, respectivamente, reflejado en la categoría de “la mujer afectivamente dependiente”)

“Si mi pareja se muestra celosa, es un signo de que me quiere” (20% de los hombres creen esto, frente a un 68% de las mujeres, ampliamente analizado en “la mujer como posesión”)

“Las chicas no necesitan tanto sexo como los chicos, pero sí más mimos” (el 46% de los hombres y el 55% de las mujeres están de acuerdo con esto, como se analizará en la categoría de “la mujer romántica”).

En el análisis conjunto de los cuestionarios y las dos actividades realizadas en las sesiones de tutoría, estos son los resultados que se han encontrado, ordenados por categorías que describen valores y cualidades asociadas a cada uno de los sexos, es decir, el reflejo de los adolescentes sobre la identidad masculina y femenina. Estos vienen expresados en tres tablas distintas, que son:

	Hombres	Mujeres
Mujer afectivamente dependiente	43%	40%
Mujer maternal	53%	37%
Mujer romántica	48%	50%
Mujer sumisa	16%	4%
Mujer como posesión	67%	43%
Mujer como objeto sexual	73%	23%
Hombre dominante	16%	4%
Hombre protector	43%	40%

Hombre “macho”	22%	19%
Hombre sexual	33%	27%

Tabla 1: Porcentajes de creencias y mitos sexuales por sexos

En general, se puede observar que las falsas creencias están más extendidas entre los hombres que entre las mujeres, según esta muestra.

	ESO	Bachillerato
Mujer afectivamente dependiente	52%	40%
Mujer maternal	58%	47%
Mujer romántica	52%	44%
Mujer sumisa	20%	12%
Mujer como posesión	68%	65%
Mujer como objeto sexual	75%	70%
Hombre dominante	20%	12%
Hombre protector	45%	40%
Hombre “macho”	24%	20%
Hombre sexual	34%	32%

Tabla 2: Porcentajes de creencias y mitos sexuales en los hombres por curso

Los datos caen ligeramente en bachillerato, mostrando un menor porcentaje de mitos sexuales según van avanzando en curso y edad.

	ESO	Bachillerato
Mujer afectivamente dependiente	54%	35%
Mujer maternal	42%	31%
Mujer romántica	55%	45%
Mujer sumisa	8%	2%
Mujer como posesión	55%	30%
Mujer como objeto sexual	25%	20%
Hombre dominante	8%	2%
Hombre protector	47%	33%
Hombre “macho”	20%	18%
Hombre sexual	28%	25%

Tabla 2: Porcentajes de creencias y mitos sexuales en las mujeres por curso

Estos datos muestran que, al igual que en el caso de los hombres, los mitos sexuales se van abandonando con los años en las mujeres.

Se procederá a analizar a continuación cada creencia específica.

Creencias / mitos sobre las mujeres:

Idea de la mujer afectivamente dependiente

Este valor va asociado a la creencia de que las mujeres son dependientes de los hombres y necesitan de su seguridad y afecto para vivir. Las mujeres, entonces, buscarían a un hombre que les protegiese. Esta idea está plasmada

en casi la mitad de los alumnos de la muestra (64), si bien los porcentajes decaen ligeramente en el bachillerato (en torno a un 50% de media en la ESO y a un 40% en el bachiller). No se muestran grandes diferencias entre hombres y mujeres, siendo estas creencias ligeramente superiores en los hombres (43% frente a 40%). Estos datos corroboran la idea de un sexismo paternalista o protector, bajo el cual los hombres han de cuidar de las mujeres y estas nunca lograrían sentirse “completas” sin una pareja a su lado (Glick y Fiske, 1996, citado en Cárdenas *et al.*, 2010): “*Sólo soy feliz cuando sé que un chico me quiere*”, expresa una alumna de 4º de la ESO.

Idea de la mujer maternal

El valor de la maternidad en las mujeres lleva asociado cualidades como la decencia, el menor apetito sexual o la espera del cortejo masculino. Más de la mitad de los 71 hombres expresan esto en la secundaria (58%) y poco menos de la mitad lo sigue pensando en el bachillerato (47%), con cifras algo menores para las 62 mujeres (42% en la ESO y 31% en el bachiller). Son datos que ya destacaron anteriormente Cárdenas *et al.* (2010) cuando hablaban de los valores tradicionalmente femeninos (pureza, devoción) que se complementaban a los masculinos. “*Mi chica ideal tiene que comportarse y ser recatadita*”, en opinión de un alumno de 4º.

