

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

Agosto 2009, Año IV, Volumen VI

TRANSATLÁNTICA DE EDUCAÇÃO

Sexo, Género y Educación

J. ALFONSO AÍSA SOLA

JUAN JOSÉ TAMAYO

AMELIA VALCÁRCEL

HORACIO ADEMAR FERREYRA

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

MAYTE BEJARANO,

ANA CAROLINA ORTIZ Y

MARÍA DOLORES VILLUENDAS

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

RAQUEL CÁNOVAS PAGÁN Y

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

SIMONE BELLI Y

GRUPO JOVENTIC DE LA

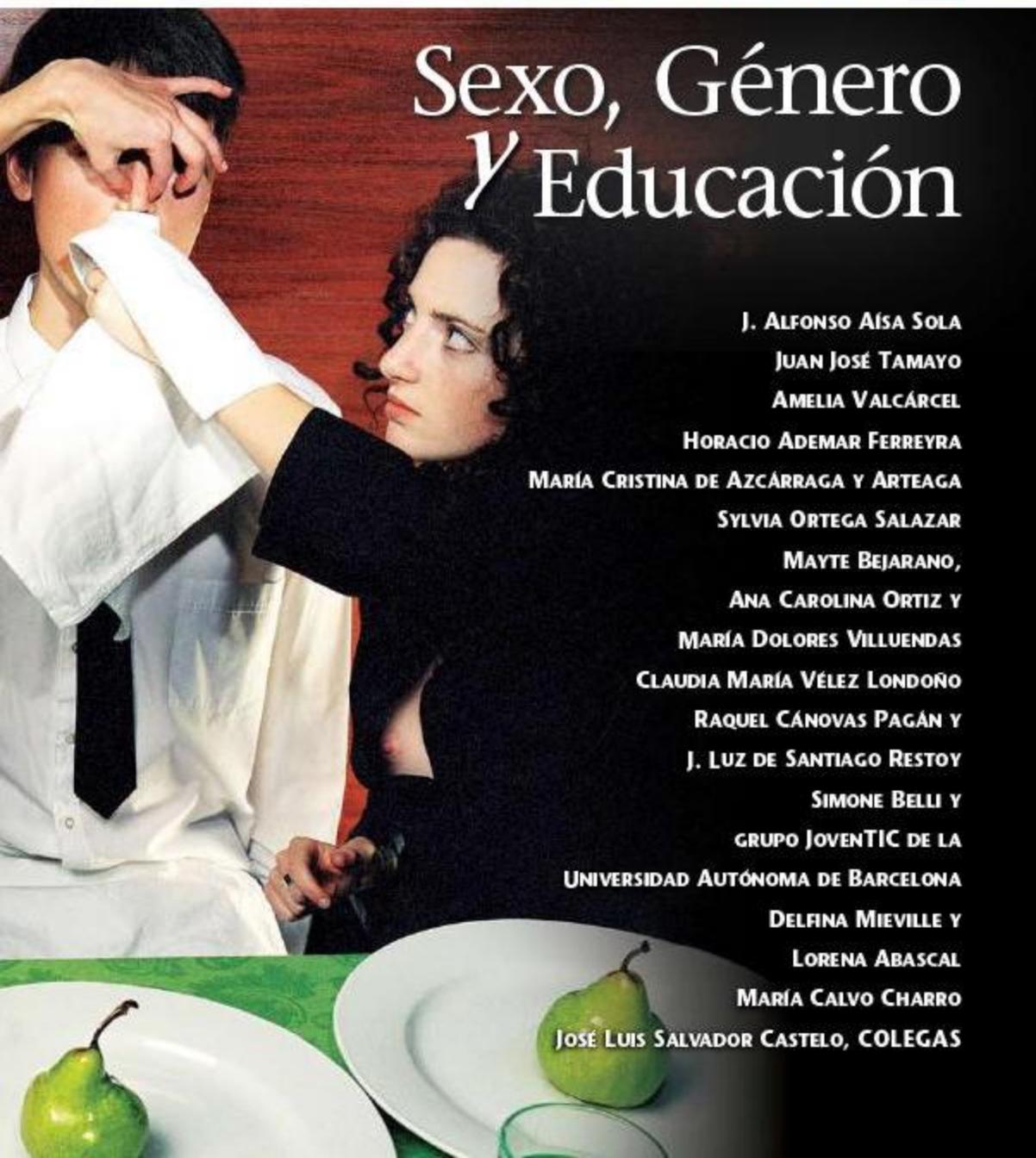
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

DELFINA MIEVILLE Y

LORENA ABASCAL

MARÍA CALVO CHARRO

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO, COLEGAS



Transatlántica de educación

transatlântica de educaçã



D.R. Transatlántica de Educación, *transatlântica de educaçã*. Marca registrada. Año IV, volumen VI. Fecha de publicación: Agosto 2009. Revista semestral editada y publicada por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100, México, D.F. Teléfono 5420 7530. Editor responsable: Antonio Moreno Paniagua. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor (en trámite). Número de certificado de Licitud de título (en trámite). Número de certificado de Licitud de contenido (en trámite). Domicilio de la publicación: Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Distribuido por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Impresa por Editorial Impresora Apolo S.A. de C.V., Centeno No. 150 Local 6, Col. Granjas Esmeralda, Delegación Iztapalapa, C.P. 09810 México, D.F. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. Copyright 2009. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

NÚMERO 6

AGOSTO 2009

DIRECCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

DIRECTORA DEL CERE

ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

CONSEJO DE REDACCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
ANTONIO MORENO PANIAGUA
ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO
FUNDACIÓN SANTILLANA

EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECCIÓN EDITORIAL ANTONIO MORENO PANIAGUA
DIRECCIÓN DE PROCESOS EDITORIALES WILEBALDO NAVA REYES
GERENCIA DE ARTE HUMBERTO AYALA SANTIAGO
DIAGRAMACIÓN ADRIÁN HERNÁNDEZ JIMÉNEZ
CORRECCIÓN DE ESTILO GILDA MORENO MANZUR

ISSN 1870-6428

NIPO: 820-09-093-1

DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACIÓN

EDITORIAL SANTILLANA

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España
Hegel núm. 713 Colonia Chapultepec-Polanco. 11580 México, D.F.
Tels. (5255) 1209 7654. Fax: (5255) 5250 5463
<http://www.educacion.es/externo/mx>
e-mail: transatlantica@educacion.es

Consulta los números anteriores en:
<http://www.educacion.es/externo/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml>

Transatlántica de educación

Agosto 2009, Año IV, Volumen VI

transatlântica de educação

Artista invitado

Richard Orjis

BITÁCORA

4

Presentación

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

FARO

7

Sexualidad, homosexualidad y cristianismo

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría".
Universidad Carlos III de Madrid

27

El feminismo y el saber de las mujeres

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y Política. UNED. Consejera de Estado

JUNTO AL TIMÓN

37

Inclusión de la educación sexual integral en el currículum escolar.
El caso de la provincia de Córdoba (República Argentina)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretario de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación,
Córdoba, Argentina

45

SALA DE MÁQUINAS

Educación integral de la sexualidad en América Latina y
el Caribe: educar para prevenir

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave

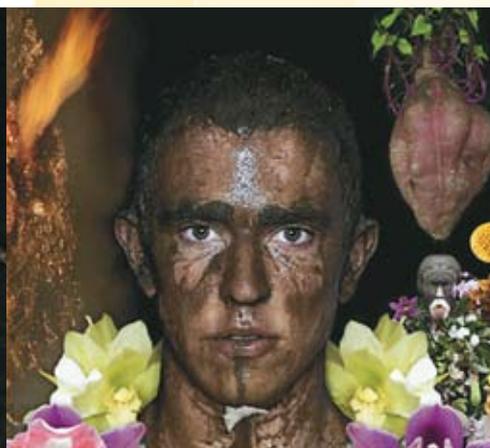
Programa de VIH y SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México

59

El desarrollo profesional del Magisterio:
requisito para una educación sexual integral efectiva

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora, Universidad Pedagógica Nacional



67

Sexualidad/Género. La sexualidad y educación de la mujer

MAYTE BEJARANO, ANA CAROLINA ORTIZ Y MARÍA DOLORES VILLUENDAS

Universidad de Castilla-La Mancha, Instituto de la Mujer y Universidad de Granada

79

La educación: una opción para erradicar la discriminación de género

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género, Instituto Griselda Álvarez A.C.

89

Evolución del programa de atención a las trabajadoras del sexo de la Cruz Roja de Cartagena (Murcia)

RAQUEL CÁNOVAS PAGÁN Y J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Cruz Roja de Cartagena (Murcia)

103

Educación y sexualidad en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sexo y emociones delante de una pantalla plana

SIMONE BELLI Y GRUPO JOVENTIC DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

BRÚJULA

115

Más allá de la coeducación

DELFINA MIEVILLE Y LORENA ABASCAL

Federación Mujeres Jóvenes

127

La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad: fórmula para el éxito académico y personal

MARÍA CALVO CHARRO

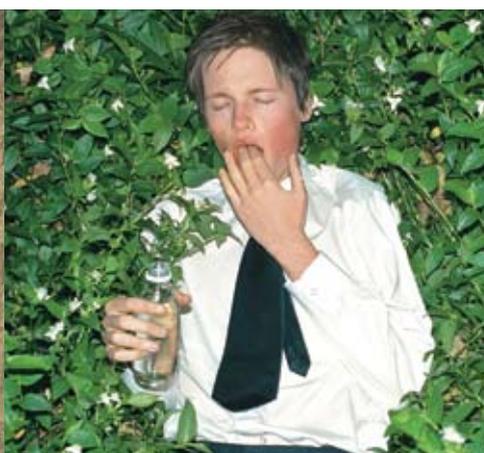
Universidad Carlos III de Madrid

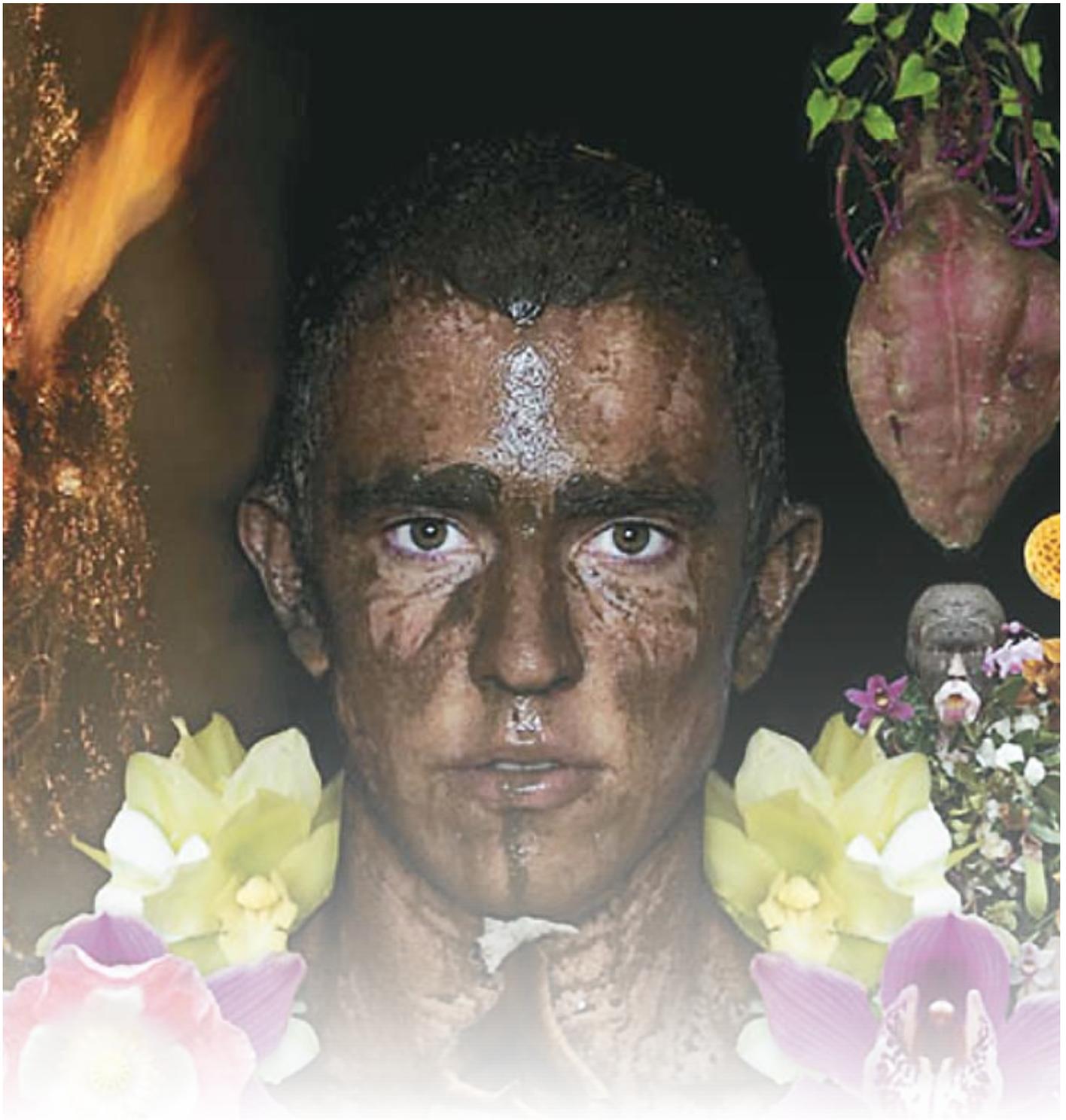
ESCOTILLA

139

Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la ciudadanía

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO, COLEGA, SEVILLA





El número 6 de *Transatlántica de educación* está dedicado al amplio y controvertido tema de *Sexo, género y educación*. Hemos querido con este monográfico reflexionar no sólo sobre la educación sexual en la escuela, sino además sobre otro importante número de cuestiones relacionadas con el sexo o el género y la educación en sentido amplio. Dos largos análisis, uno de Amalia Valcárcel sobre el *Feminismo en el mundo global* y otro de Juan José Tamayo sobre *Sexualidad, homosexualidad y cristianismo* nos hablan sobre dos de las grandes revoluciones que siguen incidiendo

en el tratamiento del sexo y el género en la escuela: el movimiento feminista a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y la lucha de colectivos minoritarios por afirmar sus propias preferencias sexuales y exigir los derechos que se derivan de su identidad reafirmada.

María Cristina de Azcárraga dedica su artículo a la educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe, comentando ampliamente el desarrollo y conclusiones de la *I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe*, llevada a cabo en la Ciudad de México del 3 al 8 de agosto de 2008. Partiendo de un enfoque dirigido a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, y especialmente del SIDA, así como de los embarazos no deseados, la educación integral de la sexualidad trasciende estos ámbitos para, en los términos

PRESENTACIÓN



de la declaración ministerial del foro mexicano, *incluir aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas en relación con el inicio de sus relaciones sexuales.*

Sobre las acciones llevadas a cabo con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos escribe Horacio Ademar Ferreira, detallando la implementación de esta política en la provincia argentina de Córdoba, a lo largo del ciclo lectivo 2008.

Sylvia Ortega, rectora de la Universidad Pedagógica Nacional de México, reflexiona sobre un elemento clave para la educación sexual integral en las escuelas: la formación del profesorado. *Un profesor capaz de conducir un proceso de aprendizaje efectivo, requiere poseer competencias pedagógicas relacionadas con la transmisión clara de mensajes fuertes y dominar estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el descubrimiento entre todos los estudiantes. Esta aproximación a la práctica docente resulta especialmente desafiante para el maestro puesto que implica el cuestionamiento de los valores personales y familiares respecto de la sexualidad, así como de los patrones de conducta sexual usuales en sus comunidades de referencia.*

Mayte Bejarano Franco, junto con otras autoras españolas, realizan en *Sexualidad/Género, La Sexualidad y Educación de la Mujer* un largo análisis histórico de la regulación y el control de la sexualidad/género y de los discursos educativos legitimadores de las diferencias sexuales entre mujeres y varones, analizando finalmente la situación actual en la escuela española respecto de la que concluyen: *La escuela debe ayudar a desenmarañar las cuestiones relativas a la construcción sexuada de género que tanto ha perjudicado a las mujeres históricamente.*

En el artículo *La educación: una opción para erradicar la discriminación de género*, Claudia María Vélez Londoño parte de la existencia de un problema de tipo estructural en cuanto a la discriminación y desigualdad entre los sexos, que pervive en la sociedad actual en nivel mundial. Analiza y propone el modelo coeducativo, educar en la diferencia y desde la diferencia, para superar ese problema estructural y finaliza apuntando algunas recomendaciones para la implementación del modelo coeducativo en el ámbito de la Educación no Formal a partir de sus experiencias de campo.

Simone Belli y el grupo Joven TIC de la Universidad Autónoma de Barcelona reflexionan sobre *Sexualidad en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* en un artículo con un sugerente subtítulo: *Sexo y emociones delante de una pantalla plana*. Conscientes de que la educación, y en especial la educación sexual, trasciende los límites de la escuela, los autores se adentran en la investigación de los videojuegos,

la tecnociencia y las distintas redes y foros sociales en Internet.

Raquel Cánovas Pagán y J. Luz de Santiago Restoy describen un programa que se desarrolla en España, en la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Cartagena, que tiene como objetivo la reducción de riesgos y la educación sanitaria entre personas que ejercen prostitución.

En la sección Brújula un grupo de la Federación de Mujeres Jóvenes de Madrid escribe sobre la educación mixta y la coeducación, mientras que María Calvo Charro, en su artículo *La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad: fórmula para el éxito académico y personal*, defiende un modelo de educación diferenciada por sexos que está resurgiendo con fuerza en las investigaciones y debates educativos. No existe pues una única manera de enseñar óptima y válida para ambos sexos de forma simultánea (...) Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar asimismo la existencia de diferentes formas de comprender y aprender en niños y niñas (...) La educación diferenciada es un método óptimo para dar respuesta a esas diferencias y su base es estrictamente científica y empírica: la existencia de un dimorfismo sexual cerebral que requiere una respuesta adecuada en el ámbito de la docencia y educación.

Por último, desde la Secretaría de Sevilla de la Federación Andaluza COLEGAS de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales, nos llega un artículo en el que la Federación apuesta con un sí rotundo por la asignatura de Educación para la Ciudadanía y su desarrollo, porque creemos que fomenta el respeto a la diversidad y a la convivencia de todos los andaluces y andaluzas sin exclusiones.

Richard Orjis (Nueva Zelanda 1979), ilustra la revista con sus poderosas imágenes de seres y objetos de un mundo turbador y fascinante



J. Alfonso Aísa Sola



SEXUALIDAD, HOMOSEXUALIDAD Y CRISTIANISMO

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría",
Universidad Carlos III de Madrid

EL ARTÍCULO ABORDA UN TEMA ESCASAMENTE TRATADO DESDE LA TEOLOGÍA COMO es la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo. La aproximación a este triángulo ha resultado compleja y conflictiva a lo largo de la Historia pues numerosos prejuicios y estereotipos han distorsionado un análisis sereno. Sin embargo, Tamayo se propone reformular los postulados desde los que se ha analizado el tema y partir de una postura teológica abierta, tolerante y respetuosa. El autor hace una defensa de la pluralidad del catolicismo como antítesis de los posicionamientos tradicionales y hegemónicos adoptados por la Iglesia católica sobre la sexualidad y la homosexualidad demostrando que no todos los cristianos de base coinciden con la doctrina eclesial.

JUAN JOSÉ TAMAYO

Juan José Tamayo es Doctor en Teología y Filosofía. Diplomado en Ciencias Sociales. En la actualidad dirige la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría" de la Universidad Carlos III de Madrid. Su dilatada trayectoria profesional comprende la docencia en numerosas universidades de España y América Latina, así como la reflexión e investigación en distintas líneas de conocimiento y pensamiento: Historia de las Religiones, de la Filosofía, del Catolicismo en España y Filosofía de la Religión; Teología Política y Teología de la Liberación. Es director de la colección "Religiones" de la Editorial Síntesis, Madrid, y de la colección "Religiones y Derechos Humanos" de la Editorial Dykinson, Madrid. Miembro de la Sociedad Española de las Ciencias de la Religión (SECR), de la Junta Directiva de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDH), del Consejo Asesor del IV Parlamento de las Religiones del Mundo (Barcelona, 2004), de la Junta Directiva de la Asociación para el Diálogo Interreligioso en Madrid (ADIM), y del Comité de Apoyo a ATTAC. Fundador y actual Secretario General de la Asociación de Teólogos y Teólogas Juan XXIII. Es colaborador habitual de varios medios de comunicación. Entre su vasta obra escrita se encuentra la publicación de más de 200 artículos en revistas especializadas y varias decenas de libros. Algunas de sus obras más recientes

son: Bioética y religión (2007), Culturas y religiones en diálogo (2007), Teología para otro mundo posible (2006), Desde la heterodoxia. Reflexiones sobre laicismo, ética y religión (2006), Nuevo Diccionario de Teología (2005), Diez palabras clave sobre derechos humanos (2005), Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación (2005), Iglesia y religión en España (2005), Fundamentalismos y diálogos entre las religiones (2004), El cristianismo ante los grandes desafíos de nuestro tiempo (2004), Diez palabras clave sobre paz y violencia en las religiones (2004), Aportación de las religiones a una ética universal (2003), Adiós a la cristiandad (2003), Nuevo paradigma teológico (2003), Diez palabras clave sobre globalización (2002), Panorama de la teología latinoamericana (2001), Dios y Jesús. El horizonte religioso de Jesús de Nazaret (2000), Diez palabras clave sobre Jesús de Nazaret (2000) y Teología, pobreza y marginación. Una reflexión desde Europa (1999).

SEXUALIDAD, HOMOSEXUALIDAD Y CRISTIANISMO

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría",
Universidad Carlos III de Madrid

LAS RELACIONES HOMOSEXUALES ESTÁN CASTIGADAS EN 80 países y algunos gobiernos aplican la pena de muerte a quienes las practican. Es el caso de Arabia Saudí, Chechenia, Mauritania, Sudán, Afganistán, Pakistán e Irán, donde han sido ejecutados recientemente dos homosexuales. Este comportamiento institucional constituye un gravísimo atentado contra la libertad sexual de las personas y es una muestra de intolerancia, que suele estar vinculada al carácter represivo de las religiones en esta materia.

En la presente exposición no puedo abordar el tema en toda su complejidad y en todos sus aspectos. Mi punto de mira es mucho más modesto: se centra en la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo, aunque con algunas referencias al islam, que me parecen especialmente innovadoras en este tema. La finalidad no es otra que poner un poco de serenidad y de racionalidad en un debate que percibo crispado y con una carga política y emotiva que dificulta la objetividad.

Empezaré por decir que la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo es un tema complejo, sobre el que no se suele pensar y hablar con serenidad y equilibrio. Con frecuencia se opera con estereotipos, prejuicios y concepciones míticas, debidos a una educación católica represiva. Faltan, por tanto, objetividad y rigor en el tratamiento. Pero falta también respeto: la tendencia generalizada en una sociedad homófoba como la nuestra es a la descalificación y a la condena. Antes de escuchar y de informarse, la gente opina y no precisamente para comprender sino para condenar.