Idea de la mujer romántica

Muy relacionada a la concepción maternal de la mujer, la mujer se concibe como el sexo unido a los afectos, los sentimientos y el compromiso (Giordano *et al.*, 2006, citado en López *et al.*, 2010), creencia expresada por algo más de la mitad de los chicos y chicas de secundaria (de un total de 75 alumnos en secundaria) y en torno al 44% de los de 58 estudiantes de bachiller, con bastantes similitudes entre sexos (“*Le diría que te quiero sólo cuando supiese que es el chico ideal*”, dicen en 3º de la ESO). De ahí que busquen hombres fieles, cariñosos, detallistas y amables entre los rasgos de su pareja ideal.

Idea de la mujer sumisa

Estos valores reproducen la concepción de una mujer que se muestra sumisa, tímida y a las órdenes de un hombre que es el que manda y el que “lleva los pantalones” en la relación. Si bien es una creencia algo extendida para los hombres (alrededor del 20% en secundaria y del 12% en bachiller), las mujeres destacan aquí por estar poco de acuerdo con este punto (4%), lo cual demuestra un claro cambio en las creencias sexistas.

Idea de la mujer como posesión

Esta idea es la que más se ha reproducido a lo largo de los cuestionarios y actividades, tanto en hombres como en mujeres y sin apenas diferencias en los distintos cursos. Se refiere a la concepción de que la mujer es una especie de “posesión” del hombre, que pertenece a este y, por lo tanto, los celos son la mejor forma de medir el nivel de amor del hombre hacia su pareja. Lo más sorprendente es que es una creencia más extendida entre los propios chicos (alrededor del 67% en la secundaria y bachillerato frente a un 55% en las mujeres en la secundaria y un 30% en el bachiller). Esto quiere decir que ambos defienden y entienden que el hombre, de alguna manera, es responsable de la mujer. Casi el 90% de las 62 mujeres expusieron la necesidad de que su pareja fuera “un poco celosa” como manera de expresar su amor por ellas y un 60% de estas se ofenderían si su pareja no mostrase nunca ningún tipo de celo. En el lado opuesto, el 80% de los 71 hombres se afirmaron en la idea de que los celos son malos y de que no aguantarían una mujer celosa a su lado “*que me agobie y me quite mi espacio*”, apareciendo la falta de celos como rasgo ideal para los chicos de 4º de la ESO.

Idea de la mujer como objeto sexual

Se refiere a la concepción de la mujer como mero objeto sexual, que usa sus cachas, una buena minifalda o un gran escote para ligar con el hombre (comentarios reflejados en el 75% de los chicos). Esto explica las contradicciones en la lista de rasgos de su pareja ideal, que por un lado

defiende a una mujer decente (“*Que sea limpia y pura*”, 3º de la ESO) y, por otro, hace hincapié en la sexualidad masculina (“*Muy guarra, pero sólo conmigo*”, 4º de la ESO). También se puede entender por qué el físico (*buenos pechos, talla gran de sujetador, atractiva, guapa*) o las cualidades directamente sexuales (*activa sexualmente, dispuesta a todo, muy abierta en la cama*) de las mujeres llenan el 50% de esos rasgos de la pareja ideal de los chicos, mientras que en las listas de mujeres no cobra más de un 20% de importancia.

Creencias / mitos sobre los hombres:

Idea del hombre dominante

Justamente el polo antagónico a la idea de la mujer sumisa, con valores similares a estos, ya que ambos se complementan. Como se había destacado, muy pocas mujeres muestran estas creencias y un reducido nivel de hombres lo piensa aún (16%), tendiendo a descender en el bachillerato. “*Nosotros llevamos los pantalones*”, opinan en 2º de bachillerato.

Idea del hombre protector

Al otro lado de la creencia de que la mujer es afectivamente dependiente del hombre, se encuentra aquella que dice que el hombre es el protector de la mujer. Como se ha detallado antes, casi la mitad de los estudiantes opinan de esta manera, sin grandes diferencias entre sexos.

Idea del hombre “macho”

Esta creencia parte de la base de que el hombre ha de mostrarse duro, insensible y emocionalmente inalcanzable, incluso algo “malo” o sufridor. No es una idea tan generalizada como la anterior, pero sigue presente en casi el 20% de las mujeres (con un suave descenso en el bachillerato) y en el mismo número de hombres (22%). De hecho, en la descripción de la pareja ideal las

alumnas de 3º de la ESO manifiestaron que el hombre debía ser “muy hetero”, al igual que las estudiantes de 4º, cuya pareja ideal tendría que “hacerlas sufrir un poco, ser algo malote”. Lo curioso de esta idea tan reproducida a lo largo de las generaciones es que las mujeres buscan en su pareja ideal que sean fieles, románticos, cariñosos, amables, atentos, que sepan escuchar y un largo etcétera de características contradictorias con esta, algo que se ha plasmado en todos los cursos, pero a la vez ven a los hombres como pillos, vacilonos, atrevidos, irresponsables y chulos, también presente en todos los cursos. Parece ser que hay una eterna contradicción entre lo que quieren y lo que creen que deberían querer o lo que creen que los hombres deberían ofrecer.

Idea del hombre sexual

Frente a una mujer maternal y familiar, nos encontramos a un hombre centrado en el sexo, con mayores necesidades sexuales que las mujeres y con una sexualidad basada en el coito y alejada de los afectos, ya demostrado por Friedrich *et al.*, 1991; Friedrich *et al.*, 2000; Sandnabba y Ahberg, 1999; Sandnabba *et al.*, 2003; citados en López *et al.*, 2010. No es una idea tan compartida como la de la mujer maternal, pero alrededor del 30% de los adolescentes de la muestra la comparten, sin grandes diferencias por edad y con una ligera bajada en los porcentajes de las mujeres (de 33% a 27%). Este valor y su antagónico provocan la aparición de la llamada *dobles norma*, según la cual “un mismo comportamiento recibe una evaluación desigual en función del sexo de quien la realiza” (Navarro-Pertusa *et al.*, 2006). Es decir, ante la misma acción, como puede ser una sexualidad activa, las mujeres serán evaluadas de distinta manera que los hombres. Bajo estas ideas se entiende la concepción peyorativa que han recibido las mujeres en estas valoraciones a la hora de entender una sexualidad activa (*guarra, guarrilla, fresca, golosa, provocadora*), que se ha llevado el 70% de los votos en la percepción de los hombres hacia la forma de ser y de ligar de las mujeres. Por el lado contrario, la misma actitud en los hombres (ser sexualmente activo) provoca la valoración contraria (ser un *macho, un fiero*), aunque hay que destacar que son los

propios chicos los que más piensan esto (60% de los hombres frente a 40% de las mujeres).

CONCLUSIONES

Viejos mitos, nuevas formas de sexismo

A través de los resultados anteriores se puede observar el nacimiento de un nuevo tipo de sexismo, producto del sexismo más tradicional reconvertido y “modernizado”, como ya describieron Lameiras y Rodríguez en sus investigaciones (2002). Este sexismo que se ve reproducido en los resultados fue denominado **sexismo ambivalente** en 1996 por Glick y Fiske, y se trata de una nueva forma de discriminación de género resultado de dos “cartas afectivas antagónicas” (Glick y Fiske, 1996, citados en Cárdenas *et al.*, 2010), una negativa (el sexismo hostil o más tradicional, en el que el hombre adopta una postura de superioridad frente a la mujer) y otra positiva, el sexismo benévolo. En cuanto a la primera, se puede decir que las categorías de *la mujer como objeto sexual* y *la mujer como posesión* pueden corresponderse con esta idea machista más tradicional, en las que se da una visión estereotipada y negativa de la mujer (mero objeto sexual que se disfruta o se posee) “como consecuencia del mayor poder social de los hombres” (Lameiras y Rodríguez, 2002).