En este artículo, que escribo tras la aprobación de la ley sobre los matrimonios homosexuales y su derecho a la adopción y la movilización convocada por el Foro Nacional de la Familia para el 18 de junio, con el respaldo implícito de la jerarquía católica, a la que se sumaron partidos políticos conservadores e instituciones católicas, empezaré por analizar los planteamientos y las tomas de postura de la jerarquía católica, tanto romana como española, ante el tema de la sexualidad y la homosexualidad. A continuación, estudiaré las causas de estas actitudes o los problemas de fondo que subyacen a ellas. En tercer lugar, reformularé el tema de la homosexualidad en las nuevas coordenadas culturales desde una perspectiva teológica abierta, tolerante y respetuosa, con la propuesta de una teología del matrimonio, basada en el amor y no en la homofobia, como ha caracterizado a la mayoría de las teologías del sacramento del matrimonio.

El primer dato por tomar en cuenta es el amplio pluralismo que existe entre los cristianos (aquí me circunscribiré a los católicos): por una parte, las posiciones de la jerarquía católica en bloque, sin fisuras, al menos externas, y de algunas organizaciones católicas que la apoyan contra la homosexualidad, a la que se califica, o mejor, se descalifica, con adjetivos gruesos e inmisericordes, que desembocan en condenas de personas; por otra, los planteamientos de colectivos cristianos: teólogos, teólogas, movimientos de mujeres cristianas, católicas por el derecho a decidir, gays y homosexuales cristianos, que disienten abiertamente de la jerarquía y justifican, en forma argumentada, desde los diferentes campos del saber, la homosexualidad como una forma de ejercicio de la sexualidad.

ALGUNOS DOCUMENTOS Y DECLARACIONES DE LA JERARQUÍA CATÓLICA SOBRE LA SEXUALIDAD Y LA HOMOSEXUALIDAD

DIRECTORIO DE LA PASTORAL FAMILIAR DE LA IGLESIA EN ESPAÑA
(APROBADO EN LA LXXXI ASAMBLEA PLENARIA DEL EPISCOPADO ESPAÑOL,
21 DE NOVIEMBRE DE 2003)

El Directorio describe el ambiente cultural en relación con el tema con estas características: extensión del secularismo y de la ignorancia religiosa; expansión del pansexualismo; falta de educación afectiva; relativismo

moral; utilitarismo materialista e individualismo dominante. Estos factores conforman una *persona débil*. Considera que la violencia doméstica y las violaciones sexuales son frutos amargos de la revolución sexual, cuyo estallido tuvo lugar en la década de los sesenta del siglo pasado y, “aunque fracasada en sus mensajes y propuestas, ha producido la ruptura de los significados intrínsecos sobre la sexualidad humana, conforme a la tradición cristiana” (n. 11).

Hace un recorrido muy peculiar por las distintas etapas de la revolución sexual: primero, la sexualidad se separa del matrimonio, con la absolutización del amor romántico sin compromiso; después, la sexualidad se desvincula de la procreación, conforme demanda la cultura hedonista, que banaliza la sexualidad; el final de este proceso es convertir el amor en un objeto de consumo.

Crítica la “ideología de género”, “que considera la sexualidad un elemento absolutamente maleable cuyo significado es fundamentalmente de convención social”.

CARTA DEL CARDENAL RATZINGER A LOS OBISPOS CATÓLICOS SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD

La Iglesia católica es uno de los organismos internacionales que más veces se ha pronunciado públicamente sobre la homosexualidad, y la mayoría de ellas, por no decir siempre, en contra, con tonos negativos y condenatorios. Otros organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa o el Parlamento Europeo, se han mostrado más comprensivos, tolerantes y abiertos.

La Congregación para la Doctrina de la Fe, presidida por el cardenal Ratzinger, dirigió una carta a los obispos de la Iglesia católica sobre la atención pastoral a las personas homosexuales, de 1 de octubre de 1986,¹ en la que considera *éticamente desordenada la mera inclinación de la persona homosexual*:

La particular inclinación de la persona homosexual, aunque en sí no sea pecado, constituye, sin embargo, una tendencia, más o menos fuerte, hacia un comportamiento intrínsecamente malo desde el punto de vista moral. Por este motivo la inclinación misma debe ser considerada objetivamente desordenada. Quienes se encuentran en esta condición deben, por tanto, ser objeto de una particular solicitud pastoral, para que no lleguen a creer que la realización concreta de tal tendencia en las relaciones homosexuales es una opción moralmente aceptable (n. 3).

Afirma que sólo dentro de la relación conyugal es moralmente recta la práctica de la sexualidad. En consecuencia, toda actividad homosexual es inmoral y contraria a la sabiduría creadora de Dios. Dos son las razones de alto magisterio eclesial para emitir un juicio moral negativo sobre la homosexualidad: a) Dios creó al ser humano varón y hembra para expresar la complementariedad de los sexos y la unidad interna del creador; b) hombre y mujer colaboran con Dios en la transmisión de la vida, mediante la entrega recíproca como esposos. La actividad homosexual anula

el rico simbolismo y el significado del plan de Dios Creador sobre la sexualidad; no expresa una unión complementaria capaz de transmitir vida; refuerza una *inclinación sexual desordenada*, que se caracteriza por la *autocomplacencia*; *impide la propia realización y felicidad* (n. 7).

En el documento se reacciona ante quienes creen que oponerse a la actividad homosexual y a su estilo de vida constituye una forma de discriminación injusta. *La actitud de la Iglesia, afirma, no comporta discriminación alguna. Lo que busca es la defensa de la libertad y de la dignidad de la persona.*

Pide a los obispos que *no incluyan en ningún programa pastoral a organizaciones de personas homosexuales sin antes dejar claro que toda actividad homosexual es inmoral*. Manda retirar todo apoyo a organizaciones que pretendan subvertir la enseñanza de la Iglesia en esta materia. Prohíbe el uso de locales “propiedad de la Iglesia” para actos de grupos homosexuales. Insta a defender los valores del matrimonio frente a proyectos legislativos que defiendan las reivindicaciones de los colectivos homosexuales.

Si la homosexualidad es calificada como inmoral, abominable y ceguera, cabe preguntarse: *¿pueden salvarse los homosexuales? Sí*, responde el documento vaticano. *¿Cómo?* Uniendo los sufrimientos y las dificultades que puedan experimentar al sacrificio de Cristo en la cruz, dominando su inclinación, sacrificando sus pasiones y asumiendo con responsabilidad la continencia como virtud:

Las personas homosexuales, como los demás cristianos, están llamadas a vivir la castidad. Si se dedican con asiduidad a comprender la naturaleza de la llamada personal de Dios respecto a ellas, estarán en condición de celebrar más fielmente el sacramento de la Penitencia y de recibir la gracia del Señor, que se ofrece generosamente en este sacramento para poderse convertir más plenamente caminando en el seguimiento de Cristo (n. 12).

CONTRA LA ORDENACIÓN SACERDOTAL DE LOS HOMOSEXUALES

La Congregación para la Educación Católica que preside el cardenal polaco Zenon Grocholewski

¹ Cf. La carta contó con la aprobación del Papa Juan Pablo II y fue publicada en la *Acta Apostolicae Sedis* 79 (1987), pp. 543-554. La versión castellana fue publicada por Ediciones Palabra, Madrid, 1998, con prólogo de Javier Salinas, obispo de Ibiza, e introducción y comentarios del cardenal Joseph Ratzinger, T. Bertone, B. Kiely, M. Gilbert, I. Carrasco de Paula y G. Zuanazzi.

ha publicado la *Instrucción sobre los criterios de discernimiento vocacional de las personas con tendencias homosexuales con vistas a su admisión en el seminario y a las órdenes sagradas*, que prohíbe a los homosexuales ingresar en los seminarios y acceder al sacerdocio. El documento, síntesis de otros anteriores sobre el tema, aborda tres cuestiones: la madurez afectiva y la paternidad espiritual; la homosexualidad y el ministerio ordenado; el discernimiento de la idoneidad de los candidatos al sacerdocio.

Vuelve a establecer la distinción entre tendencias homosexuales profundamente arraigadas y actos homosexuales. Las primeras se consideran objetivamente desordenadas; ahora bien, quienes las sienten están llamados a cumplir la voluntad de Dios “y unir al sacrificio de la cruz las dificultades con que puedan topar”, al tiempo que deben ser acogidos con respeto y delicadeza, evitando cualquier forma de discriminación injusta. Los actos homosexuales son calificados de “pecados graves”, en continuidad con la Tradición que siempre los ha tenido por intrínsecamente inmorales y contrarios a la ley natural.

La tesis es así de contundente en la exclusión de los homosexuales del sacerdocio: “La Iglesia, aun respetando profundamente a las personas en cuestión, no puede admitir en los seminarios ni a las órdenes religiosas a todos aquellos que practican la homosexualidad, presentan tendencias homosexuales profundamente enraizadas o sostienen la así llamada cultura *gay*”. La razón que alega el documento vaticano para dicha exclusión es que los homosexuales se encuentran en una situación que supone, de hecho, un grave obstáculo para el establecimiento de una relación correcta entre los hombres y las mujeres. En el caso de que se tratara de tendencias homosexuales de carácter transitorio, “como el de una adolescencia todavía no cumplida”, se establece que habrán de haber sido superadas con claridad al menos tres años antes de la ordenación de diáconos.

Es al director espiritual del seminario a quien se encomienda el discernimiento en torno a la idoneidad de los seminaristas para acceder al sacerdocio, es decir, valorar las cualidades de su personalidad y de manera especial recordar las exigencias de la castidad de los sacerdotes, la madurez afectiva y asegurarse de que el candidato no presenta alteraciones sexuales incom-

patibles con el sacerdocio. “Si un candidato practica la homosexualidad o presenta tendencias homosexuales profundamente enraizadas, su director espiritual, así como su confesor, tienen el deber de disuadirle, en conciencia, de proceder a la Ordenación”. La instrucción considera “gravemente deshonesto” el ocultamiento de las tendencias homosexuales por parte del candidato, ya que se trataría de una actitud no conforme con el espíritu de verdad, lealtad y disponibilidad, exigido a los llamados al servicio de Cristo.

El documento vaticano reitera ideas sobre el sacerdocio ya expuestas en otros documentos, como que sacerdocio no es un derecho y que el solo deseo de serlo no es suficiente para ser ordenado, sino que compete a la Iglesia definir los requisitos para acceder al sacerdocio.

NOTA DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA “MATRIMONIO, FAMILIA Y UNIONES HOMOSEXUALES” (24 DE JULIO DE 1994)

En una Nota de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española titulada *Matrimonio, familia y uniones homosexuales*, de 24 de junio de 1994,² los obispos españoles se opusieron a la resolución del Parlamento Europeo sobre la igualdad de derechos de los homosexuales y de las lesbianas, aprobada el 8 de febrero del mismo. La resolución solicitaba a la Comisión Europea que recomendara a los Estados miembros la eliminación de la “prohibición de contraer matrimonio o de acceder a regímenes jurídicos equivalentes a las parejas de lesbianas o de homosexuales” y que se pusiera fin “a toda restricción de los derechos de las lesbianas y de los homosexuales a ser padres, a adoptar o a criar niños”.

En la Nota episcopal se afirma de manera tajante, y entrando en un terreno que no parece ser de su competencia, que la Comisión no tiene capacidad para determinar nada en esta materia y se acusa a la resolución europea de gran debilidad jurídica. Sin embargo, se le reconoce un considerable valor simbólico, ya que contribuye a difundir la idea defendida por algunos grupos de la equiparación de las parejas homosexuales con el matrimonio.

Los obispos condenan el empleo de expresiones malevolentes y las acciones violentas contra las personas homosexuales porque atentan contra la dignidad de la persona y lesionan los principios más elementales de la convivencia cívica (n. 3). Reconocen que las personas homosexuales tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, pero en cuanto personas, “no en virtud de su orientación sexual” (n. 5). Sin embargo, afirman que “la orientación sexual sí que ha de ser tenida en cuenta por el legislador en cuestiones directamente relacionadas con ella, como es el caso, ante todo, del matrimonio y de la familia”. ¿No contradice esta afirmación el aserto anterior? ¿Por qué en el caso del matrimonio debe tomarse en cuenta la orientación sexual y en el de las parejas homosexuales no?

Dos son las conclusiones que sacan de este planteamiento: a) *cuando las leyes no legitiman la práctica homosexual, están respondiendo a la norma moral y tutelando el bien común de la sociedad*; b) *cuando las leyes legitiman la práctica homosexual carecen de base ética y tienden a socavar el bien común* (n. 8).

El documento episcopal *distingue entre condición o inclinación homosexual y comportamiento sexual* (n. 6). La *inclinación* no se considera ética-

² La Nota ha sido publicada junto con la Carta de la Congregación para la Doctrina de la Fe en la obra citada en la nota anterior, pp. 103-119.

mente *reprobable*; el *comportamiento* sí lo es por las razones expuestas en el documento vaticano de 1986. Con todo, matizan los obispos, “no hay que olvidar tampoco que, dada la habitual complejidad de esas situaciones personales, habrá que juzgar con prudencia su culpabilidad que incluso, en algunos casos, puede ser subjetivamente inexistente” (n. 109). Se establece aquí una distinción entre conducta moralmente reprobable y culpabilidad: la primera no lleva necesariamente a la segunda. Los obispos españoles siguen la lógica argumental del cardenal Ratzinger y defienden los mismos principios teóricos, pero se muestran menos rígidos en lo que se refiere a la culpabilidad.

Con todo establecen una *contraposición*, que me parece asaz maniquea, entre las “uniones homosexuales” y el matrimonio, entre el genuino amor conyugal y el amor de benevolencia o de amistad. El comportamiento homosexual puede situarse del lado de este último. Sin embargo, afirman, en realidad, constituye una grave distorsión del amor de amistad y perjudica el desarrollo integral de las personas que lo practican. En las uniones homosexuales no se dan las notas de totalidad y fecundidad, que definen la naturaleza misma del amor matrimonial.

Matrimonio y uniones homosexuales son dos realidades no equiparables jurídicamente. El primero contribuye de manera insustituible al crecimiento y a la estabilidad de la sociedad. La convivencia entre homosexuales, por el contrario, carece de esas características. Por eso, no puede tener el reconocimiento de una dimensión social semejante a la del matrimonio y de la familia (n. 13). A ello añaden los obispos que las uniones homosexuales no pueden tener derecho a la adopción (n. 14). La conclusión es que las leyes no pueden equiparar a éstas con el matrimonio y que deben proteger las uniones matrimoniales:

El bien común exige que las leyes reconozcan, favorezcan y protejan la unión matrimonial, esencialmente heterosexual, como base ineludible de la familia. Por lo tanto, no es aceptable la legalización que equipare de algún modo las llamadas uniones homosexuales con el matrimonio. Las leyes no tienen por qué sancionar “lo que se hace” convirtiendo el hecho en derecho. Es verdad que las normas civiles no siempre podrán recoger íntegramente la ley moral, pues “la ley civil a veces deberá tolerar, en aras del orden público, lo que puede prohibir sin ocasionar daños graves” (Congregación para la Doctrina de la Fe, *El don de la vida*, III). Pero esta tolerancia no podrá extenderse contra los derechos fundamentales de las personas, entre los cuales se cuentan “los derechos de las familias y del matrimonio como institución”. En estos casos, el legislador, lejos de plegarse a los hechos sociales, ha de “procurar que la ley civil esté regulada por las normas fundamentales de la ley moral” (*ibid.*). De lo contrario es responsable de los graves efectos negativos que tendría para la sociedad la legitimación de un mal moral como el comportamiento homosexual “institucionalizado” (n. 19).

CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (CIUDAD DEL VATICANO, 1992)
Y COMPENDIO DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA (CIUDAD DEL VATICANO, 2004)

El *Catecismo de la Iglesia Católica* recuerda que la Tradición, basándose en textos de la Biblia (Gn 11,1-29; Rom 1,24-27; 1Cor 6,10; 1Tm 1,10), ha condenado siempre los actos homosexuales como “intrínsecamente

desordenados” y no pueden ser aprobados en ningún caso, ya que son contrarios a la ley natural, cierran el acto sexual al don de la vida y no proceden de una verdadera complementariedad afectiva y sexual (n. 2.358). Reconoce que hay un número apreciable de hombres y mujeres que no eligen su condición homosexual, sino que presentan tendencias homosexuales instintivas. ¿Cuál debe ser el comportamiento cristiano de estas personas? La castidad, que se logra por medio del dominio de sí mismo, del apoyo de una amistad desinteresada, de la oración y de la gracia sacramental. La actitud hacia ellos, según el *Catecismo*, deberá ser de acogida, respeto, compasión y delicadeza, evitando en todo caso y momento cualquier signo de discriminación.

En *El Compendio de la doctrina social de la Iglesia* se afirma que la familia es sólo la unión entre un hombre y una mujer. Las parejas de hecho no forman auténticas familias. La familia es superior a cualquier otra realidad social, incluido el Estado, que debe protegerla.

Los divorciados casados en segundas nupcias no pueden acceder a la comunión eucarística ni pueden ser perdonados, hasta que dejen de “vivir en contradicción con la indisolubilidad del matrimonio”.

Condena el uso de métodos anticonceptivos y la esterilización, las técnicas reproductivas que usan útero o gametos extraños a la pareja o que separan la concepción del acto conyugal. Condena la homosexualidad y la clonación en los mismos términos. Califica el aborto de “delito abominable y desorden moral particularmente grave”.



L' OSSERVATORE ROMANO CONTRA LA LEY ITALIANA DE PAREJAS DE HECHO HOMOSEXUALES Y HETEROSEXUALES

L' Osservatore Romano criticó con severidad la decisión de Romano Prodi de aprobar en el Parlamento una ley que regule las parejas de hecho, tanto homosexuales como heterosexuales. La iniciativa fue acusada de “hipócrita”. “Erradicar la familia es la prioridad de la política italiana”, editorializaba el periódico del Vaticano.

DESCALIFICACIONES CONTRA LAS PERSONAS HOMOSEXUALES Y CONDENA DE LA LEY QUE REGULA LOS MATRIMONIOS HOMOSEXUALES

Cuando el sacerdote José Mantero, vicario del Valverde del Camino (Huelva) hizo pública su homosexualidad fue acusado por los obispos de “desorden moral” (J. J. Asenjo, entonces secretario de la CEE) y “enfermo” (Gea Escolano, obispo de Mondoñedo-Ferrol). El obispo de Huelva le retiró en seguida las licencias sacerdotales, alegando incumplimiento de su compromiso de vivir en castidad e incompatibilidad entre sacerdocio y sexualidad.

Antes de la aprobación de la ley actual sobre matrimonios homosexuales, las descalificaciones no fueron menos desconsideradas y gruesas. Los obispos llegaron a afirmar que los parlamentarios no podían legislar sobre esta materia aprobando la ley porque la única forma de pareja que puede calificarse como matrimonio es la unión indisoluble entre un hombre y una mujer, y ello porque así lo establece la ley natural, de la que los obispos se consideran intérpretes. “No puede ser en derecho lo que no puede ser en naturaleza”, argumentaba Rafael Termes, haciéndose eco de los pronunciamientos episcopales.³ El secretario de la Conferencia Episcopal, Juan Antonio Martínez Camino, llegó a calificar los matrimonios homosexuales de “virus” y “moneda devaluada”.⁴

Durante la discusión de la ley, los obispos recordaron a los parlamentarios que no podían votar en favor. Tras la aprobación de la ley por el Congreso de los Diputados por la mayoría de los grupos parlamentarios el 21 de abril de 2005, se sucedió una cascada de declaraciones condenatorias procedentes tanto de la Curia Vaticana como de la jerarquía católica española. El Comité

Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española emitió una Nota (5 de mayo de 2005), en un tono bronco, en la que llamaba a jueces, alcaldes y concejales a que hicieran objeción de conciencia contra la ley negándose a celebrar dichos matrimonios, ya que, a su juicio, se trataba de “una ley radicalmente injusta que corrompe la institución del matrimonio”. Las personas de recta formación moral, argumenta el Ejecutivo episcopal, han de oponerse a la ley; no pueden adoptar una actitud de indecisión, y menos aún de complacencia, ante la ley. Oponerse a disposiciones inmorales y contrarias a la razón, argumenta el Ejecutivo episcopal, no va contra nadie, sino que es una opción “a favor del amor a la verdad y del bien de cada persona”. Lo que pedían los obispos era en realidad un acto de desobediencia e insumisión contra una ley aprobada de manera democrática por el Parlamento.

En la Nota se niega que la unión de personas del mismo sexo pueda ser matrimonio; en realidad se trata de una corrupción y de una falsificación legal de la institución matrimonial “tan dañina para el bien común como lo es la moneda falsa para la economía de un país”. La ley se considera un retroceso en el camino de la civilización y una lesión grave de los derechos fundamentales del matrimonio y de la familia. Llama la atención, a continuación, sobre los perjuicios que la ley causará: a los niños que se entreguen en adopción “a esos falsos matrimonios”; a los jóvenes a quienes se les va a dificultar o impedir una educación adecuada “para el verdadero matrimonio”; a las escuelas y a los educadores, que se verán en la obligación de explicar al alumnado que en nuestro país el matrimonio no es ya la unión de un hombre y de una mujer.

En una Nota anterior de 15 de julio de 2004, firmada también por el Ejecutivo episcopal, se presentaba otro argumento contra la equiparación de las uniones homosexuales con los verdaderos matrimonios: que introduce un peligroso factor del justo orden social.

Tras la reforma del Código Civil para regular el matrimonio entre homosexuales y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, le jerarquía católica vaticana y la española volvieron a expresar su condena con descalificaciones todavía más severas y deslegitimadoras. El cardenal López Trujillo, presidente del Pontificio Consejo para la Familia, acusó a la Ley de *falsificar la condición humana* y de *destruir la familia*. Desde la red de emisoras de Radio Cadena Nacional de Colombia, propuso el slogan “a ley inicua, objeción de conciencia”, en una clara incitación a la desobediencia legal.

En una nota de 30 de junio de 2005 la cúpula episcopal de nuestro país afirmaba que las leyes españolas se habían tornado “radicalmente injustas”, eran “muy negativas para el matrimonio” y no tutelaban en forma adecuada los derechos de los padres, de los hijos y de los educadores. De ahí su oposición a dichas leyes, su negativa a la complicidad con la injusticia y su trabajo para el reconocimiento y la tutela de los derechos desprotegidos y conculcados. Monseñor Blázquez, obispo de Bilbao y presidente de la conferencia episcopal española, fue más lejos todavía en sus ataques el 4 de julio, en la inauguración del curso de verano “La Iglesia católica hoy”, organizado por la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) en Aranjuez. Calificó de inconstitucional la ley de matrimonios entre homosexuales y llegó a afirmar que “introduce una enorme confusión de orden humano y moral, y nos abre, en todos los aspectos, a un camino de retroceso”.

³ *El País*, 27 de octubre de 2004.

⁴ *Ibid.*

En términos similares se expresó el mismo día el cardenal Rouco Varela en el discurso pronunciado ante Benedicto XVI con motivo de una peregrinación de católicos madrileños al Vaticano. Según él, la nueva legislación sobre el matrimonio *niega la fe y la misma razón humana*. Su diagnóstico de la sociedad no puede ser más pesimista: “fuertemente tentada por una cultura relativista y unas propuestas de vida radicalmente secularistas planteadas ‘como si Dios no existiera’ y a espaldas de la historia”. La respuesta a esta situación es, a su juicio, una nueva evangelización.