No obstante, el resto de los mitos han sufrido una reconversión y “actualización” hacia formas de sexismo más sutiles y “positivas” (el sexismo benévolo). Este último sexismo está compuesto, entre otros, por los siguientes componentes: el paternalismo protector, bajo el cual el hombre debe proteger y cuidar a la mujer (reflejado en *la idea del hombre protector* e *idea del hombre macho*); el maternalismo, que implica que las mujeres deben cuidar el hogar y a los hombres y mostrar valores de pureza, afecto y fidelidad, mientras que los hombres han de ser los fuertes, los que mantengan a las mujeres y muestren menos sentimientos y afectos (*idea de la mujer maternal*, *idea de la mujer*

romántica e idea del hombre sexual); la diferenciación de género complementaria, bajo la cual las mujeres representan al grupo de bajo poder, de menor ambición y dominio que los hombres (*idea de la mujer sumisa, idea del hombre dominante*); la intimidad heterosexual, que es entendida como la necesidad afectiva de las mujeres hacia los hombres, la cual les hace sentirse incompleta sin una pareja (*idea de la mujer afectivamente dependiente*).

Como se puede apreciar, todos estos componentes destacan los valores reproducidos en las sociedades patriarcales, tanto relativos a la masculinidad como a la feminidad: se describe a la mujer como una persona frágil y dependiente que necesita del cuidado y protección del hombre, a la vez que sus valores tradicionalmente femeninos (pureza, generosidad, devoción) se complementan a los masculinos (Cárdenas *et al.*, 2010).

Es importante resaltar que el sexismo benevolente sigue siendo *sexismo*, ya que se sigue considerando a la mujer de forma estereotipada y limitada a ciertas funciones o roles, a pesar de que ahora se haga usando un tono positivo. En el sexismo hostil resultaba fácil reconocer la discriminación, pues se les identifica con atributos por los que son criticadas. Por el contrario, en el sexismo benévolo se le van a conceder a la mujer atributos por los que son valoradas, vinculados a su capacidad maternal. No obstante, al igual que en el hostil, se sigue “colocando a la mujer en <<otro>> lugar, un lugar que no comparte con el hombre y que mantiene su discriminación” (Lameiras y Rodríguez, 2002). En la dificultad de no apreciar la discriminación en estos atributos presuntamente positivos radica el peligro, ya que “el afecto positivo puede confundir su verdadera existencia sexista” (Lameiras y Rodríguez, 2002).

Propuestas de pautas de intervención educativa en contenidos de Educación Afectivo-sexual

Aquí radica la importancia y la necesidad de sacar a la superficie esta parte del iceberg sumergido, para poder ser conscientes de él y trabajar en su deconstrucción y superación.

Para trabajar en esta superación, el papel de las escuelas es esencial, como ya se ha demostrado anteriormente, por lo que “resulta necesario que cuestionen las perspectivas de género de modo cotidiano, para así asumir una nueva cultura coeducativa basada verdaderamente en el respeto a a diferencia (...) entre los alumnsos y las alumnas” (Martínez *et al.*, 2011). Es decir, la incorporación del término “coeducación” como sinónimo de la superación de las diferencias de género y de la igualdad de los sexos prima como la base para las posteriores intervenciones en materia de sexualidad.

No obstante, y como crítica o limitación de la presente investigación, se plasma o se hace obvia la realidad de que estos estereotipos ya han sido interiorizados por nuestros alumnos en edades tan tempranas como los 14 años, por lo que se plantea aquí, también, la necesidad de comenzar a educar en sexualidad desde las primeras edades de la pubertad, es decir, alrededor de los 12 años, que coincide con el comienzo de la secundaria:

[D]ebemos plantearnos el hecho de que quizá deberíamos comenzar antes esa educación, puesto que son los alumnos de 3.º de ESO los que mayor porcentaje de error presentan, y una cuarta parte de ellos ya han mantenido relaciones sexuales sin haber recibido ninguna educación específica por parte de los profesionales de la salud (Cordón-Colchón, 2008: 11).

Un intento de nuevas pautas de intervención en materia de Educación Afectivo-sexual se realizó durante el análisis exploratorio de este trabajo que, si bien no fue una intervención educativa propiamente dicha por falta de tiempo y recursos, sí se intentó tratar la materia de manera que se diese pie a la reflexión individual y grupal sobre actitudes y reproducciones sexistas.

En primer lugar, descartando el cuestionario, que era meramente exploratorio, las actividades que se realizaron para analizar el sexismo estaban encaminadas a sacar a la superficie estereotipos y mitos falsos sobre la sexualidad: la lista de rasgos ideales en la pareja; el “Si yo fuera...”, situación ficticia en la que las mujeres debían ponerse en el lugar de los hombres por cinco minutos y viceversa, describiendo cómo serían, cómo ligarían y cómo expresarían sus sentimientos al sexo contrario; y otra serie de actividades que se llevaron a cabo con algunos grupos pero que no se han contado como material de análisis, debido a su escaso interés en la aportación de nuevos datos o al carácter más interventivo que evaluativo de los mismos. Estas actividades van en el sentido de plantear situaciones o casos reales que lleven al debate (qué harían si una pareja celosa les pidiera dejar de hablar al mejor amigo, qué decidirían si su pareja les presionase para mantener relaciones sexuales a pesar de no sentirse preparad@s, etc.), pedir una descripción del distinto vocabulario sesgado que define a hombres y mujeres (*guarra* o *fresca*, frente a *macho* o *fiera*), realizar un dibujo de lo que para ellos supone la sexualidad, etcétera.

El planteamiento de estas actividades no estaba exento de puesta en común y debate, probablemente la parte esencial de estas intervenciones. Posteriormente a cada actividad, los resultados eran comentados en grupo (mediante la comparación de los rasgos ideales de unos y otros, la lectura en alto de alguna redacción de “Si yo fuera...”, la exposición de sus conclusiones en los casos prácticos, etc.) y las cuestiones que iban saliendo se analizaban por unos y otros. La idea era animar a los estudiantes a que participaran y dieran sus opiniones, expresando sus acuerdos o desacuerdos con otros compañeros o con ideas o mitos que salen a relucir.

Para conseguir esto, es esencial crear un buen clima en el aula, un ambiente cómodo, distendido y cercano en el que los estudiantes sientan que pueden expresarse con libertad y sin miedo, dando su opinión. Esto se consigue mediante el uso de un lenguaje coloquial y cercano por parte del profesorado (aunque evitando o frenando cualquier tipo de falta de respeto), la actitud

animadora del profesor hacia los alumnos a través de preguntas y cuestiones en voz alta y la transmisión de que se encuentran en un entorno respetuoso de las diversidades y diferencias.

Por último, para animar este debate en grupo y hacerles reflexionar sobre sus propias respuestas, se intentó “confundir” o plantear contradicciones en alto de manera muy sutil, sin dar la idea de coerción o de que se están transmitiendo opiniones propias, pero llamando al cuestionamiento de sus creencias e ideas.

A pesar de lo anterior, cabe subrayar aquí las evidentes limitaciones del presente trabajo, debido al carácter concreto y detallado del mismo. Primeramente, habría que tener en cuenta la influencia de la deseabilidad social en las respuestas a los mitos y creencias, pues muchos de estos jóvenes querrán mostrar una imagen determinada como hombres y como mujeres que sea aceptada en su grupo de iguales, lo que podría explicar algunos de los resultados. Por otra parte, un buen diseño metodológico, acompañado de una muestra amplia y significativa, permitiría realizar una competente generalización de los datos y concluir resultados válidos y fiables, algo que se escapa a las posibilidades de este trabajo. Por lo tanto, esta investigación pretende considerarse más como una aproximación exploratoria del tema analizado que como una muestra significativa que aporte datos a los ya ofrecidos por otros autores, encaminada a hacer reflexionar, aunque sea tímidamente, sobre la necesidad de tratar estas cuestiones de sexo y roles de género en el aula.