L' Osservatore Romano de 3 de julio de 2005, en un artículo firmado por Francesco M. Valiente, afirma que la ley trastoca el proyecto de Dios sobre la familia y constituye una “envilecedora derrota de la humanidad”; asimismo, justifica la actitud beligerante de la Iglesia católica como una defensa de la familia, que es patrimonio de las grandes culturas del mundo y no una guerra de religión.

DIVISIÓN DE OPINIONES EN EL CATOLICISMO ANTE LA MANIFESTACIÓN “LA FAMILIA SÍ IMPORTA”

Un paso más en el rechazo de la ley fue el apoyo de numerosas diócesis españolas, de sus respectivos obispos y del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española —formado por el presidente, Ricardo Blázquez, obispo de Bilbao; el vicepresidente, Antonio Cañizares, arzobispo de Toledo; el secretario general, Juan Antonio Martínez Camino; los cardenales Carlos Amigo, arzobispo de Sevilla, y Antonio María Rouco Varela, arzobispo de Madrid; Lluís Martínez Sistach, arzobispo de Barcelona, y Carlos Osoro, arzobispo de Toledo—, a la manifestación del 18 de junio convocada por el Foro Español de la Familia contra la ley de matrimonios homosexuales, la agilización de los trámites para el divorcio, la investigación con células madre embrionarias, entre otros aspectos, bajo el lema “La familia sí importa”. La manifestación contó con la presencia de 20 prelados españoles, entre ellos el ex presidente de la Conferencia Episcopal Española y arzobispo de Madrid, cardenal Antonio María Rouco Varela y el actual vicepresidente, monseñor Antonio Cañizares, arzobispo de Toledo.

El objetivo del Foro al convocar la manifestación era el fortalecimiento de la familia y la defensa y protección de los hijos, con la inclusión de la educación y la adopción. En el Manifiesto el Foro calificaba la equiparación de las uniones de personas del mismo sexo con el matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo como “un atentado contra la institución matrimonial y contra el derecho del menor a una madre y a un padre”. Expresaba su honda preocupación por otras propuestas del gobierno, como “la canalización del compromiso matrimonial mediante el divorcio unilateral y sin causa desde los tres meses de la boda, el progresivo menoscabo del derecho a la vida, la limitación del derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, y la exclusión de las expresiones y convicciones morales y religiosas de la vida pública”.

Como justificación para su apoyo a la manifestación el Comité Ejecutivo alegaba que la causa es justa, ya que “nos hallamos ante una cuestión de la mayor trascendencia moral y social que exige de los ciudadanos, en particular de los católicos, una respuesta clara e incisiva por todos los medios legítimos”. Se trata de un pronunciamiento con un claro trasfondo político en el que la jerarquía católica española se posiciona del lado del Partido Popular, que ha llamado a sus afiliados a asistir masivamente a la misma y cuyos dirigentes participarán en ella, como medida de presión para oponerse a la ley aprobada en abril en el Congreso de los Diputados.

De nuevo, la jerarquía católica en alianza con la derecha política.

El secretario general de la CEE, padre Juan Antonio Martínez Camino, fue más lejos todavía al afirmar —con un profundo desconocimiento de la historia, a mi juicio— que “estamos ante una reforma del Código Civil en una situación única en la historia de la humanidad. La Iglesia Católica en sus 2000 años de existencia nunca se ha encontrado con nada parecido”.

El apoyo de la cúpula episcopal a la Manifestación provocó una profunda división, más aún, una fractura, dentro del catolicismo español. En contra de los obispos se pronunciaron numerosos colectivos cristianos e incluso algún miembro del episcopado, como el obispo auxiliar de Barcelona Joan Carrera, quien consideró preocupante que se configuren dos polos en la sociedad española y que la Iglesia católica quede incluida en uno de esos polos. Esto le parece “lo más anticristiano que puede hacerse, ya que impide la posibilidad de que media España mire con paz espiritual o con curiosidad intelectual el cristianismo, porque ya queda marcado como una línea política”.

La revista católica *Reinado Social*, de la Congregación de los Sagrados Corazones, en su número de junio de 2005, llamó la atención sobre el carácter político del posicionamiento episcopal, al afirmar que “es peligroso dar gato político por liebre religiosa; o sea, so capa de manifestación católica, de desagravio a la Iglesia católica perseguida, arrimar el ascua de la fe a la sardina de la política partidista pura y dura. Si se diera el caso, y no faltan señales, eso se llama en castellano engañar y manipular”.

Unos días antes de la Manifestación, la Junta Directiva de la Asociación de Teólogos Juan XXIII emitió una Nota en la que indicaba que el apoyo episcopal a la Manifestación era un precedente discutible y ciertamente inusual en la Iglesia católica, ya que “se desautorizan algunas leyes aprobadas por el Congreso de los Diputados y se ahonda la división entre católicos con visiones religiosas y políticas diferentes”. Por una parte, los creyentes laicos más conscientes, seguía argumentando la Asociación teológica, no toleran ser tratados por los obispos como menores de edad, y muchos de ellos no están dispuestos a formar un “frente político” afín a los partidos de la derecha. Por otra, la Iglesia católica no puede imponer en la sociedad su código ético. Los teólogos de Juan XXIII ven a los obispos “crispados frente al gobierno socialista”, a los movimien-

tos católicos neoconservadores “aliados con la derecha política” y a los que trabajan por otro tipo de teología y de Iglesia acorde con el espíritu Vaticano II, “decepcionados”. Expresaban su honda preocupación “por el rumbo que está tomando la jerarquía frente a un gobierno no confesional, legítimamente constituido, en medio de una sociedad secular y plural que rechaza consignas episcopales, propuestas desde una autoridad religiosa escasamente creíble”.

Tras expresar que con su toma de postura contraria a la Manifestación no pretendía avalar al gobierno socialista, con el que disiente en algunos puntos de su programa, la Asociación expresaba su desacuerdo con salir “a la calle” como creyentes católicos. “Que cada cristiano —concluían los teólogos críticos— opte por la formación política más apropiada a sus criterios y haya libertad de decisión en el seno de la Iglesia, sin que se nos conmine a seguir un camino único”.

También la llamada de los obispos a la objeción de conciencia fue criticada por parte de numerosos católicos y católicas por medio de una campaña liderada por el portal de Internet “Atrio”, que consiguió cerca de 1000 “adhesiones individuales de conciencia” contra el posicionamiento de los obispos; así dejaron claro que éstos no hablaban en su nombre y que no debían tomar el nombre de Dios y de Jesús en vano.

Quiero referirme, por último, a la toma de postura contraria a los obispos de cerca de 20 asociaciones cristianas de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, quienes se declaran parte integrante de la Iglesia católica, constituida no sólo por la jerarquía católica, sino por todo el Pueblo de Dios. Creen que Jesús de Nazaret no hizo sino hablar de amor y de justicia, y nada dijo en contra de las personas homosexuales ni nunca discriminó a nadie. Manifiestan su fe firme en el poder fecundo y creador de la familia, pero “no sólo de la familia integrada por un hombre y una mujer sino también de la familia formada por parejas del mismo sexo, ya que creemos que tanto una como otra son entornos donde florece y se desarrolla el amor entre dos seres humanos adultos”. No desean la destrucción de la familia, sino que quieren potenciarla, abriéndola y ampliándola a otras realidades familiares que existen de hecho. Una ampliación del concepto de familia que conlleva la plena integración y estabilización de las parejas del mismo sexo, que en nada ponen en peligro la institución familiar. “El derecho de unos —afirman— no presupone la falta de derechos de otros”.

Invitan, finalmente, a reflexionar y preguntarse dónde está Dios: si en la voluntad de los colectivos convocantes de la Manifestación del Foro de la Familia, que quisieron negar a una parte de la población su derecho a amar, o en la voluntad de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de convertirnos por fin en ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos que el resto de la población. Las entidades firmantes eran: COHESIÓN - Gays cristianos; ACGIL - Associació Cristiana de Gais i Lesbianes de Catalunya; SAL DE LA TIERRA - Vitoria-Gasteiz; MAR - Cristianos homosexuales de Málaga; Grupo Cristiano de XEGA (Asturias); Grupo Cristiano de ALEGA (Cantabria); Comisión de Asuntos Religiosos de GEHITU (Euskadi); Cristian@s de GYLDA (La Rioja); Comisión de Asuntos Religiosos de COGAM (Comunidad de Madrid); Cristian@s de BOLOBOLO (Toledo); Grupo Cristiano de LAMBDA (Comunidad Valenciana); Grupo Cristiano de GAILES (La Ribera - Valencia); Grupo Cristiano de DECIDE-T (Alicante); COMULGA, Grupo Cristiano del Colectivo NO TE PRIVES (Murcia); Cristian@s de OJALÁ (Málaga); ANGELUS, Grupo Cristiano de ARCADIA (Cádiz); Cristian@s de JERELES (Jerez de la Frontera); Área de Asuntos Religiosos de la FELGT.

Y, SIN EMBARGO, INSENSIBILIDAD ANTE LOS MALOS TRATOS

Sorprende, empero, la insensibilidad de la jerarquía católica ante los malos tratos, la violencia doméstica, las violaciones y su mantenimiento de la excomunión para personas que interrumpen o colaboran en la interrupción del embarazo en situaciones extremas, como la niña de nueve años nicaragüense, violada por un familiar suyo.

La violencia de género, sobre todo contra las mujeres, está a la orden del día y se produce en todos los terrenos: en las calles y los hogares, en los lugares de trabajo y en los de diversión, en las pantallas cinematográficas y en las vallas publicitarias, en los medios de comunicación y en las instituciones religiosas. En los años setenta del siglo pasado escribía la escritora afroamericana Ntozake Shange:

Cada tres minutos, una mujer es golpeada; / cada cinco minutos, una mujer es violada; / cada 10 minutos, una muchacha es acosada... / Cada día aparecen en callejones, / en sus lechos, en el rellano de una escalera / cuerpos de mujeres...

Y no es algo esporádico, sino estructural. La violencia y los abusos sexuales constituyen el instrumento del patriarcado contra las mujeres y los niños y las niñas para mantener, indefinidamente y sin concesión alguna a la igualdad, el dominio de los varones sobre las mujeres.

He hablado de *violencia contra las mujeres en las instituciones religiosas*, y sobre todo eclesiásticas, porque también ahí se ejerce a través de *métodos más sutiles que no dejan marcas físicas, pero sí psíquicas y mentales*. La historia del cristianismo es una sucesión ininterrumpida de agresiones contra las mujeres, contra su dignidad, su integridad física, su libertad de pensar, su subjetividad, su modo de entender la relación con Dios, su forma de vivir la sexualidad, en definitiva, su mundo interior y exterior, y en todos los campos de la vida cristiana. El XXV Congreso de Teología, celebrado en Madrid del 8 al 11 de septiembre de 2005, que convoca la Asociación de Teólogos y Teólogas Juan XXIII, llamó la atención en su Mensaje final “sobre la *violencia contra las mujeres* en la sociedad y en las religiones, que no se llevan bien con las mujeres, y especialmente en la Iglesia católica, cuya

jerarquía no suele condenar la violencia de género y, en algunos casos, la fomenta y la ejerce”.

Se aprecia una profunda insensibilidad de algunos dirigentes eclesiásticos hacia los malos tratos, que resulta ofensiva para las mujeres que los sufren. Juan José Asenjo, secretario general de la Conferencia Episcopal Española, no considera los malos tratos contra las mujeres causa de nulidad matrimonial y cree que no deben aportarse como pruebas ante los tribunales eclesiásticos. El planteamiento del portavoz episcopal ratificaba así la tesis del juez-instructor del Tribunal Eclesiástico de Mérida-Badajoz, José Gago, para quien los malos tratos físicos y psicológicos no son, de por sí, causa de nulidad del matrimonio por parte de la Iglesia, ya que se habían producido después de la celebración del sacramento. Los obispos operan, quizá de manera inconsciente, con una concepción sacrificial del cristianismo, que aplican de manera especial a las mujeres, a quienes se pide aceptación resignada del sufrimiento causado por las agresiones de los varones, ya que el sufrimiento las asemeja más a Cristo y tiene carácter redentor.

CONSECUENCIA RAZONABLE

A la vista de estas actitudes tan rígidas, poco humanitarias y condenatorias de aquellas concepciones y prácticas de la sexualidad y de la homosexualidad que no coinciden con las de la Iglesia católica oficial, no resulta extraña la baja valoración que tienen los ciudadanos y las ciudadanas de ella. Según la encuesta Latinobarómetro elaborada por el CIS simultáneamente en España y 17 países latinoamericanos, la televisión y la Iglesia católica son las instituciones en las que menos confían los españoles. Sucede, además, que 73% de los encuestados se declara católico, lo que refleja el elevado grado de rechazo de los propios miembros de la Iglesia a la institución a la que pertenecen. Resultados similares se obtuvieron entre los jóvenes, según el estudio de la Fundación Santa María *Jóvenes 2000 y religión* (Madrid, 2004).

LAS RAZONES DE FONDO

Varias son las causas que están en la base de la actitud de la jerarquía católica ante la sexualidad y la homosexualidad y de las leyes que las regulan. Sin ánimo de agotar esas causas, aquí me fijaré en cinco, que me parecen fundamentales: concepción dualista del ser humano, lectura fundamentalista de los textos bíblicos, resistencia a reconocer y aceptar el estado laico, tendencia a considerar como ley natural la doctrina defendida por la jerarquía católica y no aceptación de una ética laica.

UNA CONCEPCIÓN DUALISTA Y PESIMISTA DEL SER HUMANO

Una primera raíz de dicha actitud se encuentra en la *concepción dualista del ser humano*, que no tiene su origen ni en la tradición judía, de la que arranca el cristianismo, ni en Jesús de Nazaret, con quien se inicia el itinerario de la fe cristiana. Platón está en el origen de esta concepción antropológica, Pablo de Tarso le da un tono moralista y Agustín de Hipona ofrece una fundamentación teológica de la misma y, desde entonces, funge como teoría y práctica oficiales en el cristianismo.

La concepción antropológica dualista distingue en el ser humano dos elementos que se oponen frontalmente: el cuerpo o la parte material y el

alma o la parte espiritual. Lo que identifica al ser humano es el alma, que constituye la esencia de la persona. El cuerpo no sólo no forma parte de la estructura esencial del ser humano, sino que es lastre, peso, carga; más aún, es la cárcel donde vive presa el alma durante su peregrinación por la Tierra y de la que tiene que liberarse. Lo expresa nítidamente Platón en el Fedón: “Mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos” (66b). “Preciso es considerar que el cuerpo es pesado, torpe, terrestre y visible. Y que, poseyéndolo, el alma es entorpecida, retenida y atraída de nuevo por la esfera de lo visible” (81c). El cuerpo y sus deseos son los causantes de las guerras, luchas y revoluciones, y no dejan tiempo para dedicarse a la filosofía. Por su culpa no es posible contemplar la verdad ni conocer nada de forma pura.

¿Cómo se consigue la liberación? Lacerando el cuerpo, reprimiendo los instintos, renunciando a los placeres corporales. La plena liberación tiene lugar con la muerte, cuando el alma se separa del cuerpo. ¿Cómo lograr la sabiduría y acceder al conocimiento puro? Desembarazándonos del cuerpo mortal y contemplando las cosas en sí mismas sólo con el alma.

Mientras estemos en vida, más cerca estaremos de conocer, según parece, si en todo lo posible no tenemos ningún trato ni comercio con el cuerpo, salvo en lo que sea de toda necesidad, ni nos contaminamos de su naturaleza, manteniéndonos puros de su contacto, hasta que la divinidad nos libre de él (Fedón 67 a).

Esa idea está presente en el libro de la Sabiduría, que acusa una fuerte influencia helenística: Sabiduría 1, 15.

Pablo defiende una antropología unitaria en sintonía con el pensamiento hebreo en el que fue educado. En sus cartas, empero, quedan numerosos restos de dualismo antropológico, como demuestran las exhortaciones morales que hace en sus cartas a los cristianos y cristianas de las comunidades fundadas o animadas por él. Buena parte de las listas de pecados que aparecen en dichas cartas tienen que ver con la sexualidad, y las actitudes morales que recomienda a los creyentes en Cristo son claramente represivas del cuerpo. Carne y espíritu aparecen como dos principios que caminan en dirección contraria. Escribe a los cristianos de Galacia:



Proceded según el Espíritu, y no deis satisfacción a las apetencias de la carne. Pues la carne tiene apetencias contrarias al espíritu, y el espíritu contrarias a la carne, como que son entre sí tan opuestos que no hacéis lo que queréis... Las obras de la carne son conocidas: fornicación, impureza, libertinaje, idolatría, hechicería, odios, discordias... Los que son de Cristo han crucificado la carne con sus pasiones y sus apetencias (Gálatas 5,16 ss).

Tras su conversión y la lectura de los neoplatónicos y de las cartas de san Pablo, Agustín de Hipona hizo suya la concepción antropológica dualista tanto en su vida, con la renuncia a los placeres del cuerpo por considerarlos un obstáculo para la salvación, como en su doctrina, proponiendo como ideal cristiano la abstinencia sexual.

Si el cuerpo es determinante para la salvación, lo es también para la condenación. Así aparece en no pocos santos Padres, que mostraron un menosprecio por el cuerpo en perfecta sintonía con su alejamiento del mundo. Si no se controlan las pasiones, se pone en juego la vida eterna. “Cuando se quiere tomar una ciudad”, leemos en *Le fruit défendu*, que cita a un monje del desierto, “se le corta el suministro de agua y de víveres; lo mismo hay que hacer con las pasiones de la carne”.⁵ La mejor forma de frenar las pasiones y de proteger el cuerpo y el alma de los cristianos, sobre todo, de las mujeres cristianas, es renunciar al ejercicio de la sexualidad, vivir en estado de virginidad. “Ningún vaso de oro o de plata es tan caro a Dios como el templo de un cuerpo virginal”, escribe san Jerónimo.⁶ La salvación depende en buena medida de la castidad que se haya observado. Es tan alta la valoración de la castidad por parte de Tertuliano que llega a considerar más terrible el perderla que la pena de muerte más cruel.

El cuerpo, preferentemente el de la mujer, se considera motivo de tentación, ocasión de escándalo y causa de pecado. Hay que evitar, por ende, exhibirlo, cuidarlo, mejorarlo, embellecerlo. Hay que ocultarlo (por ejemplo, con el velo, vestidos largos, etcétera), castigarlo, mortificarlo hasta dejarlo irreconocible. Desde esta lógica dualista se argumenta que el cuerpo de la mujer no puede representar a Cristo que fue varón y sólo varón, no puede perdonar los pecados por su falta de sigilo, no puede, en fin, ser portador de gracia sino de sensualidad pecaminosa. En consecuencia, tampoco puede ser sacerdote. Y ello por voluntad de Cristo. ¡Precisamente Jesús de Nazaret que incorpora a las mujeres a su movimiento en igualdad de condiciones que los varones, las excluye del ministerio sacerdotal! ¿No parece esto un contrasentido? ¿No será esta exclusión voluntad de la Iglesia patriarcal más que de Jesús de Nazaret?

La imagen negativa del cuerpo femenino fue decisiva en las condenas de la Inquisición contra las mujeres. El cuerpo era el cauce a través del cual éstas comunicaban los conocimientos inspirados por la divinidad y las experiencias místicas de unión con Cristo. El cuerpo de las mujeres en éxtasis era signo de inhabilitación del Espíritu Santo y de la presencia de Dios. Ciertas visiones, como el enamorarse de Jesús o los besos y las caricias de las místicas hacia él, tenían carácter erótico. En una época en que había tendencia a supervalorar lo intelectual como vía de acceso a Dios se despreciaba el cuerpo, tales experiencias despertaban sospecha, y quienes las tenían terminaban por ser condenadas con frecuencia a la hoguera.

⁵ Centurion, París, 1985, p. 8.

⁶ *La femme. Les grandes textes des Pères de l'Église*, Centurion, París, 1968, p. 8.

¡Cuanto más si eran mujeres! Las hogueras de la Inquisición se alimentaron con frecuencia de los cuerpos —previamente torturados y desfigurados— de muchas mujeres acusadas de herejes, apóstatas, brujas, entre otros cargos. La imagen de Dios que es la mujer, según el Génesis (Gn 1, 26-28), se arrojaba al fuego para preservar la verdad de la fe y satisfacer los instintos represivos y reprimidos de los inquisidores. En este caso, como en otros muchos, la religión actuó contra la vida.

UNA LECTURA FUNDAMENTALISTA DE LOS TEXTOS BÍBLICOS

Una lectura fundamentalista de los textos bíblicos que tiende a leer los textos fundantes del judaísmo y del cristianismo sobre la sexualidad, y muy especialmente sobre la homosexualidad, de manera descontextualizada y a considerarlos válidos para todo tiempo y lugar y contexto cultural, sin tomar en cuenta los cambios producidos en las sociedades.

RESISTENCIA A RECONOCER EL ESTADO LAICO

Resistencia a reconocer el Estado laico, como se ha puesto de manifiesto en España desde la transición hasta nuestros días en lo referente a la aprobación de leyes que pueden entrar en fricción con determinados planteamientos de la jerarquía católica en materias como la sexualidad, los modelos de pareja y de familia, la idea de matrimonio, la interrupción del embarazo, la eutanasia, la investigación con células madre embrionarias con fines terapéuticos, etcétera. Se pretende imponer a toda la ciudadanía las concepciones morales de una determinada religión, como si estuviéramos en tiempos del nacional-catolicismo, en los que la religión católica era la religión del Estado. Hoy vivimos en tiempos de pluralismo religioso. Los gobernantes deben gobernar para todos los ciudadanos y ciudadanas y los legisladores deben legislar para el conjunto de los españoles y españolas, independientemente de las creencias o increencias.

TENDENCIA A CONSIDERAR COMO LEY NATURAL Y DIVINA LO QUE SON SÓLO PRESCRIPCIONES MORALES DE LA JERARQUÍA CATÓLICA Y DE SU MAGISTERIO ECLESIASTICO

- * La indisolubilidad del matrimonio como ley natural. Por ello, la jerarquía católica se opone al divorcio por considerarlo contrario a la ley natural y a la ley divina (“lo que Dios ha unido, que no lo separe el ser humano”: frase sacada de contexto). Y, sin embargo, los tribunales eclesiásticos declaran la anulación de no pocos matrimonios.
- * El matrimonio como unión de un hombre y una mujer como ley natural y ley divina.
- * La interrupción voluntaria del embarazo, también considerada contraria a la ley natural y comparada con los genocidios.

NO ACEPTACIÓN DE UNA ÉTICA LAICA

La no aceptación, por parte de la jerarquía católica, de una ética laica, con fundamento antropológico, común a todos los seres humanos, independientemente de sus creencias, es otra de las causas de las posiciones actuales de un sector de los católicos españoles.