Otras sugerencias de intervención educativa en Educación Afectivo-sexual

Lo primero que hay que destacar en este aspecto es que no existe una metodología específica o una pauta de intervención universal en educación sexual, sino que existe una idea o forma de entender cómo debe ser esa metodología que va en la línea de la usada en los aprendizajes <<para la vida>> o para la <<educación para la salud>>, donde “lo fundamental no es

transmitir únicamente conocimientos, sino entrenar en habilidades y generar cambios en las actitudes y estilo de vida” (López, 2005). Para conseguir esto, es fundamental una metodología activa o participativa, en la idea que he venido desarrollando en el punto anterior.

En segundo lugar, cabe señalar la importancia de los espacios para el desarrollo de esta EAS, sin volver a caer en el peligroso concepto de transversalidad y buscando soluciones y lugares *reales* de intervención. Para ello, se hace necesario aprovechar tiempos concretos que ya están establecidos, como son las horas de tutorías, el currículo oculto o la concesión de ciertos tiempos por las distintas áreas educativas (López, 2005) como, por ejemplo, a través de la optativa de Psicología en el tema de Sexualidad; mediante la inclusión de educación en desigualdades de género como complementaria a la sexual; o a través de programas específicos y charlas sobre estereotipos de género. No obstante, estos espacios han de ser explicitados en las programaciones para que no queden en el aire más como una buen propósito que como una acción llevada a cabo.

En tercer lugar, se vuelve a incidir aquí en la necesidad de formación por parte del profesorado, por ejemplo, de algunos profesores específicos de cada centro educativo que podrían actuar como los encargados de llevar a cabo el programa de educación sexual (López, 2005) y de orientar y formar al resto del profesorado puntualmente o a lo largo del curso.

En cuarto lugar, se ofrecen otras propuestas de intervenciones educativas en la elaboración de una EAS actualizada y que conlleve a la superación de los mitos y creencias sesgadas con éxito: la intervención a través del *role-playing* o el desarrollo de la empatía (ponerse en el papel de una mujer embarazada, de una chica sexualmente activa a la que todo el mundo critica, etc.); el análisis de los componentes de las actitudes (ideas que se tienen de las cosas, afectos unidos a ellas y actuaciones que se llevan a cabo en base a los anteriores); el análisis de textos de libro, películas y otros visionados que fomenten reflexión en el alumnado; las frases inacabadas como forma de hacerles conscientes de ciertas ideas sesgadas que tenemos sobre las cosas y que nos vienen a la

cabeza sin siquiera racionalizarlas; el análisis de personajes famosos que se encuentren en situaciones críticas y apropiadas al asunto; el análisis del discurso, por medio de la reflexión del lenguaje sexista que es el español o, por último, los grupos de discusión, espacios de debate enriquecedores y fomentadores de la autoreflexión y el cuestionamiento. Se podrían añadir un sinnúmero de actividades a estas sugeridas aquí, pero no hay que olvidar la importancia del clima que se consiga crear en el aula y de la actitud del profesorado, el cual será una figura clave para el mayor o menor éxito en la percepción del sexismo, en el cuestionamiento de los mitos y creencias que tienen y, en definitiva, en la superación de los estereotipos de género, pues no hay que olvidar el poder del cambio en las concepciones sexistas adolescentes puesto que,

[a]unque la regulación social a través de los *roles* de género sigue teniendo mucha importancia, los adolescentes, especialmente en la medida que avanzan en edad, tienen más capacidad de analizar críticamente los *roles* y descubrir sus aspectos discriminatorios. Por eso debe aprovecharse la adolescencia para que adquieran *roles* igualitarios a través del aprendizaje por observación del currículum oculto (...) y de la educación sexual formal (López, 2005: 143 y 144).