Los obispos están en su derecho a expresar libremente sus puntos de vista sobre la sexualidad y la homosexualidad, lo mismo que sobre otros

temas, pero sin intentar imponerlos a todos los ciudadanos. Los planteamientos morales de una religión merecen respeto total, pero sin pretender que sean los únicos válidos. Son unos más dentro del pluralismo moral actual. El proceso de secularización ha establecido una justificada separación de esferas entre lo religioso y lo cívico, que no tienen por qué oponerse, pero tampoco confundirse como en otras épocas históricas. Lo ideal es buscar espacios de convergencia, pero, en caso de divergencia, los principios que han de primar son los de una ética laica, única válida para todos los ciudadanos.

Sucede, además, que en esta materia, como en otras muchas, hay un amplio pluralismo dentro de la Iglesia católica, como indiqué al principio de esta conferencia. Razón de más para que los obispos no pretendan imponer sus posturas como definitivas, y menos aún como “divinamente reveladas”, cuando son posturas representativas del colectivo episcopal que las defiende y de los colectivos católicos que las apoyan, pero no de todos los católicos y católicas, como demuestran las frecuentes voces críticas dentro de la Iglesia católica que se pronuncian contra los planteamientos de la jerarquía.

Sería deseable que se generara un clima de debate sereno entre los católicos y católicas de distintas tendencias, en el que se escucharan unos a otros. Si pudiere llegarse a un consenso, sería muy positivo, pero si no se llega hay que respetar el pluralismo y el disenso.

Es necesario, a su vez, llegar a un consenso en torno a unos mínimos de ética laica que podamos compartir todos los ciudadanos y ciudadanas. Esos mínimos son imperativos y vinculantes para todos sin excepción. Mínimos que respeten las orientaciones morales de las distintas tradiciones religiosas, siempre que no atenten contra la igualdad, la dignidad, la libertad, la integridad de la persona, los derechos humanos y los derechos de la naturaleza. Las orientaciones morales religiosas pertenecen a la ética confesional y no se pueden imponer fuera de ese ámbito.

NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA SEXUALIDAD Y DE LA HOMOSEXUALIDAD

EL CASO DE LA IGLESIA ANGLICANA

La Iglesia anglicana, formada por 80 millones de seguidores, ha vivido momentos conflictivos y de profunda crisis en torno al tema de la homosexualidad. En ella pueden distinguirse dos

tendencias bien diferenciadas y distantes: una liberal y otra conservadora. La primera se muestra en favor de la ordenación de sacerdotes y obispos homosexuales y de la bendición de las parejas gays y lesbianas, mientras que la segunda se opone abiertamente. Veamos las prácticas y los razonamientos de cada una de ellas.

La jerarquía de la Iglesia episcopaliana (rama anglicana en Norteamérica) aceptó en su día el nombramiento y la consagración del sacerdote homosexual Gene Robinson, que convivía con su novio desde hacía 13 años, como obispo de New Hampshire, con la presencia de medio centenar de obispos estadounidenses en la ceremonia de consagración, y concede la bendición de las parejas gays. La Iglesia anglicana de Escocia también se ha mostrado favorable a la bendición de uniones de personas del mismo sexo y a la ordenación de sacerdotes homosexuales por entender que no constituyen impedimento alguno para el ejercicio del ministerio.

En favor se han pronunciado también otros obispos de Sudáfrica como Desmond Tutu y Njongkulu Ndungane. Tutu prologó una colección de liturgias cristianas para homosexuales, donde calificaba el rechazo de éstos como “casi la última blasfemia” y criticaba a quienes les exigen vivir en castidad. En un documento para la discusión dirigido a distintas organizaciones anglicanas de varios países, Ndungane expone su postura argumentada como continuación de la resolución adoptada por el sínodo anglicano a partir de las “necesidades pastorales” de la minoría homosexual. El sínodo mostró su agradecimiento por el trabajo eclesial realizado por gays, les dijo que eran bienvenidos y les invitó a su reafirmación. Ndungane llama la atención sobre el sufrimiento de la gente homosexual y sobre la sensación que tiene de sentirse rechazada, despreciada, mal entendida e “incluso endemoniada y fuera de la Iglesia” por sus convicciones. Cree que es necesario encontrar las bases comunes, entre las cuales se refiere a éstas: la fe en Dios, el amor a los semejantes, el respeto a la autoridad de las Escrituras, la comprensión y vivencia de la sexualidad como don de Dios, la consideración de la pedofilia, la promiscuidad, la violencia sexual y la pornografía como pecado. En lo referente a la interpretación de las Escrituras a lo largo de la historia, muestra algunos ejemplos de los cambios sobre la manera de entender las enseñanzas de Dios por parte de la Iglesia en torno a la esclavitud, el préstamo de dinero con interés, la actitud ante las mujeres y el matrimonio tras el divorcio.

Los sectores más liberales dentro de la Iglesia anglicana basan la *validez* de las decisiones en favor de la ordenación de sacerdotes y de obispos homosexuales y de la bendición de las parejas del mismo signo en que dicha Iglesia está descentralizada y en que cada iglesia posee autonomía para tomar sus propias decisiones, sin que ello tenga que implicar una fractura.

El sector conservador no sólo se opone a esas prácticas, sino que las condena con toda radicalidad y se muestra beligerante contra ellas alegando que son antibíblicas, que están condenadas por la Iglesia y que la condición homosexual constituye una aberración desconocida incluso en las relaciones animales. En este sector se encuadran numerosos obispos anglicanos de Asia, América Latina y África, como Peter Akinola, primado de la Iglesia anglicana de Nigeria, Thomas Kogo, de Kenia, y Jackson Turaygyenda, portavoz de la Iglesia anglicana de Uganda.

Un papel moderador en el debate ha jugado el arzobispo de Canterbury, Rowan Williams, quien se ha comprometido a no imponer sus teorías personales sobre el tema para no condicionar las decisiones de las distintas iglesias que gozan de total autonomía. “Ningún arzobispo de Canterbury —ha afirmado— puede dictar la política de la Iglesia anglicana como un todo, ni debe intentar hacerlo. No tengo ninguna agenda propia que implementar en este tema y las resoluciones de la Conferencia Lambeth deben determinar mi conducta. Mi tarea es exponer el punto de vista mayoritario; si me lo preguntan, puedo referir los debates que se producen en torno a este punto de vista, pero no me corresponde alterarlo de acuerdo a mi voluntad”.

CONTRA LA MISOGINIA Y LA HOMOFOBIA EN EL ISLAM

Dentro de la cultura musulmana está surgiendo una importante corriente que se muestra contraria a las manifestaciones de misoginia y homofobia que ocurren en el mundo islámico.

Así se refleja en un Manifiesto promovido por personas musulmanas residentes en Francia, que está abierto a la firma de quienes no son de cultura musulmana. Los firmantes se muestran partidarios de la igualdad de derechos de hombres y mujeres y combaten la opresión a que se ven sometidas éstas. “Estamos convencidos de que no puede haber democracia sin igualdad de derechos”. Apoyan la campaña *20 años, ¡basta!* liderada por las asociaciones de mujeres argelinas con petición emprendida expresa del código de familia.

El Manifiesto afirma que los islamistas entienden el “ser hombre” como tener poder sobre las mujeres, incluido el poder sexual, consideran que el estar en favor de la igualdad entre hombres y mujeres es ser “sub-hombre”. En la manifestación de 17 de enero de 2004 apoyando el velo en Francia uno de los organizadores declaró que “es escandaloso que personas que se sienten chocadas por el velo no se sientan chocadas por la homosexualidad”. Es el reflejo de una mentalidad muy extendida en el mundo islámico que quiere a las mujeres invisibles tras los velos y a los homosexuales, castigados en las cárceles. Los firmantes del Manifiesto consideran, empero, que las elecciones sexuales de cada uno son personales y en nada conciernen al Estado, siempre que no contravengan las leyes que protegen a los menores, es decir, que el reconocimiento de la existencia de la homosexualidad y la libertad para los homosexuales de llevar su vida como ellos la entienden, constituye un progreso innegable.

LESBIANAS Y GAYS CRISTIANOS

En cuestiones de ideologías, orientaciones políticas y creencias religiosas, la tendencia más generalizada es a considerar el propio credo, la propia ideología y la propia opción política como los más válidos y, a veces, como los únicos válidos. También en lo referente a la sexualidad, los heterosexuales acostumbran a considerar su tendencia como “la natural” y la más coherente con la complementariedad de los sexos masculino y femenino. No sucede así entre las lesbianas y los gays que sólo piden poder vivir su orientación sexual con los mismos derechos y la misma libertad que los heterosexuales, sin por ello demonizar ni declarar contrarias a la naturaleza las relaciones heterosexuales.

Cada vez es más numeroso el movimiento de homosexuales cristianos que, además de exigir la misma libertad y los mismos derechos que los heterosexuales, piden ser reconocidos y valorados como cristianos en igualdad de condiciones que el resto de los hermanos y hermanas en la fe, convencidos de que la orientación sexual no puede ser motivo de discriminación, ni de exclusión, pero tampoco de lástima dentro de la comunidad cristiana. La mayoría vive una doble clandestinidad y un doble estigma: el que les impone la sociedad y el que les impone su propia religión.

Con todo, ni se resignan ni callan. A partir de una sólida argumentación teológica, las lesbianas y los gays cristianos reunidos en el IV Encuentro de Valencia en otoño de 2001 hicieron las siguientes reivindicaciones:

- * Ser reconocidos como lo que son: “como una de las posibles orientaciones o identidades sexuales de las mujeres y los hombres”.
- * Con sus reiterados pronunciamientos contra la homosexualidad y la transexualidad, la jerarquía está promoviendo “el odio y la violencia contra lesbianas, gays, bisexuales y transexuales”.
- * Piden a los obispos que “respeten la participación, en todos los niveles de la vida eclesial (eucaristía, formación, catequesis, ministerios, sacerdocio...) de todos los hombres y mujeres con independencia de su orientación o identidad sexual y su situación afectivo-familiar”.
- * Reivindican el reconocimiento del “matrimonio civil y religioso entre personas del mismo sexo”, ya que, afirman, “somos unidades de convivencia y afecto en igualdad de condiciones que las personas heterosexuales”, así como el derecho de adopción.

Nosotros —se dice en el documento—, como personas y grupos cristianos de lesbianas, gays y transexuales, queremos recuperar nuestra historia de fe y salvación y vivirla en plenitud. Desde esta actitud tendemos las manos a las personas que sufren dentro de la Iglesia a causa del rechazo de su orientación o identidad sexual. Afirmamos con gozo que hemos sido creados a imagen y semejanza de Dios y que nuestra afectividad es don suyo. También les invitamos a que lo vivan desde la normalidad y compartiendo su vida en comunidades, asociaciones que estén abiertas a esta realidad.

La Asociación Cristiana de Gays y Lesbianas comparte las conclusiones del Foro Europeo sobre el derecho al matrimonio y a la adopción, celebrado en Barcelona del 24 al 26 mayo de 2002, donde se constató la existencia de una diversidad de modelos de familia en Europa, que deben tomarse en cuenta en la legislación para evitar la discriminación de gays y lesbianas, y se reclamó el matrimonio como una reivindicación a la que no pueden



renunciar. En esa perspectiva los reunidos, en torno a 300, llamaron la atención sobre la contradicción en que viven tanto las iglesias, que con sus actitudes homófobas menosprecian la dignidad de los gays y lesbianas y se cierran a los cambios producidos en la sociedad, como los estados europeos, que defienden derechos iguales para todos que después no recogen en sus legislaciones, limitando así los derechos humanos.

El Foro reclamó el derecho a poder casarse, a formar familias, a la adopción conjunta y a la patria potestad de sus hijos e hijas, poniendo como modelo de referencia por seguir en los ámbitos legales y jurídicos en Europa el sistema holandés. Se comprometió a iniciar una campaña en el ámbito de los Estados europeos para exigir la firma y ratificación del protocolo 12 que completaría la disposición antidiscriminatoria del artículo 14 de la Convención Europea de Derechos Humanos. Denunció el voto negativo del Estado español a otorgar el estatuto de ONG consultiva ante la ONU a ILGA, federación mundial que trabaja por la no discriminación por razón de orientación sexual y que suscribió la Declaración Universal de Derechos Humanos y las convenciones de las Naciones sobre los derechos de la mujer, de los niños y de las minorías étnicas y culturales.

En el VII Encuentro de los colectivos cristianos de Gays y Lesbianas en España, celebrado en Madrid los días 28 y 29 de mayo de 2005, dirigieron invitaciones fraternas a las diferentes instituciones religiosas y políticas, nacionales e internacionales en favor del reconocimiento de sus reivindicaciones:

A *Benedicto XVI* le invitan a revisar la tradicional concepción católica de la homosexualidad a la luz de la ciencia y de los signos de los tiempos y a contribuir a hacer una Iglesia creíble, que reconozca la dignidad de los gays y lesbianas como signo del Amor de Dios, respete sus derechos y obligaciones y facilite su acceso al sacramento del matrimonio.

A la *jerarquía católica española y vaticana* le hacen una llamada a fomentar la separación entre Iglesia y Estado y consolidar un país no confesional, a perseguir la homofobia y el machismo dentro y fuera de la Iglesia y acoger a las personas homosexuales con justicia y en plano de igualdad, a solidarizarse sobre todo con las lesbianas y con los niños y las niñas y con su derecho a ser adoptados por gays y lesbianas.

A las *comunidades de base y otras organizaciones eclesiales*, les ofrecen su colaboración, les invitan a trabajar en conjunto en la normalización

de la homosexualidad dentro y fuera de la Iglesia, venciendo el miedo y los prejuicios, y en su seno, y les proponen hacer una alianza para luchar contra la homofobia y poder cambiar, así, las actitudes.

Al *Gobierno central, a las comunidades autónomas y a los partidos políticos* les ofrecen su apoyo para la aprobación de la ley del matrimonio entre homosexuales y de la adopción, para así construir una sociedad más justa y tolerante.

Al *movimiento homosexual y a la comunidad internacional* les ofrecen, asimismo, el apoyo incondicional en la lucha por la defensa de los derechos y deberes del colectivo de gays y lesbianas en todos los países, el compromiso de compartir los logros que vayan consiguiendo y ser testigos de esperanza y solidaridad.

Estos planteamientos están guiados por una teología crítica de la homofobia y defensora de una concepción liberadora de la sexualidad humana, algunas de cuyas líneas intento ofrecer a continuación.

TEOLOGÍA DEL CUERPO

La concepción dualista del ser humano que lleva al rechazo de la sexualidad y a la renuncia del cuerpo no parece la más acorde con los orígenes del cristianismo, ni la que mejor refleja el planteamiento de la religión judía. Ésta entiende la persona en su carácter unitario y no compartimentado. Todo el ser humano es imagen de Dios y lo es no sólo en la modalidad del varón sino como hombre y mujer. Así lo pone de manifiesto el primer relato de la creación recogido en el capítulo primero del libro primero de la Biblia, el Génesis: “Y dijo Dios: hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra (...). Creó, pues, Dios al ser humano a imagen suya, a imagen de Dios los creó, macho y hembra los creó” (Génesis 1, 26-27). El ser humano es sexuado y como tal se dirige a Dios.

El judaísmo no es una religión espiritualista. La moral judía no es represiva del cuerpo. Defiende el placer, el goce, el disfrute de la vida, como se pone de manifiesto en múltiples tradiciones religiosas de Israel. El libro del Eclesiastés, por ejemplo, afirma la vida material y sensual en la cotidianidad, e invita a comer el pan y beber el vino con alegría, a disfrutar del fruto del propio trabajo y a gozar con la persona a quien se ama:

Anda, come tu pan con alegría y bebe contento tu vino, porque Dios ya ha aceptado tus obras; lleva siempre vestidos blancos y no falte el perfume en tu cabeza, disfruta la vida con la mujer que amas, todo lo que dure esa vida fugaz, todos esos años fugaces que te han concedido bajo el sol; que ésa es tu suerte mientras vives y te fatigas bajo el sol. Todo lo que esté a tu alcance hazlo con empeño, pues no se trabaja ni se planea, no hay conocer ni saber en el abismo adonde te encaminas (Eclesiastés 9, 7-10).

Llama a los jóvenes a disfrutar y a pasarlo bien:

Disfruta mientras eres muchacho y pásalo bien en la juventud, déjate llevar del corazón y de lo que atrae a los ojos, y sabe que Dios te llevará a juicio para dar cuenta de todo. Rechaza las penas del corazón y rehuye los dolores del cuerpo: niñez y juventud son efímeras (11, 9).

La vida, el mensaje y la práctica de Jesús de Nazaret se ubican en ese horizonte vital, e incluso vitalista. Jesús come y bebe con los amigos y amigas, participa en fiestas y acepta las invitaciones que le llegan de unos

y otros, sin atenerse demasiado a las restricciones que pudiera imponerle la religión. Para él principal incompatibilidad no es la que se da entre Dios y la sexualidad, entre el E(e)spíritu y el cuerpo, entre las bienaventuranzas y la felicidad, sino entre el Dios dadivoso y la opulencia, entre el Dios débil y el poder opresor, entre el Dios de vida y los ídolos de muerte.

La reflexión cristiana feminista está desarrollando hoy una importante teología del cuerpo en esa línea, de la que fue pionero el teólogo mártir alemán Dietrich Bonhoeffer en su emblemática obra *Ética*.⁷ En un capítulo titulado “El derecho a la vida corporal” critica por no cristiana, la concepción idealista que considera el cuerpo como simple medio para la consecución de un fin y, por tanto, prescinde de —renuncia a— él una vez que ha logrado su fin. Para el cristianismo, el ser humano es un ser corporal, y el cuerpo posee una altísima dignidad. Distanciándose de la doctrina aristotélico-tomista, Bonhoeffer afirma que la corporeidad es la forma de existencia del ser humano querida por Dios y que a ella le corresponde una finalidad en sí misma. El cuerpo, por tanto, tiene su propia finalidad. El teólogo alemán considera el goce como derecho fundamental de la vida y lo argumenta de esta guisa: cuando se priva a una persona de las posibilidades de los goces corporales, se produce una injerencia inaceptable en el derecho original de la vida. El derecho al goce corporal no tiene por qué subordinarse a otro fin superior. El cuerpo es “mi” cuerpo y me pertenece. Por tanto, sigue razonando, atentar contra él constituye una intrusión en mi existencia personal.

¿Y la sexualidad? No es, para Bonhoeffer, sólo un medio para la procreación de la especie, sino que, independientemente de esta finalidad, proporciona el goce por el amor de dos personas entre sí. Es un cauce privilegiado de comunicación interhumana. El cuerpo constituye la mediación necesaria entre los humanos para el encuentro de Dios. La felicidad, en fin, es un derecho irrenunciable de toda persona, que ninguna religión puede reprimir.

LA BIBLIA, ¿CONTRA LA HOMOSEXUALIDAD Y EN FAVOR DE LA HOMOFOBIA?

UNA LECTURA NO FUNDAMENTALISTA

La Biblia es el libro más vendido, traducido a todas las lenguas, quizás el más leído, pero también uno de los más manipulados. Ha sido utilizado para justificar lo injustificable:

- * Para condenar a Galileo que defendía el heliocentrismo, y defender el geocentrismo.
- * Para condenar a Darwin, que defendió la evolución de las especies, y defender el creacionismo.
- * Para justificar la institución de la esclavitud, es decir, el trato inhumano de unos seres humanos a otros seres humanos.
- * Para legitimar la discriminación de la mujer, justificar su inferioridad, defender la sumisión al varón y negarle el derecho al voto.
- * Para defender el racismo y la discriminación de millones de seres humanos en razón de su pertenencia a una raza distinta de la blanca.

Ahora se apela a la Biblia para perpetuar la homofobia, oponerse a la libertad de opciones sexuales, así como impedir y condenar los derechos de los homosexuales a contraer matrimonio y adoptar hijos e hijas. En seguida surge la pregunta: ¿puede apelarse a la Biblia para condenar la homosexualidad? Así lo creen no pocos cristianos y cristianas, que con la Biblia en la mano llegan a justificar el odio y el castigo contra los homosexuales. No obstante, investigaciones recientes desmienten estas conclusiones.

Simplificando mucho, la aproximación a la Biblia judía y a la Biblia cristiana puede hacerse bien por medio de una lectura literal que no reconoce más que un solo sentido, el literal, considerado normativo por los creyentes judíos y cristianos en todo tiempo, lugar y cultura, bien mediante los métodos históricos-críticos. Es este último el tipo de lectura más generalizado e incluso aceptado por el magisterio eclesiástico. Sin embargo, deja de aplicarse en unas cuestiones muy concretas, como el papel de la mujer en la Iglesia (no ordenación sacerdotal; no puestos directivos), el divorcio, la organización eclesiástica, y muy en especial, en materia de homosexualidad. Y precisamente los textos bíblicos sobre la homosexualidad en la Biblia son los que más requieren una lectura histórico-crítica, antropológica y sociológica. Las conclusiones, entonces, serán muy distintas de las usuales. Veámoslo en algunos textos emblemáticos, a los que suele recurrirse, desde una lectura fundamentalista para condenar la homosexualidad.

GÉNESIS 19,1-11: SODOMA Y GOMORRA, UN PECADO DE FALTA DE HOSPITALIDAD

La interpretación tradicional ha defendido que el pecado de los habitantes de Sodoma consistió en actos homogenitales entre hombres y que Dios condena y castiga a los sodomitas por sus prácticas homosexuales.

La interpretación más extendida hoy, y parece que más correcta, es que lo que se condena no es la homosexualidad en sí, sino la *dureza de corazón de los sodomitas*, la violación de hombre con hombre, que implica una humillación, la *ofensa a los extranjeros* a quienes Lot había acogido en su casa ejerciendo la virtud de la hospitalidad.

⁷ Cf. D. Bonhoeffer, *Ética*. Edición y traducción de Lluís Duch, Madrid, Trotta, 2000, pp. 148-157. Esta obra fue uno de los proyectos más importantes de su actividad intelectual, que se vio interrumpido por la detención y encarcelamiento e inacabado por su ejecución el 9 de abril de 1945 en el campo de concentración de Flossenbürg, una semana antes de que el campo fuera liberado por las fuerzas aliadas.

La teóloga estadounidense Alice Winter, en un riguroso trabajo exegético, sobre el texto de Sodoma y Gomorra, muestra que el pecado de estas dos ciudades no tiene que ver en principio con el sexo. El pecado se concreta en un sistema de injusticia y opresión defendido por una pequeña élite para asegurarse una vida en abundancia y ociosidad a costa de los pobres.⁸

En esta misma clave interpreta el profeta Ezequiel el pecado de Sodoma, que consistió en no socorrer al pobre, al indigente: “Éste fue el crimen de tu hermana Sodoma: orgullo, voracidad, indolencia de la dulce vida tuvieron ella y sus hijas; no socorrieron al pobre y al indigente, se enorgullecieron y cometieron abominaciones ante mí; por eso las hice desaparecer, como tú has visto” (Ez 18,49-50).

En definitiva, es la falta de hospitalidad para con los extranjeros lo que el texto condena. Jesús recuerda este texto veterotestamentario cuando da las instrucciones a los discípulos que envía a predicar y lo interpreta en esa perspectiva:

Al entrar en una casa, saluda. Si la casa se lo merece, que la paz que le deseáis se pose sobre ella; si no se lo merece, vuestra paz vuelva a vosotros. Si alguno no os recibe o no os escucha, al salir de su casa o del pueblo, sacudíos el polvo de los pies. Os aseguro que el día del juicio les será más llevadero a Sodoma y Gomorra que a aquel pueblo (Mt 10,12-15).