En definitiva, hay que avanzar en propuestas y proyectos que vayan encaminados hacia la superación de los mitos sexuales y las falsas creencias de género, que eduquen en afectos y que cuestionen y rompan con un sexismo que ya está arraigado en el comienzo de la adolescencia, que sigue reproduciéndose cuando los adolescentes abandonan el instituto, y que se mantendrá en cifras parecidas en la edad adulta si no actuamos a tiempo y conseguimos ofrecer una Educación Afectivo-sexual de calidad a nuestros alumnos, dejando de hablar únicamente de sexo para pasar a tratar la sexualidad en su aspecto más global y completo.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán Navarro, Álvaro (2011). Análisis de los discursos que conforman el imaginario adolescente en torno a la Sexualidad, Salud Sexual y Diversidades Sexuales. El poder Socio-simbólico del Género. Trabajo de Fin de Máster del Máster Oficial en Sexología, Universidad de Almería. Almería: España.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81.
- Calvo, S. y Menéndez, P. (2010). Educación (afectivo) sexual. De la Ley General de Educación (1970) a la LOE (2006). Universidad de Oviedo. Oviedo: España.
- Cárdenas, M., Lay, S., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de Sexismo Ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud & Sociedad*, 1 (2), 125-135.
- Carrera-Fernández, M.V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M.L., Núñez-Mangana, A.M. y Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 739-751.
- Caruncho, C. y Mayobre, P. (1998). El problema de la identidad femenina y los nuevos mitos. Universidad de Vigo, España. Disponible en: (<http://webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm>)
- Castro, L. y Lavigne O. (2003). Los mitos sexuales, el velo oscuro en la educación del rol de género. *Revistas Universidad de Oriente*, 101, 281-286.

Colectivo Harimaguada. Programa Multimedia Sexpresan para la Educación Afectivo-Sexual. Obtenido el 8 de diciembre de 2011, de <http://www.harimaguada.org/sexpresan/multimedia/sexpresan.swf>

Cordón-Colchón, J. (2008). Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo. *Matronas Profesión*, 9 (3), 6-12.

El País de los Cuentos al Revés (2007). Materiales didácticos para una Educación No Sexista (profesorado de infantil y primeros ciclos de primaria). Gobierno de Cantabria. Conserjería de Educación.

Fuertes, A., Ramos, M. y Fernández, A.A. (2007). La coerción sexual en las relaciones de los y las adolescentes y jóvenes: naturaleza del problema y estrategias de intervención. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 341-356.

García-Vega, E., Menéndez, E., García, P. y Fernández, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*, 22 (4), 606-612.

González, I., Miyar, E. y González, R.M. (2002). Mitos y tabúes en la sexualidad humana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 3. Consultada el 12 de mayo de 2012, http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol18_3_02/mgi12302.htm

INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA 2008. INJUVE. (IJE-2008). *Observatorio de la Juventud*. Noviembre 2008.

La industria del sexo factura 470 millones. (2008). Obtenida el 15 de mayo de 2012, de http://cultura.elpais.com/cultura/2008/06/23/actualidad/1214172006_850215.html

La mujer durante el franquismo. Obtenida el 10 de mayo de 2012, de <http://www.vallenajerilla.com/berceo/garciacarcel/lamujerduranteelfranquismo.htm>

- Lameiras, M., Carrera, M.V., Núñez, A.M. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas*, 2 (2). Disponible en: (http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1794-99982006000200002&script=sci_arttext)
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 119-127.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F., Fernández-Rouco, N., Carcedo, R.J., Kilani, A. y Blázquez, M.I. (2010). La evolución de la sexualidad prepuberal y adolescente: diferencias en afectos y conductas entre varones y mujeres. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 5, 165-184.
- Martínez, I., Bonilla, A., Gómez, L. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 109-118.
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R.J., Fernández-Fuertes, A.A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Mollo, I. (2012). La revolución de los cuidados. *Educación en igualdad*. Obtenido el 15 de mayo de 2012, de <http://www.educarenigualdad.org/material/list/currentPage/3>
- Muñoz, M.A. y Revenga, M. (2005). Aprendizaje y Educación Afectivo-Sexual: Una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las

cuestiones sexuales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (12), 45-56.

Navarro, E., Reig, A., Barberá, E. y Ferrer, R.I. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), 79-96.

Notario, E. (2010). Cifras y datos sobre el porno en Internet. Obtenida el 15 de mayo de 2012, de <http://alt1040.com/2010/06/cifras-y-datos-sobre-el-porno-en-internet>

Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria.

Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. y Sierra, J.C. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21, 268-275.

Palacios, I. y Coves, M.D. (2012). Prevención de la violencia de género en jóvenes: el taller de Barba Azul. *V Congreso Internacional y X Nacional de Psicología Clínica*, 218. Resumen recuperado de <http://www.ispcs.es/xcongreso/portugues/libroresumenesXcongreso.pdf>

Porracin, Fabiana. Sexualidad adolescente. Análisis Antropológico de las prácticas, la comunicación y las ideas intergeneracionales relativas a la sexualidad. Tesis de Licenciatura de Antropología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Argentina.