LEY DE PUREZA E IDENTIDAD ÉTNICA

El segundo texto califica la homosexualidad masculina como abominable. *Levítico 18,22*: “No te acostarás con hombre como mujer, es una abominación”. El tercero le da el mismo calificativo, pero añade algo más fuerte todavía: la pena de muerte contra quienes ejercen esos actos. *Levítico 20,13*: “Si uno se acuesta como se hace con mujer, ambos hacen cosa abominable, y serán castigados con la muerte; caiga sobre ellos su sangre”.

Ambos textos deben ser leídos en su contexto. En la legislación hebrea se ordena pena de muerte para quienes maldicen a sus padres,

para los adúlteros, los incestuosos y los pecados de animalismo. Se considera igualmente abominable mantener relaciones sexuales con una mujer durante la menstruación. Por el contrario, se permite vender a la hermana como esclava (Ex 21,7), poseer esclavos, tanto varones como hembras, siempre que se adquieran en naciones vecinas (Lv 25,44). Se establece la pena de muerte para quien transgrede el precepto del descanso sabático y osa trabajar el séptimo día (Ex 35,2). Se prohíbe acceder al altar a toda persona con un defecto en la vista (Lv 21,20). Incluso se aplica la pena de muerte a quien lleva el pelo cortado (Lv 19,27). Y así sucesivamente. ¿Hay que interpretar estos textos en su sentido literal? Decididamente, no. Hacerlo así sería caer en el más craso fundamentalismo. Lo que estas prohibiciones quieren poner de relieve es el carácter peculiar y específico del pueblo hebreo como pueblo de Dios, que se distingue del resto de los pueblos. La condena de la homosexualidad así como otras prácticas no se basa en razones sexuales sino en razones religiosas. El problema no se plantea en el terreno moral, sino en el de la identidad étnica y el de la pureza.

CARTA DE PABLO A LOS ROMANOS 1,24-27

No puedo entrar en un análisis pormenorizado de todos los textos neotestamentarios que se refieren a la homosexualidad. Me centraré en uno solo: la *Carta a los Romanos 1,24-27*:

Por eso, abandonándolos a sus deseos, los entregó Dios a su inmoralidad, con la que degradan ellos mismos sus propios cuerpos, por haber sustituido ellos al Dios verdadero por uno falso, venerando y dando culto a la criatura en vez de al Creador. (¡Bendito él por siempre! Amén). Por esa razón los entregó Dios a pasiones degradantes: sus mujeres cambiaron las relaciones naturales por otras innaturales, y los hombres lo mismo: dejando las relaciones mutuas con la mujer, se consumieron de deseos unos por otros; cometen infamias con otros hombres, recibiendo en su persona el pago inevitable de su extravío (Rom 1,24-27).

Analicemos el contexto, antes de deducir de la lectura del texto la más taxativa condena de la sexualidad.⁹

- * La Carta a los Romanos es la gran obra teológica de Pablo, considerada central en su pensamiento, ampliamente comentada por algunos de los teólogos cristianos más relevantes, como Agustín, Lutero, Jansenio, Barth, entre otros.
- * Está escrita en el momento en que va a llevar a Jerusalén la colecta de las iglesias de origen a la Iglesia judeocristiana; una Iglesia que no ve con buenos ojos y plantea problemas a la manera de evangelizar de Pablo. Éste teme que Jerusalén no le acepte la colecta, señal de comunión intereclesial y que los cristianos de Roma, que no le conocen, no se fíen de él y no le apoyen para emprender la nueva misión que quiere comenzar en España. Por eso escribe la carta con

⁸ Cf. A. Winter, “Sodoma, ciudad condenada”, en *Signos de Vida* 28 (junio de 2003), pp. 7-9.

⁹ Para lo que sigue me baso en las lúcidas reflexiones exegéticas de X. Alegre, “Atenció pastoral de gais i lesbianes”, en Dr. Antoni Mirabet y Mullaol i 48 col·laboradors/es, *Homosexualitat a l' inici del segle XXI*, Barcelona, Claret, 2000, pp. 416 ss. Cf. también Daniel A. Helminiak, *Lo que la Biblia realmente dice sobre la homosexualidad*, Barcelona, Egales, 2003.

mucho tiento, intentando mostrar la esencia del evangelio en toda su pureza: por ejemplo, que los judíos no tienen privilegio alguno en lo que a la salvación se refiere.

- * Pablo es consciente de que no le va a resultar fácil convencer a sus destinatarios, sobre todo a los judíos, que se consideran pueblo elegido. Lo que Pablo intenta probar es la pecaminosidad universal, que afecta también a los judíos. Esa es la fuerza de la prueba de Rom 1,18-3,20. Y lo hace por medio de un recurso literario, la diatriba, una especie de diálogo ficticio con un interlocutor supuesto, en este caso, judío.
- * En la descripción de la pecaminosidad universal, carga las tintas sobre los pecados de los paganos, algo que comparten con él los interlocutores judíos. Tras afirmar que todos podemos conocer a Dios mediante la creación, señala que los seres humanos (se refiere a los paganos) han cambiado la gloria de Dios inmortal por imágenes de hombres mortales, de pájaros, cuadrúpedos y reptiles y han dado culto y venerado a las criaturas en vez de al Creador. Y saca una conclusión que al interlocutor judío le parecía apropiada: “Por eso.....”, texto antes citado).

Lo que Pablo pretende con este texto no es reflexionar sobre las relaciones homosexuales, y menos aún condenarlas (no es un tema que le preocupe). Su propósito es convencer a los judíos de que ellos son tan pecadores y tan necesitados de salvación como los paganos, a quienes los judíos consideran profundamente pecadores. Para conseguirlo, se sirve de los prejuicios judíos contra los paganos.

Una observación importante: la lista de los vicios paganos que hace Pablo es de origen estoico e incluye el de la homosexualidad.

Quizá detrás de la argumentación de Pablo esté Génesis 1,26-27, que fundamenta teológicamente la relación entre hombre y mujer; relación que entre los judíos logra su plenitud con la procreación (“creced y multiplicaos”). En este contexto, la homosexualidad podría ser vista en forma negativa al no favorecer la procreación. Ahora bien, Pablo parece criticarla no en tanto que siga una inclinación biológica del varón, cuanto que es una pasión desordenada y pecaminosa, y en ese sentido sí sería condenable. Leído el texto en el contexto actual, no parece que sea ésta la visión que se tenga de las inclinaciones homosexuales de las personas gays y lesbianas.

En suma, Pablo no está reflexionando de manera explícita sobre la homosexualidad y, por ende, no pretende dar una respuesta, ni positiva ni negativa, sobre las relaciones homófobas.

CONCLUSIÓN

Yo creo que el conflicto o la incompatibilidad entre cristianismo y homosexualidad tienen mucho de artificialidad y carecen de base tanto en el plano de la antropología como en el de la fe cristiana. Coincido con el teólogo holandés Edward Schillebeeckx en que no existe una ética cristiana respecto de la homosexualidad. Se trata de una realidad humana que no puede desconocerse y que debe asumirse como tal sin apelar a criterios morales excluyentes. No hay criterios específicamente cristianos para juzgarlo. Por eso entiendo la protesta de los obispos norteamericanos ante la carta tan hiriente y poco tolerante del cardenal Ratzinger contra la homosexualidad, que resulta contraria a los avances de la ciencia en esta materia, atenta contra la dignidad de la persona, pone límites a la libertad individual, lesiona

el principio de igualdad y discrimina a los homosexuales en la comunidad cristiana. Recurrir a la Biblia, como hace el magisterio eclesial, para condenar la homosexualidad me parece un acto de fundamentalismo, que se caracteriza por leer los textos fundantes de la fe cristiana en su literalidad sin mediación hermenéutica alguna. La mayoría de los textos bíblicos que cita el cardenal Ratzinger están sacados de contexto, son interpretados desde prejuicios homofóbicos y nada tienen que ver con la realidad de la homosexualidad hoy.

La teología cristiana del amor no se reduce al matrimonio entre hombre y mujer, sino a toda relación humana basada en el compromiso de compartir proyectos de vida en común a través de unas relaciones igualitarias, simétricas y no opresivas. Y entre estos proyectos están los matrimonios homosexuales.

Los cristianos y las cristianas homosexuales pueden vivir y viven de hecho la experiencia sexual de manera liberadora y gratificante, como la viven los cristianos y cristianas heterosexuales, sin los traumas del pasado; más aún, sin la conciencia de culpa, sin la sensación de estar transgrediendo una orden divina eterna o un orden natural inmutable. Quienes practican las relaciones sexuales en sus distintas modalidades son conscientes de que la incompatibilidad en el cristianismo no es la que se da entre fe y homo- o heterosexualidad, entre ser cristiano y ser solidario, sino entre servir a Dios y al dinero.

En la homilía de la parroquia de la comunidad universitaria de 2 de junio pasado, el jesuita Juan Masiá, profesor de teología desde hace varias décadas en Japón, hizo una reflexión teológico-bíblica que me parece muy pertinente en pleno debate sobre las parejas homosexuales dentro de la Iglesia católica. Primero traduce el texto de Gn 2,18 de forma distinta de la usual y en concordancia con los comentarios exegéticos más solventes: “No conviene, dice el Señor, que los seres humanos vivan solos. Hagamos que se reconozcan mutuamente y se acompañen dignamente” (Gen 2, 18).

En segundo lugar ofrece una interpretación de la lectura de Tobías 7, sobre la boda de Sara y Tobías (Tob 7) que nada tiene que ver con la “espiritualista y machista”, que menosprecia el deseo corporal mutuo de la pareja, se centra sólo en la oración de Sara y Tobías acostarse y acentúa la frase repetida: “se te da por mujer, según la Ley”, citando una traducción del Génesis ya viciada: “la mujer, ayuda y auxiliar del varón”.



Cualificados biblistas como los jesuitas Luis Alonso Schökel y Xavier Léon Dufour ofrecen una interpretación muy distinta. Para el primero la “ayuda adecuada” consiste en no tratar a la otra persona como animal de carga o con una relación de esclavitud. Para el segundo, es una relación cara a cara, “de reconocimiento mutuo al desnudo”. A favor de esta interpretación cita Masiá la *Carta sobre la vida*, de los obispos japoneses, de 2001, en la que dan a la expresión “ayuda adecuada” el significado de “compañía digna”, acompañamiento mutuo. Y esto, comenta, “vale para el varón y la mujer y para otras relaciones, de pareja o amistad, sea cual sea su orientación sexual. Se aplica también a las relaciones dentro de comunidades que viven con sentido su celi-

bato”. Es una incoherencia o una hipocresía pronunciarse en favor o en contra de una determinada legislación matrimonial, si no se suprimen las situaciones de maltrato en toda clase de relaciones. Más importante que manifestarse públicamente en favor o en contra de un nombre, un trámite o una ceremonia, es fomentar relaciones de reconocimiento mutuo, de compañía digna, de ayuda mutua para el crecimiento en una sociedad que integre amistad, justicia y solidaridad, cualquiera que fuere el tipo de relación de que se trate.

Las opciones y las prácticas sexuales deben vivirse desde la libertad, desde el respeto a la alteridad, por medio de una relación igualitaria y no opresiva. Las creencias religiosas deben contribuir a vivir dichas opciones y prácticas en ese espíritu, no poner trabas jurídicas que lo dificultan o impiden y no provocar más sufrimiento a quienes ya de por sí se sienten rechazadas por la sociedad.

La actual teología cristiana del matrimonio se elaboró en una cultura, una sociedad y una religión homófobas y patriarcales, que imponían la



sumisión de la mujer al varón y la exclusión de los homosexuales de la experiencia del amor. Hoy es necesario reformular dicha teología, para que sea inclusiva de las distintas tendencias sexuales que deben vivirse desde la libertad, el respeto a la alteridad y dentro de unas relaciones igualitarias. Libertad, respeto a la alteridad y relaciones libres de toda dominación son elementos fundamentales de toda comunicación entre seres humanos, cualesquiera que fueren sus tendencias y prácticas sexuales.

Concluyo ya. Sexualidad y homosexualidad son dos asignaturas todavía pendientes en el cristianismo, y muy especialmente en la Iglesia católica, que tras 20 siglos de historia no ha logrado aprobar. Harían bien los confesores en leer y aprender este breve poema de Eduardo Galeano:

Dice la Iglesia: el cuerpo es pecado,
 Dice el mercado: el cuerpo es un negocio.
 Dice el cuerpo: yo soy una fiesta.

El día que el cristianismo descubra que la práctica de la sexualidad en su modalidad homosexual o heterosexual, vivida de manera liberadora y no opresiva, es una fiesta, y que los confesores incluyan dicha práctica en la lista de las buenas obras por recomendar a sus penitentes, y no en el libro de pecados, mortales o veniales, una nueva era habrá comenzado y la liberación del ser humano habrá dado un salto cualitativo.



EL FEMINISMO Y EL SABER DE LAS MUJERES

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y Política. UNED. Consejera de Estado

LA PRIMERA OLA DEL FEMINISMO, LA POLÉMICA FEMINISTA ILUSTRADA, COINCIDIÓ en el tiempo y en los conceptos de uso culto con el momento en que una nueva élite, precisamente la ilustrada, tomó la delantera a la élite tradicional clerical. El derecho de las mujeres a adquirir una educación formal, esto es, unos conocimientos contrastados y avalados, fue el derecho más frecuentemente exigido por las primeras y los primeros feministas.

Sufragismo fue, en la década de los felices 1920, el término popular por el que se conoció a la segunda ola del feminismo, la que abarca desde el Manifiesto de Séneca en 1848 hasta el fin de la Gran Guerra. Los dos objetivos que presiden la lucha sufragista son el voto y la educación. Primero hubo de afianzarse la enseñanza secundaria, pero, una vez lograda, unas pocas intrépidas estudiantes se plantearon la entrada en las aulas universitarias que les estaban prohibidas. Algunas universidades europeas comenzaron a admitir de manera selectiva a alumnas en los años setenta y ochenta del siglo XIX, si bien con restricciones respecto de los títulos por cursar y en la mayoría de los casos con renuncia expresa de la alumna que los cursara a obtener el título para el que sus estudios la habilitaban.

Como resultado de la primera y tenue capilarización del cerrado sistema educativo, algunas pocas mujeres habían conseguido, al doblar el siglo XX, diplomas y títulos. Eran excepciones y se las consideraba excepcionales. Excepciones a su sexo, porque para el común de sus congéneres el orden antiguo sigue vigente. Excepcionales porque, por lo común, sólo temperamentos muy decididos e inteligencias obstinadas eran capaces de enfrentar tantas y sucesivas barreras.

El feminismo sufragista logró, penosamente, la entrada en las instituciones de educación, en casi todas, pero esto es apenas la *conditio sine qua non*; no significa, ni con mucho, la autorización plena para la detentación de los saberes ni la autoridad que les está reconocida. De los cuatro escalones de la sabiduría el recorrido realizado hasta la actualidad indica que se han alcanzado dos, o quizá sólo uno y medio si nos fijamos en las cifras. Hay algunas mujeres “competentes” y algunas, menos, “eruditas”. Sabias no aparecen y genias ni están ni se las espera.

AMELIA VALCÁRCEL

MIEMBRO DEL CONSEJO DE ESTADO. VICEPRESIDENTA del Real Patronato del Museo del Prado. Patrona de la IUMP. Catedrática de Filosofía Moral y Política de la UNED. Autora de 10 libros, 50 capítulos en obras colectivas y más de 100 artículos; dos veces finalista del Premio Nacional de Ensayo con los libros *Hegel y la Ética* (1987) y *Del miedo a la igualdad* (1993). Editora de *El concepto de igualdad* (1995), ha publicado *Sexo y filosofía* (1991, 1993, 1995 y 1997), *La política de las mujeres* (1997, 1998, 2004), *Ética contra Estética* (1998, Brasil 2005), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (2000), del que es editora, *Rebeldes*, 2000, *Pensadoras del siglo XX* (2001), del que es también coordinadora y editora, *El sentido de la libertad* (2001), *Ética para un mundo global* (2002-2007), *Hablemos de Dios* (2007), con Victoria Camps y *Feminismo en el mundo global* (2008, 2009). Fue Consejera de Educación y Cultura del Gobierno de Asturias. Directora o miembro de 10 Proyectos de Investigación en los últimos 15 años. Pertenece a diversos Consejos (Fundación Carolina, Real Instituto Elcano), Consejos Editoriales, Jurados, Comisiones y Mecenazgos. Ha dirigido múltiples cursos y seminarios, nacionales e internacionales, y colaborado en los doctorados de universidades españolas e hispanoamericanas, la UIMP, el Centro de Estudios Constitucionales y el Consejo General del Poder Judicial. Consultora para Naciones Unidas en Políticas de Género. Participante en la Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos. Citada en bibliografías. Jurado en los Premios Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades y de las Artes. Ha recibido diversas distinciones y le han sido dedicados varios libros.

EL FEMINISMO Y EL SABER DE LAS MUJERES

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y política. UNED. Consejera de Estado

LA PRIMERA OLA DEL FEMINISMO, LA POLÉMICA FEMINISTA ilustrada, coincidió en el tiempo y en los conceptos de uso culto con el momento en que una nueva élite, precisamente la ilustrada, tomó la delantera a la élite tradicional clerical. Terminada la *Querelle des Anciens et des Modernes*, aquietada Europa por la fecunda Paz de Westfalia, abonada por la filosofía barroca, la Modernidad comenzó un paso firme. El Siglo de las Luces convirtió en programa lo que todavía permanecía, en el Pensamiento Barroco, en el mero limbo especulativo.

De hecho, con la polémica en torno a la educación de las damas, había comenzado a desarrollarse la tradición de pensamiento a la que damos el nombre de feminismo. Significativamente, ése, *La educación de las damas*, es el título de uno de sus libros fundadores, el segundo de Poulain de la Barre¹. El asunto se remontaba a la propia cultura barroca, al *Preciosismo*. Acabado el conflicto de la Fronda, nuevos modos sociales cultos se instalaron en la sociedad aristocrática francesa y buena parte de ellos fueron responsabilidad de un conjunto significativo de damas conocidas

como *las preciosas*.² Las preciosas comenzaron por algo que ya estaba transitado, literatura y afinamiento del gusto, pero prosiguieron con la filosofía y las ciencias. Mujeres de ingenio, autorizadas para ello, pretendieron dar el paso a la sabiduría. Y en ese momento el frente de la cultura cayó sobre ellas. Conocemos mucho mejor *Las Preciosas ridículas*, *La escuela de las mujeres* y *Las mujeres sabias*, las farsas en que Molière las crucificó, que sus inocentes incursiones en el campo de los saberes y las bellas letras. Se convirtieron en un fácil objetivo por abatir mediante los argumentos de la misoginia tradicional: su saber era tan sólo parlero y, además, cualquier saber de las mujeres debía tener el límite de la honestidad y del agrado. Incluso La Barre, cuando diserta en favor de la educación de las damas, aprovecha para denostar a las preciosas.³

En el tema de la educación femenina, su utilidad y sus usos, se ventiló parte de la agenda teórica de la primera ola del feminismo; otra parte tuvo un objetivo que ahora nos parece modesto, pero también capital: la libertad en la elección de estado, el matrimonio sentimental. La gran polémica ilustrada logró pasar a debate temas que o en el pensamiento o en las costumbres se daban por hechos irrefutables desde siempre. Dotó de terminología política a la obligada sumisión femenina y abolió o puso en tela de juicio algunos usos del pasado que entendió como abusos: el matrimonio forzado o la reclusión obligada en los conventos.⁴ Cartesianamente, el hecho de que algo se venga haciendo o pensando desde tiempo inmemorial no contribuye a tenerlo por cierto ni por bueno. La Primera Ola trató la dominación masculina primero en clave de ancestral prejuicio, después

¹ El primero, al que cabe llamar la primera obra clásica del feminismo, es *De la igualdad de los dos sexos*, publicado en 1673.

² Como afirma Celia Amorós en su introducción a esa obra, las preciosas se convirtieron en el blanco preferido de los detractores de la igualdad de las mujeres, esto es, de aquellos que propugnaban un modelo de domesticidad burguesa. *Sobre la igualdat dels dos sexes*, Cátedra, Madrid, 1993.

³ “Hay tan poca distancia de sabia a preciosa, que se pasa insensiblemente de la una a la otra. Conozco a varias damas del primer tipo, pero no sé de una sola que no pertenezca también al segundo. Es cierto que todas ellas tienen talento e incluso buen gusto para las cosas bellas, pero su inteligencia está, por decirlo así, tan preciosistamente conformada, su gusto tan condicionado por sus maneras, que os provocarían rechazo. Son tan orgullosas como si de diosas se tratara y se creen de una especie distinta a sus semejantes. Sus gestos son afectados, sus palabras rebuscadas. Se escuchan a sí mismas con admiración y a los demás con indiferencia”. La Barre, *De la educación de las damas*, Madrid, Cátedra, 1993, p. 56.

⁴ Y por eso en clave feminista han de leerse dos obras, cierto que bastante dispares: *El sí de las niñas* de Moratín y *La religiosa* de Diderot.

avanzó hacia los planteamientos políticos: alguien o álguienes querían que así siguieran las cosas, cuando era claro para cualquiera sin prejuicios o intereses, que no eran justas.

Cuando Wollstonecraft respondió con su *Vindicación al Emilio* de Rousseau, la polémica había recorrido ya gran trecho; tenía más de un siglo. Wollstonecraft misma se había ocupado previamente de escribir un libro, de los que abundaban, sobre la mejor manera de educar a las jóvenes. El tema estaba en la palestra. Lo había hecho contra diversas otras obras menores de diferentes autores que defendían para las niñas una educación guiada exclusivamente a los fines de la domesticidad.

El derecho de las mujeres a adquirir una educación formal, esto es, unos conocimientos contrastados y avalados, fue el derecho más frecuentemente exigido por las primeras y los primeros feministas. Por lo regular imaginaban una educación segregada, si bien la cultura de los salones había forzado el debilitamiento de la rígida pauta de separación de sexos en la vida social. Las clases elevadas y urbanas estaban relativamente acostumbradas a las reuniones mixtas, para el ocio y para la cultura. No sucedía lo mismo en estratos sociales más bajos o en la vida rural, donde el uso del espacio en función del género era, y aún es hoy en bastantes casos, prevalente.

Apuntaba también ya en el XVIII la dinámica de las excepciones: algunas grandes damas, Mme. de Chatelet, por ejemplo, se dedicaban a las ciencias; otras a las artes, como Mme. Vigée-Lebrun; alguna otra entró a formar parte de las Reales Academias. Éstas eran en origen fundaciones reales o con el amparo regio, cuyo prestigio las situaba por encima de las instituciones heredadas de alta educación, rebajado como lo tenían su crédito algunas universidades por la presencia todavía en ellas de elementos escolásticos. Las Reales Academias fueron una apuesta de los déspotas ilustrados por la renovación del saber. Había, se ha dicho, una nueva élite avanzando. Pero la cuestión era ¿debía reconocerse para todas las mujeres afectadas (pueblo llano excluido por tanto), la misma capacidad, derecho y ambición que para aquellas que se consideraban realmente excepcionales?

La respuesta del primer feminismo fue afirmativa. Lo que la valía y el mérito de una mujer prueba, queda probado para el sexo en su conjunto. En paralelo, lo que una padeciere queda impugnado por el sexo en su conjunto. Y ello sigue siendo la veta fundamental del feminismo como teoría política: cargar con todo el sexo femenino a las espaldas, universalizar, con independencia de las situaciones particulares. A todas las mujeres deben reconocérseles las mismas oportunidades, cualidades y disposiciones que se prediquen meliorativamente del género humano. El feminismo ilustrado dobló esta seguridad con un remate: lo que hasta entonces se suponían cualidades y disposiciones innatas de las mujeres, resultaban ser, por el contrario, los efectos de la educación a la que se las sometía. Esta novedad también está presente en Wollstonecraft y no cabe duda de que se aparta del innatismo.⁵ De este modo y con tales argumentos el feminismo ilustrado combatió mientras pudo el nuevo modelo de domesticidad burguesa que acabaría por imponerse.

Cuando el cambio de época sobrevino, fueron, por el contrario, las codificaciones que solemos llamar napoleónicas, las que consagraron en el nuevo derecho civil y el penal la exclusión de las mujeres de la ciudadanía y la educación formal. El nuevo estado que promovía la unificación legisla-

tiva y normalizaba tanto los tramos educativos, como sus accesos y los títulos, excluyó a todas las mujeres, sin excepción, de los derechos civiles, de los políticos y del acceso al sistema educativo. Las excepciones, ya no avaladas por el nuevo orden, tuvieron que cultivarse en el seno de la autodidaxia.

EL SUFRAGISMO Y LA EDUCACIÓN

La segunda ola del feminismo, el movimiento sufragista, recuperó los énfasis educativos del feminismo ilustrado. Tampoco podía ser de otro modo. Al principio y tímidamente algunas mujeres vindicaron la creación de escuelas elementales en las que pudieran formarse institutrices. La razón alegada tenía que ser, y lo fue, coherente con el orden de domesticidad que al colectivo se le exigía. Si para las amas de casa se consideraba oportuno que supieran “lo adecuado e imprescindible para el buen gobierno doméstico”, esto es, lectura, escritura y cálculo elemental, alguien debía poder enseñárselo a las niñas. Y era conveniente que ese alguien tuviera una certificación, aunque fuera modesta, de su aptitud.

Admitiendo que el matrimonio era el destino natural y moral de las mujeres, su gloria, pudiera suceder que, sin culpa por su parte, algunas no pudieran llegar a tan aceptada y deseable meta. Muchas casualidades inconvenientes podrían impedirlo: la falta de dote, un físico endeble o inadecuado, la orfandad, el no casarse por debajo de la propia clase social para no decaer, una enfermedad que curara cuando ya no se estaba en edad de ser elegida, con 20 o más años... en fin, una larga cantidad de imponderables. En esos casos ¿no sería conveniente que las mujeres de cierta posición tuvieran una manera de lograr recursos propios que les evitaran caer en la pobreza vergonzante, la dependencia indeseable de parientes ya cargados o poco compasivos, o, lo que era lo peor, lo innombrable, precipitarse en el vicio, para poder subsistir?

Resultaba difícil resistirse a demandas tan bien fundamentadas en el propio orden patriarcal burgués. Algunos centros que formaban institutrices comenzaron a actuar. Permitir que algunas se instruyeran, poco, no ponía en cuestión la recta opinión sobre la congénita debilidad intelectual del sexo femenino, sino que era

⁵ No precisamente cartesiano, en este caso; la crítica de Wollstonecraft adelanta la de Beauvoir: la mujer se hace, no nace, es construida por su educación y su falta de expectativas.

casi un favor que, de manera individual, se les hacía. Este favor, por el contrario, salvaguardaba la moral y las buenas costumbres.

Conseguido el poner pie en este primer escalón, el primero que rebasaba la formación elemental y primaria, la demanda, sin cambiar el registro argumentativo, creció. Visto lo útiles que resultaban los centros de formación y colegios de institutrices, ¿no lo sería igualmente que fueran maestras las que se encargaran de la educación de los niños en la primera infancia? Así, argumentaron, se conseguirían dos buenas cosas más. Por una parte se descargaría a los varones de tener que desperdiciar sus talentos en una fase de la educación tan elemental e incómoda; ellos quizá deberían reservar sus méritos para empresas de mayor relieve e importancia. Y, por otra, las mujeres podían solucionar bien esas fases educativas: no en vano se las podía suponer casi una extensión de su papel de madres. Señoritas maestras, de moralidad acrisolada, que quizá no pudieran tener hijos propios jamás, emplearían su celo maternal en las criaturas ajenas, como devotas abejas obreras, libando la miel para las reinas del hogar, las mujeres que, afortunadas, habían podido conseguir cumplir el modelo doméstico. Ciertamente que, para ello, sería menester que la formación y títulos de las futuras maestras se acomodaran a aquellos que el Estado preveía para sus homólogos varones, quizá, rebajando algún contenido intelectual e intensificando, en consecuencia, la formación práctica en aguja, música y modales. Pero el caso es que el título fuera conforme. Las Escuelas de Maestras fueron el segundo escalón educativo alcanzado y remplazaron a los colegios de institutrices.

Por razones similares algunas mujeres vindicaron la formación profesionalizada como ayudantes de enfermería. Argumentaron que compasión y cuidado eran predisposiciones espontáneamente femeninas, pero lo significativo era que querían títulos y salarios para ponerlas por obra, y no la desinteresada devoción que hasta el momento regía esas profesiones.⁶ Maestras y enfermeras fueron las primeras profesiones que se abrieron a las mujeres. Ello, y no tal vez explicaciones en clave de la moral femenina del cuidado como característica esencial, puede explicar en forma suficiente que sigan siendo

todavía las profesiones que contienen mayor porcentaje de la población asalariada, que no ocupada, femenina.

A mediados del siglo XIX las mujeres habían logrado asegurarse la entrada en los tramos medios oficiales del sistema educativo, pero las instituciones de alta educación les permanecían vedadas. Entonces comenzó la dinámica de retroalimentación entre derechos educativos y voto.

LA FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL SUFRAGISMO

Sufragismo fue, en la década de los felices 1920, el término popular por el que se conoció a la segunda ola del feminismo, la que abarca desde el Manifiesto de Séneca en 1848 hasta el fin de la Gran Guerra (y sus múltiples consecuencias, legales, políticas, educativas, culturales y estéticas). Abarca unos 80 años de agitación, asociaciones, ligas, programas, debates y manifestaciones que se suceden con mayor o menor intensidad en todos los países occidentales, en especial en aquellos que son formalmente democracias representativas. El sufragismo es un movimiento internacional que intenta dotarse de programas, demandas y estructuras organizativas también internacionales. Aprovecha para ello las exposiciones universales y las convenciones políticas internacionales.⁷

Los dos objetivos que presiden la lucha sufragista son el voto y la educación. El derecho al sufragio, que acabará por dar nombre al movimiento, es una vindicación relativamente poco asumida por el propio movimiento en sus inicios. Debe recordarse que fue el único punto del Manifiesto de Séneca que se aprobó por mayoría y no por unanimidad. En verdad y en los inicios el interés de esta segunda ola estuvo más centrado en los derechos civiles y educativos. Las diversas ligas femeninas y las ligas del sufragio se nutrieron en buena parte de mujeres en trance de profesionalización que hacían valer sus todavía escasas victorias en la obtención de títulos para fundamentar su derecho a la ciudadanía plena. La situación, cuando el completo sufragio masculino se hizo norma, se volvió más y más explosiva. Las y los sufragistas argumentaron sobre un punto evidente: el completo sufragio masculino permitía el derecho de voto a cualquier varón, incluidos iletrados, dementes, analfabetos, insanos y viciosos, y a ninguna mujer, incluidas honestas madres de familia, maestras, enfermeras, universitarias y aun doctoras.

Porque, en efecto, en las décadas en que la lucha por el sufragio se recrudeció, un número escaso pero significativo de mujeres comenzaba a permeabilizar las instituciones educativas superiores. Primero hubo de afianzarse la enseñanza secundaria, pero, una vez lograda, unas pocas intrépidas estudiantes se plantearon la entrada en las aulas universitarias que les estaban prohibidas. Algunas universidades europeas comenzaron a admitir de manera selectiva a alumnas en los años setenta y ochenta del siglo XIX, si bien con restricciones respecto de los títulos por cursar y en la mayoría de los casos con renuncia expresa de la alumna que los cursara a obtener el título para el que sus estudios la habilitaban.

Obtener títulos conformes fue una lucha previa a la que siguieron las dificultades para la colegiación. Esto es, reconocidos los estudios cursados, los títulos no daban paso al ejercicio profesional, como por lo regular sucedía con los varones, sino que éste seguía vedado por instancias

⁶ Florence Nightingale es una figura por retomar, dentro de este contexto interpretativo.

⁷ Así lo hicieron con las Convenciones Antiesclavistas las autoras de la *Biblia de la mujer* y con las Exposiciones Internacionales Pardo Bazán y otras.

diversas.⁸ Si a principios del siglo XX encontramos un número relativamente relevante de mujeres dedicadas a las tareas de investigación, ello no era tanto vocacional como obligado: realizar investigación no exigía entonces las inversiones en grandes equipos a las que estamos acostumbrados y podía hacerse relativamente en soledad. Muchas de las primeras licenciadas y doctoras no tuvieron otra posibilidad que llevar su trabajo a la investigación porque los ejercicios profesionales corrientes les estaban vedados.⁹

En cualquier caso el sufragismo hizo correlatar los méritos con los votos. Las nuevas habilidades y saberes de las mujeres robaban su derecho a una ciudadanía plena y llevaban a la injusticia de la merma de sus derechos civiles y políticos. Por el contrario, desde el bloque institucional se intentó durante largo tiempo resistir en directo a la exigencia de voto y ceder, de manera excepcional, en los nuevos derechos educativos. En la segunda década del siglo XX bastantes universidades seguían sin expedir títulos cuando el estudiante era mujer, en alguna éstas tenían prohibida la entrada en las bibliotecas y la mayoría de los ejercicios profesionales de las mujeres tituladas debía mantenerse en la esfera privada. El sufragismo concitó todos los diversos frentes hacia la demanda articulada del voto. Sus manifestaciones nos sorprenden todavía hoy: son ordenadas procesiones civiles en las que ocupan un lugar destacado las universitarias que portan sus togas y birretes, en largas filas y en ocasiones llevan en las manos los títulos que no las habilitan ni para votar ni para ejercer. Ellas eran, empíricamente, la demostración palmaria del abuso masculino de poder. Para el feminismo sufragista no ya la educación, sino el reconocimiento de los derechos educativos, lo fue todo. Entendieron a la perfección cómo estaban vinculadas democracia y meritocracia y cómo, por tanto, las posiciones conseguidas debían usarse para alcanzar metas posteriores.

LA DINÁMICA DE LAS EXCEPCIONES

Como resultado de la primera y tenue capilarización del cerrado sistema educativo algunas pocas mujeres habían conseguido, al doblar el siglo XX, diplomas y títulos. Eran excepciones y se las consideraba excepcionales. Excepciones a su sexo, porque para el común de sus congéneres el orden antiguo sigue vigente. Excepcionales porque, por lo común, sólo temperamentos muy decididos e inteligencias obstinadas eran capaces de enfrentar tantas y sucesivas barreras. Además, colocadas en escaso número bajo la vista pública, cuanto realizaran era objeto de curiosidad y juicio.

Estas pocas mujeres se saben excepciones y se sienten excepciones. En una universidad que todavía es muy pequeña y donde el acudir es difícil, excepciones han de sentirse cuantos allí se formen. Pero en el caso de las mujeres esto se dobla con una torsión añadida: ellas son, además y quizá

sobre todo, excepciones a su sexo. Schiller, un siglo antes, hablando por carta a Goethe acerca de Mme. de Staël, escribe: “se sale de su sexo, pero sin llegar al nuestro”. Parece pensar que las mujeres con talento son distintas de las mujeres en general, pero que no por ello pueden medirse con los varones, aunque sea con aquellos que no lo poseen. El que una mujer goce de un talento excepcional la convierte en una excepción sobre todo a su sexo; sin embargo, precisamente por ser considerada una excepción, no obliga a variar el escaso aprecio que se tenga del talento del sexo femenino en su conjunto.

La dinámica de las excepciones es perversa. En ella “la excepción confirma la regla”, según reza el vetusto refrán. Si en buena lógica debemos siempre afirmar que una excepción echa por tierra a la regla que no la contemplaba, en la lógica peculiar de los estereotipos esto nunca ocurre. Si alguien se sale de lo acordado para todo su género, ello no parece obligar a cambiar la consideración global que sobre aquél se tenga, sino a “salvar” en forma momentánea a ese individuo discordante. La regla se podrá seguir usando para el conjunto sin un ápice de inseguridad.

Y quien se vive a sí mismo o misma como excepción también paga su tributo: asimilar la denostación de su grupo de origen sin poder por ello asimilarse a quienes por derecho propio la utilizan. Las primeras mujeres que fueron cooptadas en las redes masculinas de importancia se vieron en la tesitura de actuar como becarios desclasados.¹⁰ Beauvoir nos dice de ella misma que se acostumbró a pensar que poseía “un cerebro de hombre en un cuerpo de mujer”.¹¹ Otras mujeres sometidas a la misma dinámica obran como si lo creyeran a pie juntillas. Que nadie pueda ser más duro que ellas con las supuestas debilidades de su sexo. Ellas no son contraejemplos de las opiniones misóginas vulgares, sino sus valedoras.¹² Sólo algunas aprovecharán los talentos que les han sido autorizados para poner al descubierto el orden que a todas excluye.

⁸ Para conocer más de cerca el caso es muy recomendable consultar Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996.

⁹ Y ello tuvo como consecuencia buenas investigadoras en biología, por ejemplo, o química, o ambas, como Marie Curie.

¹⁰ Amorós usa desde hace tiempo esta expresión que ahora le tomo prestada. Resulta muy gráfica.

¹¹ En *Memorias de una joven formal*, Beauvoir hace la autobiografía de sus años de formación, obra utilísima para conocer con su fenomenal ejemplo cómo se gesta la dinámica de las excepciones.

¹² Pardo Bazán escribe: “Uno de los muchos errores en que incurrimos es creer que esto del feminismo es cosa de literatas. Entre las más celebradas de Francia varias son opuestas resueltamente al feminismo. Aquí el feminismo lo impulsan mujeres capaces de escribir y de hablar en público, más bien que escritoras”, *La mujer española y otros escritos*, Cátedra, 1999, p. 255. Ninguna mujer de renombre está presente —nos indica— sino una mesocracia culta. Las que han conseguido descollar casi siempre son resueltamente antifeministas, porque justifican su excepción en que ellas son excepcionales.



Por último, no cabe silenciar otro aspecto en especial irritante de la dinámica de las excepciones: justifica plenamente el orden que la usa y lo hace pervivir, puesto que lo presenta como magnánimo. No hay mejor prueba de que no existe injustificable ginofobia en una corporación que el hecho de cooptar, para una sociedad casi por completo masculina, a una o dos mujeres. Con ello se consigue la anuencia de las cooptadas y también la general. La prueba de la imparcialidad es clara: están las mujeres que merecen estar, sin exclusiones; si no hay más, eso no significa que no se las tome en cuenta, sino que no lo merecen. Así lo ha querido *Deus sive natura*; simplemente hay menos mujeres con talento que varones sobreabundantes en él. La convicción excluyente de base se mantiene, en consecuencia, intacta. De nuevo la excepción confirma la regla.

LA AUTORIZACIÓN PARA EL SABER Y SUS RITOS

Tenemos así autorizadas a saber y para el saber sólo a aquellas que muestren y demuestren que no piensan “conceder nada gratis” a las de su mismo sexo. Serán, por el contrario, notoriamente más duras que cualquiera con él; ellas son la prueba de que ese orden es justo. Vigilarán que se mantenga. Sospecharán de quienes quieran incorporarse. Restringirán su capacidad de innovación a fin de no presentar frentes dentro de sus disciplinas donde han sido tan duramente aceptadas. Se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias. Eso sí, suplirán con aplicado y constante trabajo la capacidad de innovación que se les niega.

En el mundo culto habitan entonces mujeres a las que se permite el ejercicio de la investigación paciente, de la erudición ordenada y, dentro de ese sobreentendido, son, en corto número, aceptadas. Eso quiere decir que “Fulana” es una buena trabajadora, que es cuidadosa y ordenada, que sabe muchas cosas... pero no es una sabia. “Fulana” en el fondo es limitada... como, por otra parte, corresponde a su sexo. “Fulana” ni siquiera es del todo excepcional: lo es por referencia a las otras mujeres, pero se mantiene como una aceptable medianía en el mundo de los varones. Forma parte, en la vida del espíritu, de la clase de tropa, de los eficientes y discretos, en fin, de la segunda o tercera fila.

Lo significa ella y se lo hacen significar de diversos modos. A no ser que la situación interna sea complicada o que haya que probar algo y sea urgente hacerlo, ninguna corporación sabia destaca a una mujer a la primera línea. Las mantiene, por el contrario, como “presencias amigas”,¹³ eficaces gestoras de segundo o tercer nivel, ayudantes de altura, afanosas hormigas intelectuales,¹⁴ y si no cumplieran con tal estereotipo su estatuto completo podría peligrar. Es una nota en su favor decir de un personaje de la cultura que es “algo bohemio” o incluso que es definitivamente “un bohemio”; la tendencia bohemia, en el caso de una mujer, es una acusación sin más de falta de sentido o de incompetencia. Quiere decir que está decayendo y, de seguro, se la ayudará a caer; los lazos de solidaridad corporativa con ellas son siempre más débiles. Por este estado de cosas “la sabia sabía que la sabia subía”, es la única ocurrencia que del término “sabia” solemos encontrar; o más bien solíamos encontrar, porque los dictados escolares también han cambiado y la ortografía se enseña con otros ejemplos.

¹³ Esta vez la expresión es del Papa Wojtyła en su *Mulieribus Disgnitate*.

¹⁴ Una figura fantásticamente recreada por Byatt en su novela *Posesión*.

Volviendo a Confucio, “quien no sabe el significado de las palabras no puede conocer a los hombres”. Saber el significado de las palabras implica también saber por qué no existen algunas palabras. Hasta hace muy poco, pongamos por caso, las palabras que designaban profesiones respetables no tenían femenino. Abogadas, médicas, ingenieras y juezas, decanas y rectoras, presidentas y coronelas eran barbarismos. Algunas lo siguen siendo. Como si le faltaran frentes, el feminismo se comprometió también con la lucha por el cambio del lenguaje y sabemos las batallitas y hasta batallas que también en ese terreno ha tenido que lidiar. Quienes no estaban dispuestos a admitir las nuevas palabras comenzaron por declarar que no eran necesarias, justo porque sólo se trataba de cuestiones insignificantes de gramática. Los géneros gramaticales eran los que eran y no se atenían nada más que a procesos internos del propio lenguaje.¹⁵ Hubiera resultado quizá más sencillo argumentar que no teníamos palabras para designar posiciones hasta entonces inexistentes; pero, claro, eso comprometía a crearlas y eso era lo que provocaba precisamente la resistencia. Sobra decir que el escasísimo número de cooptadas en las redes de la sabiduría admitida se alinearon en contra de cualquier cambio: no entendían su pertinencia, por descontento. Y así tenía que ser: ellas estaban justamente orgullosas de ser cosas que sólo se podían nombrar en masculino.

De momento, al fin y al cabo, hablamos de profesiones, aunque sea de las que producen respeto y algún privilegio. Mal que bien, los nuevos usos se estabilizan. Investigar cuáles lo hacen y cuáles no y también con qué prontitud lo hacen es un buen filón para conocer el actual estado de cosas por lo que toca a la paridad femenina en los espacios relevantes. Pero quiero ahora presentar un caso notable de palabra inexistente: la genia.¹⁶

EL GENIO DE LAS MUJERES

Recupero este título, que es el de un debate mantenido con Victoria Camps,¹⁷ con quien me une una gran amistad, porque la cuestión sigue abierta. Frente a las posiciones de Camps, similares a las mantenidas por Carol Gilligan¹⁸ —las mujeres como grupo tienen una valiosa especificidad moral que ha de ser defendida y mantenida, los valores del cuidado y ese es su genio propio—, sostenía yo que “genio” se dice de modo individual, no colectivo, y para otros usos. No hay constancia —y, desde luego, menos lingüística— de la existencia pasada o presente de genios femeninos, de genias, y esto por buenas razones, las que yo aportaba en el texto y que no repetiré aquí; pueden encontrarse con facilidad en los trabajos reseñados en la nota anterior. Ahora bien, yo puntualizaba, de pasada y adrede, mi examen del asunto con esta frase: “Al genio hay que reconocerle el poder de lograr transformar la tradición heredada y eso, por razones más que generales, no se le reconocerá a una mujer”.¹⁹ Ahora deseo aclararlo un poco más.

En el proceso general del saber, de su formación, acumulación y cambios de paradigma, hay delicados equilibrios entre innovación y repetición. Las personas de que se nutren los cuerpos cultos expertos, que han de ser convalidadas por sus superiores, formal o informalmente, son evaluadas también en lo que “pueden dar de sí”. Esto significa que de algunos, quizá la mayoría, se espera que sean excelentes repetidores, contrastados, y de otros se espera —y a veces hasta se teme— que no se conformen con eso, sino que añadan algún insumo propio al saber que se tiene en común. Por último, sólo de una escasísima minoría se tiene la impresión de que, si pueden, lo cambiarán, lo volverán del revés, iniciarán en él una revolución; no hay por qué animarlos —todas las academias formales e informales son naturalmente conservadoras—, pero si apuntan a sus metas con verosimilitud, habrá que incorporarlos. Estos últimos son los genios.

Tenemos pues un primer escalón de “competentes”, un segundo de “eruditos”, un tercero de “sabios” y un cuarto de “genios”, cada uno de ellos, por lógica, más escaso y selecto que el anterior. El cuarto lugar se ocupa muy rara vez, pero existe, su término lo denota. Hay genios en todas las esferas: en las ciencias, las humanidades, la filosofía... genios científicos, artísticos, políticos forman el canon que se traslada de unas generaciones a otras; los nombres que hay que recordar, el Olimpo propio de la Humanidad. Si apenas puede emplearse la palabra “sabia”, es empírico que no tenemos ocurrencia lingüística alguna del término “genia”.

Schopenhauer afirma que el genio vive en un mundo aparte del de todos los demás. Una de sus características, y desagradable, es la arrogancia. No están conformes con los juicios comunes, se adelantan a su tiempo, desprecian lo que tiene pública buena nota y producen lo que nadie espera.²⁰ Obsesionado por el genio desde muy pronto, Schopenhauer nos da otra característica

¹⁵ De todos modos el debate ha tenido y tiene momentos chuscos: recuerdo a alguno, en especial Gramático, que aseguró que, dado que el femenino es precisamente en gramática el género marcado, pretender pertenecer a un género marcado era muy mala vindicación, esto es, que se podía estar orgullosa de ser obrera, pero no de ser médica, por razones gramaticales.