Programa de Educación Emocional y Social (2007). Fundación Botín: Cantabria.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

REAL DECRETO 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 35 de 10 de febrero de 2004.

Rubin, G. (1984). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*. Consultada el 11 de mayo de 2012, http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/beatriz_suarez/rubin.pdf

Venegas Medina, Mar (2009). La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la Educación afectivosexual. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Granada: España.

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE MITOS SEXUALES

SEXO: Hombre Mujer

6. ¿QUÉ PIENSAS SOBRE LA SEXUALIDAD Y LAS RELACIONES SEXUALES ENTRE LOS JÓVENES?

Lee detenidamente las siguientes afirmaciones y responde según tu grado de acuerdo con ellas.

(1, el grado máximo de acuerdo, 5 el grado máximo de desacuerdo)

	Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Indiferente Bastante en desacuerdo Totalmente en desacuerdo				
	1	2	3	4	5
1. Los chicos no lloran.					
2. Las chicas que están con muchos chicos son unas golfas.					
3. El chico siempre tiene ganas.					
4. Las chicas no necesitan tanto sexo como los chicos, pero sí más mimos.					
5. Una chica ha de sentir algo por el chico para mantener relaciones sexuales.					
6. Es más adecuado esperar a que sea el chico el que ligue con las chicas.					
7. Es entendible que los chicos sean infieles, ya que necesitan más sexo que las chicas.					
8. Una chica está incompleta sin un chico a su lado.					
9. En las relaciones de pareja, el chico es el que lleva la iniciativa.					
10. Un chico que mantiene relaciones con varias chicas es muy macho.					
11. Los chicos nunca expresan sus sentimientos.					
12. Si mi pareja se muestra celosa de otra persona, eso quiere decir que me quiere un montón.					
13. El sexo adecuado es sólo el que se practica con un novio/a.					
14. Las chicas deberían ser queridas y protegidas por los chicos.					
15. En una relación, lo normal es que el chico sea dominante y la chica obediente.					

ANEXO 2: LOS 10 RASGOS DE LA PAREJA IDEAL DE UNA CLASE DE 3º DE LA ESO ORDENADOS POR IMPORTANCIA (SIENDO EL 1 EL MÁS IMPORTANTE)

Pareja ideal de los chicos	Pareja ideal de las chicas
1, Rasgos latinos	1. Que te quiera de verdad
2. Que tenga buenos pechos	2. Que sea fiel
3. Buen culo	3. Que te cuide
4. Atlético y flexible	4. Que te escuche
5. Divertida	5. Que sea mono y esté bueno
6. Extravertida	6. Que te quiera como eres
7. Cariñosa	7. Romántico
8. No muy guarra (sólo conmigo)	8. Que te haga feliz
9, Con experiencia en la cama	9. Que no te fuerce a hacer lo que no quieres
10. Que no sea infiel	10. Que demuestre su amor

ANEXO 3: EJEMPLO DE ACTIVIDAD DE “SI YO FUERA...” DE UN ALUMNO Y UNA ALUMNA DE 4º DE LA ESO

Si yo fuera chica...

¿Cómo sería? Si fuese chica sería alta, guapa, lista, estudiaría más sin descuidar mi vida social.

¿Cómo ligaría? Ligaría con una minifalda o dando celos con otra persona.

¿Cómo expresaría mis sentimientos? Se lo diría por ordenador, indirectamente, que luego la gente va hablando.

Si yo fuera chico...

¿Cómo sería? Sería un chico gracioso, chulo y agradable a la hora de relacionarme con una chica.

¿Cómo ligaría? Ligaría acercándome a la tía que me gustaría y la diría “qué buena estás” y empezaría a hablar con ella y la palearía y después me lanzaría a ella. Y le echaría mucho morro y sería extrovertido.

¿Cómo expresaría mis sentimientos? Expresaría mis sentimientos de forma indirecta, con piropos y cariños.