¹⁶ Que, naturalmente, mi programa de ordenador rechaza, como tantas otras palabras femeninas si contienen matiz meliorativo.

¹⁷ Ella empleó ese concepto en su libro *Virtudes públicas*, Premio Espasa de Ensayo, en 1990; yo la contradije en mi artículo “¿El genio de las mujeres?”, en *Isegoría*, *Revista de Filosofía Moral y Política* del CSIC en 1992. Me respondió en su libro *El siglo de las mujeres*, Cátedra, 1998, mientras que yo a mi vez había hecho del primitivo artículo el epílogo a mi libro *La política de las mujeres*, Cátedra, 1998.

¹⁸ *In a different voice*, Harvard, 1982.

¹⁹ Valcárcel, *La Política de las Mujeres*, ed.cit. p. 228.

²⁰ *Manuscritos berlineses*, selección de R. R. Aramayo, Valencia, Pre-Textos, 1996, p. 138.



suya: “Un erudito es el que ha aprendido mucho; un genio es aquel del que la humanidad debe aprender algo que hasta entonces no conocía”.²¹

Frente a la noción común desde la nueva cultura ilustrada que la expresión “República de las Letras” señala, Schopenhauer asevera que los genios forman una república propia, de gigantes, que se hablan entre sí a través de los siglos; y de eso, la humanidad corriente, los pigmeos normales, nada entienden. Por último, otra característica: la genialidad tiene sexo.²² Era de prever. Todas las características anteriores de la genialidad hablan con el lenguaje de la libertad en sumo grado; no pueden, entonces, concurrir en un individuo que pertenece a un sexo que la tiene limitada. ¿De cuando acá la que sólo está autorizada para aprender con humildad y, como máximo, ordenar como excelente ayudante lo enseñado por otros, que son mejores que ella, va a dar a nadie, menos aún a la humanidad completa, lecciones? Aprendemos de los que previamente son grandes, no de cualquiera que tiene su propia maestría en estado vacilante. Y valga si en las técnicas, que son de para poco, transigimos alguna vez; pero nunca en los saberes fundantes. Así ha de ser. Somos animales jerárquicos.²³ ¿O no? Así que no hay genias ni atisbos de que las haya en algún tiempo.

El feminismo sufragista logró, penosamente, la entrada en las instituciones de educación, en casi todas, pero esto es apenas la *conditio sine qua non*; no significa, ni con mucho, la autorización plena para la detentación de los saberes ni la autoridad que les está reconocida. De los cuatro escalones de la sabiduría el recorrido realizado hasta la actualidad indica que se han alcanzado dos, o quizá sólo uno y medio si nos fijamos en las cifras. Hay algunas mujeres “competentes” y algunas, menos, “eruditas”. Sabias no aparecen y genias ni están ni se las espera. Cantan las cifras. Pero ¿por qué hay que fijarse en las cifras? Estamos picando alto, en la excelencia, que se supone puramente cualitativa, ¿qué pintan aquí las marcas cuantitativas? Me temo que bastante. Habrá que ponerlo en claro.

Las cifras²⁴ y sus explicaciones son impresionantes por lo que toca a las autonombradas “cumbres del saber”. En honores, medallas y academias las mujeres no alcanzan un mísero cuatro por ciento cuando las cosas van bien y en algunos de esos círculos simplemente no hay ninguna mujer. Cierta amigo académico nos señalaba hace tiempo a dos filósofos lo muy a gusto que se encontraba en nuestra compañía. Al preguntarle la razón, respondió sin un titubeo: “Si fuerais dos hombres, con lo que valéis, seríais insoportables”. Todavía nos dura el asombro. Por lo visto, de ser hombres, con nuestros saberes, permaneciendo los mismos, nuestros egos habrían sufrido una transmutación por tenerlos y haberlos adquirido. Los varones de esos círculos, según este referente, serían ególatras, impositivos y sumamente agresivos; de ahí su triunfo. A las mujeres no les está permitido mostrar ninguna de tales condiciones, si es que las tienen. En consecuencia, no hay peligro de que nos sumemos y, si el saber y la justicia se resienten,

²¹ *Manuscritos berlineses*, p. 244.

²² “Las mujeres no pueden tener propiamente genio; a lo sumo talento”. Citado por Safranski, *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*, Madrid, Alianza, 1991.

²³ Y no los únicos: cuando, terminada mi licenciatura, comencé mi verdadera formación, me interesé mucho por los datos, entonces nuevos, de la etología.

Recuerdo el caso de unos primates confinados en una finca en Colorado. Se trataba de 50 individuos, rodeados por una cerca, de modo que, en relativa libertad, establecieron rápidamente la territorialidad y la jerarquía; prueba de ello es que les daban alimentos inusuales, que no sabían abrir y alguna simia del común aprendió por sí misma a hacerlo, pero el grupo no quiso aprender de ella, pese a la evidente ventaja de la nueva conducta. Sin embargo, todos siguieron la estrenada habilidad cuando los dominantes, al serles enseñada por los humanos, la aprendieron.

²⁴ Por ejemplo, las aportadas por Marisa García de Cortázar y María Antonia García de León para el caso español. Sus trabajos en García de León (ed.), *La excelencia científica*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005.



en cambio el reposo (varonil) aumenta. Así que el estatuto de “presencias amigas” se concede con benevolencia a quienes, ni con el pensamiento, se desea en el de competidores.

Para las mujeres el saber, que con todo se les niega en el fondo, sigue siendo como mucho ornato y en ellos “vida vivida”; nosotras lo llevamos bien en tanto que no vayamos con él a ninguna parte. Para embarcarse en la aventura del saber hay que tener primero derecho a billete y a las mujeres no se les vende. Hace un tiempo, un siglo más o menos ya se ha dicho, que intentamos viajar hacia la isla del conocimiento aunque sea en chalupa; desde la patera vemos cómo pasan, bastante relajados a veces, en barco conforme o yate algunos de los que calentaron con nosotras las sillas de las mismas aulas. Creemos que si remamos más fuerte lograremos acercar posiciones, pero nos damos de bruces contra las cifras. Por lo visto al territorio impresionante de esa isla sólo se puede acceder si ya se ha estado antes, condición que, por género, seremos siempre incapaces de cumplir.

¿Cabe pensar que nos estemos agobiando demasiado pronto? Si imagináramos la emergencia del talento de las mujeres con una imagen tectónica, a medida que por debajo entraran más, no habría otra que ver aparecer una cada vez más sólida cima, pero, como eso no ocurre, sino que, bien al contrario, el número de mujeres en las altas cumbres hace una década que, si ya era ridículo, todavía disminuye, hemos de suponer que en las tales

cumbres hay mucho y continuado desgaste producido por algún otro factor. La lluvia, el viento, el hielo, en fin, una exagerada erosión levanta a casi todas las mujeres que afloran. Debería estudiarse de cerca ese proceso, porque ahora tenemos los números, pero no el método por el que se producen. Ahí permanece un interesante análisis para la microfísica del poder: por cuáles procedimientos es apartado el talento femenino; cómo aún sucede que los genios que tienen la imprevisión de nacer mujer se pierden para la humanidad. Tenemos un resultado cualitativo, la excelencia, que depende estrechamente de maniobras cuantitativas, la sistemática abrasión. ¿Será, después de todo, la paridad, no únicamente un objetivo deseable, sino un remedio para tener en cuenta? A la vista de lo que se va percibiendo, nadie puede descartar el uso de acciones positivas en esos ámbitos, ya que parecen poco proclives a solventar por sí mismos las inercias de poder heredadas.



INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (REPÚBLICA ARGENTINA)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina

ESTE ARTÍCULO RESUME LOS LINEAMIENTOS DE TRABAJO QUE, EN MATERIA DE Educación Sexual Integral, se han desarrollado en la provincia de Córdoba (República Argentina), en el marco de las acciones del Ministerio de Educación. A lo largo de todo el ciclo lectivo 2008, se ejecutaron acciones con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Para tal fin, el compromiso del Ministerio de Educación incluye el trabajo de sensibilización, capacitación y acompañamiento a las instituciones educativas, mediante dispositivos específicos, desarrollados de manera progresiva en toda la geografía provincial. Se intenta señalar el proceso llevado adelante por el equipo de profesionales y las líneas de trabajo previstas para 2009.

HORACIO ADEMAR FERREYRA

DOCTOR EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA - UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados). Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Ministerio de Educación, gobierno de la provincia de Córdoba), docente e investigador de la Facultad de Educación de la UCC., capacitador y consultor en los ámbitos provincial, nacional e internacional. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación - Ministerio de Educación. Santa Rosa 751 (Primer piso) – 5000 Córdoba (Argentina). TE: 54-0351-446-2400 (Int. 1002/1006 – Fax: 1006). Correo electrónico laboral: horacio.ferreyra@cba.gov.ar Correo electrónico personal: hferreyra@coopmorteros.com.a



INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (REPÚBLICA ARGENTINA)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Secretaría de Educación - Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina

INTRODUCCIÓN

EN ESTE ARTÍCULO SE PRETENDE RESUMIR LOS LINEAMIENTOS de trabajo que, en materia de Educación Sexual Integral, se han desarrollado en la provincia de Córdoba (República Argentina), en el marco de las acciones del Ministerio de Educación. En este sentido, es necesario reconocer como hito fundante de una nueva etapa —en materia de educación sexual— la aprobación del documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” (Consejo Federal de Educación), en el marco de lo estipulado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nacional número 26 150). Si bien las discusiones en nivel jurisdiccional en torno a cómo vincular sexualidad y escuela venían teniendo su espacio y avanzaban en algunas líneas de trabajo, este acontecimiento normativo representa un avance significativo en lo que es la definición de lo que ha de entenderse por educación sexual en la escuela y, en particular, aquellos contenidos obligatorios que han de impartirse en cada nivel y modalidad de todo el sistema educativo nacional.

En la provincia de Córdoba, a lo largo de todo el ciclo lectivo 2008, se han desarrollado acciones con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Para tal fin, el compromiso del Ministerio de Educación ha incluido (e incluye en la actualidad) el trabajo de sensibilización, capacitación y acompañamiento a las instituciones educativas de la provincia, mediante dispositivos específicos, desarrollados progresivamente en toda la geografía provincial. Estas acciones fueron (y son) diseñadas, ejecutadas y evaluadas por un

grupo de profesionales constituidos como Comisión Interprogramática (año 2007) y ahora como Programa especial de Educación Sexual Integral (dentro del Área de Programas de Asistencia Técnica a escuelas - Dirección de Planeamiento e Información Educativa).

Este equipo asume el desafío de contribuir con la implementación de la educación sexual integral en todas las instituciones educativas de la provincia, en virtud de lo cual existe una proyección de acciones, planificadas para el periodo 2008-2009. En dicho plan, lejos de soslayar la función y el rol de las familias en esta materia, la política jurisdiccional reconoce el derecho y las obligaciones de padres, madres y tutores como primeros educadores de sus hijos, y pretende —de manera progresiva— propiciar las condiciones necesarias para que la escuela se constituya en el espacio institucional con el deber y la capacidad para generar condiciones que igualen el acceso a la información y formación de todos los estudiantes, sobre todo en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía, integridad y dignidad. En este sentido, se puede afirmar que la propuesta jurisdiccional cordobesa es situada, en la medida que sugiere un piso común obligatorio para el abordaje de la Educación Sexual Integral en todas las escuelas. A partir del mismo cada institución educativa realizará ajustes y/o adecuaciones de acuerdo con sus realidades, necesidades y recursos, en el marco de los canales de diálogo existentes entre escuela, familia y comunidad.

Con el artículo se ofrece, entonces, un panorama acotado de *lo hecho* y *lo por hacer*, desde las áreas centrales del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en relación con la educación sexual integral, buscando aportar elementos para la reflexión continua acerca del proceso de inclusión de estos contenidos en el currículum escolar.

LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

La escuela, en su función esencialmente formadora, recibe el mandato de brindar conocimientos científicos y actualizados, herramientas y experiencias que permitan que cada ciudadano y ciudadana construya una sexualidad integral, responsable, en un marco de derechos, de promoción de la salud, de equidad e igualdad. Abordar la ESI en las escuelas supone un proceso de comprensión, compromiso y construcción permanente, que re-

quiere de una cuota de confianza y trabajo compartido entre los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, familias, tutores, estudiantes, entre otros) y en el cual se busque integrar experiencias escolares previas, antecedentes, saberes acumulados, como así también dudas, temores, incertidumbres y debates.

En este sentido, ha de considerarse a la sexualidad como constitutiva de la condición humana, presente —de diferentes maneras— a lo largo de la vida. La misma “...abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción...” (OMS, 2006); la sexualidad incluye, de suyo, todas estas dimensiones, aunque no todas ellas se vivencian o se expresan de la misma manera en cada sujeto. Por tanto, la sexualidad es producto del entramado de dimensiones biológicas, afectivas, sociales, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas. Esto significa el reconocimiento, dentro del ámbito educativo, de sujetos integrales y sexuados, es decir, con historias singulares y colectivas, llenas de sentidos y significados propios y de atribuciones de sentidos por parte de los otros (pares, familias, adultos y adultas, escuela, etcétera). Se habla de sujetos integrales que se constituyen en las interacciones con el otro, los otros y el contexto histórico-social que habitan. Vale decir que la biografía individual de un sujeto en particular no es ajena a su época y a su medio y cabe reconocer que no todos y todas vivimos de igual modo nuestra sexualidad, ya que existen múltiples factores que influyen en esa construcción.

Afirmar que la escuela transmite saberes en relación con la sexualidad, que desde siempre acompañan los procesos de construcción de las identidades sexuales de los sujetos, puede resultar casi una obviedad; sin embargo, esta obviedad ha sido y es frecuentemente ignorada. Es por ello que la institución educativa representa un espacio privilegiado para habilitar el diálogo y posibilitar la construcción con ciencia y a conciencia.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESI?

La Educación Sexual Integral es aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (art. 1, Ley 26 150). Esta perspectiva guarda relación directa con los objetivos (art. 3) propuestos por la Ley, a saber:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La Educación Sexual Integral constituye, entonces, un proceso intencional, constante y transversal, tendiente a que las y los estudiantes integren de manera saludable la sexualidad a su cotidianidad, y que busca más bien proporcionar herramientas de cuidado antes que modelar conductas o comportamientos. En este sentido, el dispositivo pedagógico de educación sexual integral pretende aportar elementos simbólicos que constituyan a

los sujetos en los protagonistas genuinos de su propio proceso de subjetivación. Considerando que este proceso de crecimiento es progresivo, hablar de la inclusión de la ESI como un aprendizaje escolar, implica abordarla en todos los niveles y modalidades educativos adecuando objetivos, contenidos, estrategias y recursos según las edades y características de los destinatarios.

LOS CONTENIDOS DE ESI PROPUESTOS

Para orientar y facilitar el trabajo en las escuelas, el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de la comunidad educativa un conjunto de lineamientos curriculares, sobre la base del reconocimiento de los valores y principios básicos de los derechos de los estudiantes. Dichos lineamientos tienden a facilitar el abordaje de esta temática en la escuela, abriendo posibilidades para repensar la inclusión de los contenidos de educación sexual que se explicitan en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. La escuela tiene la responsabilidad social de incorporar, en su quehacer pedagógico, dicha temática, por ser la institución encargada —junto con la familia, entre otras— de los procesos de transmisión de conocimientos y de la formación de actitudes valiosas para la vida durante la infancia, la adolescencia y la juventud.

La ESI comprende informaciones y conocimientos sobre las dimensiones biopsicosociales de la sexualidad, de acuerdo con las etapas evolutivas de las personas, propiciando la formación de actitudes solidarias, de respeto mutuo y de cuidado responsable en las relaciones interpersonales. De esta manera, el abordaje integral de la Educación Sexual en los distintos niveles y modalidades educativos ha de concretarse a partir de la enseñanza de contenidos formulados en los diseños curriculares propios para cada nivel y modalidad, y de otros que los amplían y/o los profundizan.

En la jurisdicción Córdoba, la propuesta de trabajo incluye la posibilidad de abordar los contenidos desde diferentes modalidades de inserción curricular, a saber:

- * Desde las propuestas para las distintas áreas de conocimiento, dado que se retoma y amplía lo que allí se formula.
- * Desde el abordaje de situaciones cotidianas que justifiquen una intervención formativa orientada por los propósitos de la Educación Sexual Integral.

- * Desde proyectos transversales específicos en cada institución, en los cuales se consideren temas concretos posibles de analizar y se delibere sobre las prácticas culturales del cuidado de la salud, así como la construcción de vínculos basados en el respeto y la solidaridad.

La tarea de planificación de los docentes en función de estas modalidades implica, a su vez, la recuperación y sistematización de las experiencias pedagógicas previas desarrolladas en la escuela, la orientación de la enseñanza en la medida en que se define una estrategia y se da un marco a la tarea; el análisis y la justificación de la acción, como así también su comunicación para hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas. La inclusión sistemática de la ESI, en virtud de los objetivos de la política jurisdiccional, exige que se encuadre su enseñanza en un marco formativo, que haga explícito el respeto por los derechos humanos y la promoción de la salud.

Es así que la Educación Sexual Integral ha de constituirse en una propuesta colectiva de los equipos directivos y docentes, integrada a la comunidad educativa a partir de la construcción de un conjunto de acuerdos y criterios básicos para organizar el trabajo escolar, facilitando la coordinación de las acciones pedagógicas y atendiendo a los criterios de pertinencia, secuenciación y niveles progresivos de profundidad.

En tal sentido, el diseño de las propuestas institucionales de ESI debe contemplar los propósitos formativos establecidos para la misma, el enfoque pedagógico-didáctico por el que la jurisdicción ha optado y la obligatoriedad de su abordaje, establecida por la Ley. A continuación se ponen a consideración estos componentes con mayor desarrollo y profundidad, a fin de dimensionar los recursos con los que cuentan las escuelas para la elaboración de propuestas institucionales.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

En relación con la inclusión de los contenidos de ESI en el currículum escolar, la propuesta jurisdiccional de la provincia de Córdoba se propone:

- * Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente

su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

- * Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en lo referente a la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- * Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- * Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.



- * Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.
- * Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables y éticas ante la sexualidad.
- * Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- * Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

- * Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación.
- * Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos por medio del diálogo.

ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

La propuesta jurisdiccional cordobesa sugiere un enfoque transversal en los niveles inicial (preescolar), primario y secundario/medio y modalidades, para garantizar el abordaje de la ESI en forma continua, sistemática, interdisciplinaria y gradual, y evitar que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos.

En el ciclo superior u orientado de educación secundaria/media y modalidad de jóvenes y adultos, junto al enfoque transversal pueden coexistir espacios específicos (talleres, jornadas, debates, entre otros) e incluso recuperarse espacios curriculares como los de “Educación para la Salud” o “Salud y Ambiente”, en las instituciones que los posean.

Los Institutos de Formación Docente incluirán de manera específica el abordaje de la ESI en sus propuestas curriculares, desde el punto de vista conceptual y pedagógico-didáctico. En consecuencia, los nuevos planes de estudio del Profesorado Superior de Educación Inicial y Primario incluyen un espacio específico como campo de formación (pueden verse los lineamientos curriculares en URL: http://dges.cba.srv17.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17 – Fecha de consulta: 3/3/09).

El enfoque jurisdiccional considera como ejes orientadores la formación de actitudes, que incluye el marco ético referencial, los conocimientos sobre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad en sus múltiples manifestaciones a lo largo de la vida del ser humano, la relación con los/las otros/otras y la construcción de la identidad, los derechos humanos y la sexualidad; todo en el marco de una concepción integral de la sexualidad, el cuidado de la salud y los derechos humanos.

La ESI en la escuela deberá estar incorporada en el proyecto institucional de la misma; es decir, cada centro educativo, partiendo del reconocimiento de sus recursos (docentes capacitados y motivados, experiencias previas, recursos materiales y bibliográficos, otros proyectos institucionales, redes y/o vinculaciones construidas)



diseñará su propio recorrido, al seleccionar las estrategias más adecuadas para su implementación. Corresponde a los equipos directivos y docentes la tarea de promover, facilitar y acompañar dicho proceso en consonancia con el Proyecto Curricular Institucional.

OBLIGATORIEDAD DE SU ABORDAJE

Los aprendizajes comunes y obligatorios —que en términos de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza asume el Ministerio de Educación de la nación— deberán ser contemplados en cada escuela como parte de la educación general, para que, junto con su comunidad, trabajen respaldadas por las normas y el conocimiento científico, de la manera más articulada para su implementación progresiva y efectiva (los aprendizajes previstos pueden verse en URL <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html> – Fecha de consulta: 3/3/09).

REALIZACIONES Y PROYECCIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA ESI

Durante el ciclo lectivo 2008, la Comisión Interprogramática ha desarrollado una serie de acciones vinculadas fuertemente con el trabajo de *sensibilización* acerca de la temática. En un comienzo, el dispositivo tuvo como destinatarios a los supervisores y equipos directivos de todos los niveles y modalidades, con quienes la comisión sostuvo ocho talleres. También se ofrecieron espacios de taller para equipos técnicos y gabinetes psicopedagógicos. Luego el abordaje empezó a incluir a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema, para quienes se ofreció un foro regional de trabajo, con la asistencia también de directivos. Por último, se organizaron nueve encuentros de trabajo destinados a padres y estudiantes.

En el marco de estas acciones de *sensibilización*, el equipo utilizó insumos genuinos, elaborados por la misma comisión (orientaciones curriculares para la implementación de los lineamientos propuestos por nación y compaginación de una biblioteca digital con artículos afines). También se replicó y distribuyó a todas las escuelas del sistema un programa televisivo, emitido por Canal Encuentro (Ministerio de Educación de la nación), en el cual se aborda la temática de la educación sexual en la escuela.

Además de todas estas acciones, la comisión sostuvo (y sostiene en la actualidad) articulaciones con otras organizaciones (tres públicas y cuatro



ONG), con las cuales se busca, mediante una mesa de trabajo intersectorial, avanzar en acuerdos y definiciones relacionadas con la Educación Sexual Integral.

Toda la tarea de la comisión, en particular lo planificado para el presente ciclo lectivo 2009 (capacitación y asistencia técnica), asume una perspectiva fuertemente situada de trabajo, con la cual el acompañamiento tendrá como propósitos fortalecer el trabajo que las instituciones ya desarrollan, favorecer la reflexión acerca de las prácticas cotidianas y su necesaria problematización, a fin de que cada escuela pueda gestionar la inclusión de los contenidos de Educación Sexual Integral en su propia propuesta curricular. El desafío de su cumplimiento y la convicción de que se trata de una estrategia transversal requieren de consensos institucionales, capacitación y actualización permanentes, tomando como base los marcos legales y pedagógicos vigentes.

Un claro compromiso por parte del Estado, sumado al cumplimiento efectivo de la responsabilidad por parte de los docentes y la comunidad educativa, facilitará el tratamiento de la temática y el desarrollo del programa en todas las escuelas. Cabe reconocer también la diversidad de las realidades de nuestra provincia, al promover avances en cada zona, escuela y equipos de docentes.

Según lo previsto, el Ministerio de Educación se propone identificar, de acuerdo con los ciclos lectivos, los compromisos de gestión para el desarrollo secuencial y progresivo de la ESI. En particular, en el ciclo lectivo 2009, el compromiso consistirá en apoyar el diseño y ejecución de proyectos institucionales, formar docentes en Educación Sexual Integral en las distintas regiones y realizar un relevamiento de las experiencias de trabajo en ESI implementadas en la provincia. Para tal fin, pondrá a disposición de la comunidad educativa una serie de cursos de capacitación y profundización en educación sexual en la escuela (bajo la modalidad presencial

y semipresencial), continuando con acciones de asistencia técnica y acompañamiento a los proyectos institucionales. Además, se iniciará la confección de una base de datos de experiencias específicas y un campus virtual de intercambio, consulta, foros de discusión, material bibliográfico, entre otros.

Por otra parte, se buscará asistir a las escuelas para que diseñen e implementen un proyecto institucional a partir de las acciones jerarquizadas durante el ciclo lectivo 2008, buscando profundizar el proceso de incorporación de los contenidos correspondientes a sexualidad en los espacios curriculares. Por medio de la gestión de dicho proyecto, las escuelas buscarán mantener y consolidar espacios institucionales y con las familias/comunidad para intercambio y debate sobre la temática. En este sentido, con el propósito de potenciar los recursos y capitales institucionales, se buscará priorizar la formación de los docentes en la temática y la articulación con organizaciones comunitarias. Este entramado de esfuerzos cooperativos asegurará un piso común de trabajo y reflexión que permitirá problematizar, al interior de cada escuela, la compleja textura de lo que entendemos por educación sexual integral.

Nota: Se agradece expresamente la colaboración recibida por parte de la licenciada Cecilia Bissón, la licenciada Guillermina Emma y el profesor Claudio Barbero en el proceso de revisión de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Federal de Educación. "Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral – Ley Nacional número 26 150", mayo de 2008.

Ley Nacional número 26 150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, octubre de 2006.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. "Sexualidad y Escuela: hacia una Educación Sexual Integral", Documento Base, Córdoba, 2007.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Educación Sexual Integral*, Córdoba, 2008.

Organización Mundial de la Salud (OMS). "Defining Sexual Health. Report of a Technical Consultation on Sexual Health", 28-31 January, 2002, Ginebra, 2006.

SITIOS WEB CITADOS

URL: http://dges.cba.srv17.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17

URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html>



EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCAR PARA PREVENIR

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave
Programa de VIH y SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México

LA DEMANDA REALIZADA AL SECTOR GUBERNAMENTAL, CONCRETAMENTE A LOS Ministerios de Salud y de Educación, para que se aborde la educación sexual de forma amplia y científica, fue por fin atendida tras la I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe, llevada a cabo en la Ciudad de México el 31 de julio y el 1º de agosto de 2008.

En el presente artículo se realiza una revisión de las necesidades de la región y las consecuencias, hasta el momento, de una educación sexual ineficiente o inexistente en algunos países; asimismo, se analizan los compromisos adquiridos en la Declaratoria y los obstáculos y retos para ponerla en ejecución.

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y URTEAGA

LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN POR LA UNIVERSIDAD Nacional de Educación a Distancia (UNED). Maestra en Relaciones Internacionales y Gestión de Subvenciones de la Unión Europea. Doctoranda en Estudios Iberoamericanos: economía, política y sociedad (UNED). Ha trabajado como coordinadora de ONG en Gipuzkoa, Técnico de Proyectos en Rokpa Euskadi, Educadora en Emaús Fundación Social. De 2003 a 2008 laboró en la UNESCO México como Responsable de los Programas de Educación para la Prevención y Atención de VIH y SIDA. Actualmente, es subdirectora de Prevención y Atención a Poblaciones Clave del Programa de VIH-SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México. Sus líneas de trabajo son VIH y SIDA, educación de la sexualidad, programa de atención a víctimas de violencia sexual, atención en VIH, ITS y salud sexual para población transgénero y población reclusa.



EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCAR PARA PREVENIR

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave
Programa de VIH y SIDA de Secretaría de Salud de la Ciudad de México

EL PANORAMA

LA EPIDEMIA DE VIH SE ESTÁ CONVIRTIENDO EN UNO de los principales problemas de salud pública y el SIDA se encuentra entre las primeras causas de muerte en el mundo. En nivel global se estima que en la actualidad hay cerca de 33 millones de personas que viven con VIH. El África Subsahariana (67% del total, ONUSIDA 2008, 30) y el Caribe son las regiones más afectadas. Aproximadamente la mitad son mujeres. La conjugación de pobreza, inequidad de género, violencia, insalubridad, falta de recursos de prevención y atención de Infecciones de Transmisión Sexual, incluyendo el VIH y el Virus del Papiloma Humano (VPH), las muertes prematuras de mujeres embarazadas, etcétera, contribuye a la reducción de la esperanza de vida en diversos países y crea un grave problema multisectorial a escala planetaria.

En el mundo, a diario ocurren 6 000 nuevas infecciones por VIH y es la población adolescente (de 10 a 19 años) y joven (de 15 a 24 años) la más afectada (Dehne, K., 2005, 5). Este último grupo de población constituye aproximadamente 45% de esas nuevas infecciones (ONUSIDA, 2008, 33).

En América Latina y el Caribe hay 1.7 millones de personas que viven con VIH (ONUSIDA, 2008, 55). Haití y República Dominicana tienen prevalencias de entre 1.5 y 3%, lo que supone casi tres cuartas partes de las personas con VIH en el Caribe. En América Latina, El Salvador tiene una prevalencia de 0.6-1.5%, Brasil 0.5-0.8% y Honduras 0.4-1.1%. No obstante, una prevalencia estimada baja no es un indicador de buena salud sexual y reproductiva, sino más bien se

puede deber a las deficiencias en la captura de datos en algunos países y un buen sistema de atención a VIH y otras ITS pero sin programas efectivos de prevención que eviten nuevas infecciones. En México, por ejemplo, la prevalencia es menor a 1%, pero 40% de las nuevas infecciones tiene lugar entre jóvenes.

No obstante, la pandemia de VIH y SIDA no es sólo una cuestión de salud. Aunque este sector es el responsable principal de la atención a las personas con VIH o con SIDA, el tema también afecta a otras áreas. La transmisión del VIH y otras ITS guarda estrecha relación con aspectos sociales, culturales, de género, de derechos, económicos, políticos, entre otros y, por tanto, afecta a todas las instancias de gobierno de los países. En el área económica, los grupos más afectados (entre 15 y 49 años) se encuentran en edad productiva, de modo que las consecuencias del virus afectan su contribución a la economía, pueden suponer menor rendimiento laboral por los efectos no sólo del virus y las enfermedades oportunistas, sino también por las constantes ausencias para recibir atención médica y los efectos secundarios de algunos medicamentos antirretrovirales. En el ámbito de salud, precisan de cuidados de salud específicos y de medicamentos que no siempre son cubiertos por la canasta básica establecida por el sistema de salud (por ejemplo, en algunos países el medicamento para la hepatitis B y C). Además, los sistemas de salud deben atender a cada vez más personas.

Por su parte, el sistema educativo se ve afectado de doble manera (maestros y estudiantes) al reducirse la calidad de la educación y aumentar el número de personas que deben dejar sus estudios para mantener a sus familias a causa de que una o más personas viven con el virus. La falta de respeto a los derechos humanos provoca estigma y discriminación hacia las personas con VIH o SIDA o sus familiares y allegados, lo cual afecta a la sociedad en su conjunto.

En 2006, en la Reunión de Alto Nivel sobre VIH y SIDA en la Asamblea General de la ONU, los países del mundo se comprometieron al “Acceso universal a la prevención, tratamiento, atención y apoyo a las personas con VIH y el SIDA”.

En la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe, los esfuerzos de atención y apoyo cubren las necesidades de medicamentos y atención sanitaria de las personas con VIH de forma gratuita. Es decir, el usuario

de los servicios de salud tiene derecho y acceso gratuito a los servicios, lo que supone un beneficio individual y familiar, pero esto supone en contrapartida una carga económica grande para los gobiernos de los países que deben ofrecer esos servicios gratuitos de calidad (antirretrovirales, otro tipo de medicamentos necesarios para atender ITS y otras enfermedades oportunistas, cargas virales, conteos de CD4, consultas médicas, ingreso hospitalario y demás atención sanitaria). Como dato, en México el gasto anual de la Federación en tratamiento y cuidados es de 122 356 030 USD anuales (supone 69.5% del presupuesto total para SIDA). Otros países no le quedan lejos, como Panamá con 13 427 904 (97%), Brasil con 407 234 641 USD (83.2%) o El Salvador con 20 870 755 USD (63%) (ONUSIDA, 2008). Hay que tomar en cuenta que esas inversiones deben valorarse en relación con el PIB de cada país y la población total. Los datos son concluyentes. Se está invirtiendo una gran cantidad de recursos en atención y se dejan de lado, por cuestiones de urgencia, las medidas de prevención. Con éstas no se reduciría la cantidad destinada a atención sino se evitaría su incremento anual, es decir, se estancaría el número de personas con VIH. Una buena prevención (primaria y secundaria¹) contribuirá a congelar el gasto en atención y evitar que la salud de la población se vea más afectada.

En el ámbito del acceso universal a la prevención, la región muestra un rezago significativo. Desde luego, existen y han existido campañas y políticas preventivas del VIH, cuyo centro lo constituyen la información básica sobre cómo se transmite y cómo no, formas de protegerse y de evitarlo, comportamientos sexuales de riesgo, uso de drogas, etcétera. Sin embargo, la información por sí sola no basta, lo que se debe perseguir es un cambio de comportamiento entre la población para evitar nuevas infecciones. Si la infección por VIH no ha disminuido con los años, sino que más bien se ha incrementado, quiere decir que las políticas preventivas no han sido lo suficientemente eficaces. Hasta el momento, las campañas informativas se han centrado en la promoción del condón y la fidelidad o la abstinencia (según el país), dejando de lado el amplio contexto en el cual se da la transmisión de VIH y otras ITS. Es básico que la prevención se realice en un marco más amplio y profundo como el de una educación sexual veraz, científica y efectiva en todos los niveles.

Según la OMS, la adolescencia es la puerta a la salud porque los patrones de comportamiento adquiridos durante este periodo tienden a durar toda la vida. Además, muchos adolescentes son sexualmente activos y a causa de que mantienen múltiples contactos sexuales desprotegidos, están potencialmente en riesgo de contraer ITS (Dehne, K., 2005, 1). Los jóvenes tienen mayores vulnerabilidades relacionadas con la salud. Las mayores causas de morbilidad y mortalidad incluyen suicidio, accidentes de tránsito, uso de drogas y enfermedades relacionadas con la salud sexual y reproductiva (Dehne, K., 2005, 1). De acuerdo con el ONUSIDA, sólo 40% de los varones y 38% de las mujeres entre 15 y 24 años de edad disponen de información adecuada y comprensiva sobre el VIH y su prevención (ONUSIDA, *Children*, 2008). Los jóvenes y adolescentes son menos propensos a usar condones que los adultos por la falta de acceso a ellos, en especial las chicas, y la dificultad [de éstas] para insistir en su uso (Dehne, K., 2005, 1). Por tanto,

los jóvenes de la región² precisan de acceso libre a insumos de prevención (condones y lubricantes) y la dotación de las herramientas necesarias para una salud sexual y reproductiva libre y sana. La inequidad de género es una de ellas. Muchas jóvenes mantienen relaciones sexuales en situaciones de coerción (como demostración del amor y el cariño a sus parejas, para evitar que se vayan con otras personas, por ejemplo) y violencia. La falta de empoderamiento y las escasas capacidades de decisión sobre su propio cuerpo les impiden decidir cómo y cuándo sostener relaciones sexuales y solicitar o negociar el uso del condón. Muchas se ven “forzadas” a tener relaciones sexuales desprotegidas por miedo a que, si solicitan el uso de una barrera de protección, se les considere como “fáciles” o se les desprecie por ello (“sabe mucho, ha estado con otros”). Además, en muchas situaciones sufren más violencia por el hecho de solicitarlo. En el caso de las jóvenes casadas la situación se vuelve mucho más compleja, pues ello implica “desconfianza” hacia su pareja o que ésta las acuse de infidelidad.

Los factores culturales, como la ausencia de educación sexual y la consideración de los temas sexuales como íntimos y tabú, también son barreras para la prevención de ITS, VIH y embarazos no deseados-planeados. Además, la gran importancia que se otorga a la virginidad antes del matrimonio y el miedo a embarazos no deseados en la adolescencia, provoca que muchas parejas mantengan relaciones sexuales anales desprotegidas (sin condón y sin lubricante), lo que es una vía mucho más rápida para la transmisión del VIH y otras ITS. Además, estas últimas se convierten en una puerta de entrada para el VIH. Otros factores culturales que son un vehículo para la transmisión del VIH son los pactos de sangre y la violación multitudinaria (tanto la participación activa como pasiva para formar parte de un grupo, una banda o una mara), el abuso de menores —intra o extrafamiliar—, los matrimonios concertados a edades tempranas en algunas comunidades indígenas, o la falta de una cultura de denuncia de delitos sexuales por miedo y desconfianza hacia las instituciones.

El contexto social y económico también influye, por ejemplo, en situaciones en las que se

¹ **Prevención primaria:** evitar nuevas infecciones. **Prevención secundaria:** reducir hasta niveles indetectables la carga viral de las personas con VIH, evitar reinfecciones de las mismas y otras medidas de prevención en personas que ya viven con el virus, uso de Profilaxis Post-Exposición en casos de violencia sexual o exposición (no) ocupacional.

² Por región, me referiré en adelante a América Latina y el Caribe.

intercambia sexo por dinero, por protección personal o por bienes, la situación de reclusión en cárceles, el trabajo sexual, la migración, la violencia sexual, entre otras.

En el caso de los adolescentes y jóvenes con preferencia sexual no heterosexual, la violencia y la inequidad de género también son factores de riesgo. La homofobia, el rechazo, el estigma y el autoestigma contribuyen a sostener relaciones sexuales desprotegidas, forzadas y/o violentas. La violencia que se ejerce hacia “el diferente” puede llegar hasta la violación en grupo. Además, la baja autoestima por sentirse “distinto o distinta” reduce la negociación y el empoderamiento de estas personas.

Las políticas preventivas han dejado de lado el conocimiento y el acceso a métodos de prevención secundaria de VIH, es decir, posterior a las relaciones sexuales desprotegidas (sin condón, consentidas o por violencia sexual), como es la Profilaxis Post-Exposición (PPE) o la prevención de embarazos no deseados/planeados como la Píldora de Anticoncepción de Emergencia (PAE), o la Interrupción Legal del Embarazo (ILE), sobre todo en menores de edad. En algunos países (México, Brasil y Argentina, por ejemplo) se cuenta con legislaciones que abordan estos temas, pero no es la generalidad. Sólo México contempla en su legislación la administración de PAE en menores, por lo general en casos de violencia sexual. En países como Nicaragua o Chile, ninguna legislación vigente aborda estos temas. Asimismo, la prevención secundaria permite que las personas con VIH reduzcan hasta niveles indetectables su carga viral de modo que la transmisión del virus sea más difícil; asimismo, fomenta comportamientos más saludables que evitan su reinfección o la adquisición de otras ITS o enfermedades oportunistas.

Entre las políticas esenciales identificadas para la prevención del VIH, algunas medidas se destinan de manera específica al sector educativo: la promoción y la protección del respeto a los derechos humanos, el liderazgo, la identificación de normas y creencias culturales que pueden promover u obstaculizar los esfuerzos preventivos, la equidad de género, la promoción de un amplio conocimiento sobre cómo se transmite el VIH y cómo evitar éste y los embarazos no deseados, entre otras.

EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD. MARCO TEÓRICO Y BASE INTERNACIONAL³

La educación sexual se enmarca en diversos derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que la Educación es el derecho de toda persona a recibir educación gratuita [al menos en lo concerniente a la educación más básica] y obligatoria. El fin último de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y para ello es necesario que el sistema educativo otorgue todo el conocimiento y las habilidades para la vida. En relación con la sexualidad, la educación debe atender las necesidades de los y las adolescentes y jóvenes respecto de la equidad de género, una conducta sexual responsable, vida familiar, salud reproductiva, Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y prevención del VIH/SIDA, tal como se establece en la Conferencia Internacional de Población (1994). Ésta representó la concreción más importante en el ámbito de la educación y la salud sexual.

La educación sexual como derecho a la salud se centra en los derechos sexuales y reproductivos. Los Estados deben garantizar una atención sanitaria que favorezca el bienestar de las personas, sin criterios de exclusión relacionados con la raza, el sexo o la orientación sexual. Así lo señala el Consejo Económico y Social de la ONU: “El derecho a la salud entraña libertades y derechos. Entre las libertades figura el derecho a controlar su salud y su cuerpo, con inclusión de la libertad sexual” (ECOSOC, 2000).

Tanto la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) de 1994 como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, establecen que el derecho a la salud comprende también los derechos sexuales y reproductivos, tanto de adolescentes como de mujeres, con el fin de acceder al mayor disfrute de la salud. La primera remarca aún más a los jóvenes como prioridad en los programas, en especial en temas de embarazos no deseados, aborto e ITS, incluyendo VIH.

El concepto amplio de Salud Sexual y Derechos Reproductivos expresado en el programa de acción de la CIPD no tiene precedentes. En este documento, la Salud Sexual y Reproductiva (SSyR) es considerada un eje transversal que a la vez afecta y es afectado por el amplio contexto de la vida de las personas (Ahumada y otros, 2006). Es decir, como se ha mencionado, no es un aspecto de la vida de las personas independiente de los demás, sino que para ejercerlos correctamente y en un marco de libertad, es necesario eliminar las inequidades de género, asegurar el desarrollo económico y la protección del ambiente, mejorar el acceso a la educación, mejorar las condiciones de vida de las personas, el acceso a información sobre salud sexual y reproductiva, entre otros.

La educación sexual, en el marco de los derechos humanos y las legislaciones internacionales, se muestra con una perspectiva amplia que no sólo se basa en las diferencias biológicas de sexo sino que integra diferentes visiones relacionadas con el género, los derechos humanos, la educación, la cultura, la economía y la sociedad en su conjunto.

Por esto, en fecha reciente se acuñó como “Educación Integral de la Sexualidad”, dejando de manifiesto la concepción de sexualidad como un aspecto amplio que afecta a todas las áreas de la vida, y la necesidad de que la educación sobre la sexualidad sea integral, es decir, que se aborde desde todos esos diferentes puntos de vista y enfoques.

³ La parte relacionada con los derechos está basada en A. Mesa y otros, 2006.

En el centro del debate sobre la educación integral de la sexualidad se encuentran diversas visiones y opiniones acerca de la oportunidad de otorgar educación sobre sexualidad a niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Algunas corrientes indican que hablar de sexualidad podría fomentar las relaciones sexuales tempranas. Sin embargo, los hechos son más concluyentes: en países como Chile o Costa Rica, algunos estudios indican que los jóvenes tienen relaciones sexuales a edades cada vez más tempranas y la mayoría suelen ser desprotegidas, por la dificultad para acceder a los insumos de prevención o a métodos anticonceptivos, incluyendo los de barrera (Family Health Internacional, 2000). Es importante destacar entonces que en estos países no existe Educación Sexual Integral como tal, de modo que el hecho de impartir educación e información en realidad no provocará más relaciones sexuales. Por el contrario, la educación sexual de base científica y veraz, precisamente retrasa la edad de inicio de las relaciones sexuales, y cuando éstas comienzan, se realizan de forma consensuada, protegida y con más responsabilidad. Se tiende menos a mantener relaciones sexuales de riesgo; por otro lado, la tendencia es a protegerse de ITS, incluyendo el VIH y los embarazos no planeados. Un estudio de ONUSIDA que analiza el impacto comportamental de la educación de VIH/SIDA y salud sexual sobre los jóvenes, muestra en la mayoría de los casos estudiados que no hay relación entre la educación sobre salud sexual y la experimentación o el aumento de la actividad sexual. Es más, “el impacto, si existe alguno, de las estrategias educativas se orienta en dirección a posponer la iniciación de las relaciones sexuales y a fomentar prácticas más seguras, como el uso eficaz de anticonceptivos” (ONUSIDA, 1997). Siendo realistas, debemos ser conscientes de que hoy en día, la información hacia los jóvenes puede llegar desde diversas fuentes (escuela, amistades, Internet, campañas en radio o televisión) y, de hecho, ellos y los adolescentes conocen a la perfección los métodos de barrera y anticoncepción, pero no los usan. Cuentan con la información, pero no cambian su comportamiento. Algunas explicaciones de esto pueden ser que los jóvenes se sienten “invulnerables” a ese tipo de asuntos, “les pasa a otros”, les gusta arriesgarse, jugar a la ruleta rusa... sin ser conscientes del impacto y las consecuencias. Es ahí donde la Educación Integral de la Sexualidad debe hacer hincapié.

La base de la Educación Integral de la Sexualidad son los hechos científicos y empíricos. Es decir, la información está contrastada y su eficacia está demostrada científicamente.

LA EDUCACIÓN SEXUAL Y LA SALUD SEXUAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA, llevada a cabo del 3 al 8 de agosto de 2008 en la Ciudad de México, se realizó la I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH y las ITS en Latinoamérica y el Caribe. El evento fue iniciativa del gobierno de México en respuesta a las constantes demandas que las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) realizaban en pro de una educación sexual de calidad en las escuelas y para todo el sistema educativo nacional. El objetivo principal de esta reunión fue elaborar una Declaratoria Ministerial conjunta entre ministros de Educación y de Salud con el fin de impulsar la Educación Integral de la Sexualidad

como herramienta de prevención del VIH. Asimismo, se necesitaba establecer estrategias para sensibilizar y capacitar de manera eficaz al profesorado de todos los sectores y grados académicos acerca de la importancia de la prevención del VIH en su labor docente. Otro objetivo es reconocer, replantear y consolidar el papel fundamental del sector educativo en la reducción de la vulnerabilidad y de los comportamientos individuales. Y, por último, el papel del sector educativo es contribuir a detener la expansión de la epidemia y atenuar sus impactos (INSP, 2008, 19).

Antes de la reunión se realizó un estudio diagnóstico sobre la educación sexual en la región, liderado por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) de México, junto con organismos de la ONU en nivel regional —Organización Panamericana de la Salud (OPS); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Programa Conjunto de las Naciones Unidas para el SIDA (ONUSIDA)—; el Grupo de Cooperación Técnica Horizontal (GCTH) y la Secretaría de Salud de México. El objetivo de la investigación fue conocer el *status quo* de la educación sexual por países en diferentes ámbitos: el marco legislativo nacional para educación sexual y prevención de VIH; aspectos específicos del programa o currículo sobre los mismos temas por nivel escolar; materiales de apoyo para impartir dichos contenidos; responsables del desarrollo curricular; responsable de la transmisión de los contenidos; capacitación de maestros; integración al sistema educativo al niño o niña con VIH, y evaluación y procesos de integración de educación sexual y prevención del VIH en el ámbito escolar.

Los resultados del diagnóstico, variados y muy interesantes, muestran la heterogeneidad de enfoques sobre la educación sexual y la prevención del VIH en la región. En muchos casos ambas no están correlacionadas y dependen, una del Ministerio de Educación, y la otra del Ministerio de Salud. En general, el Ministerio de Educación en los 34 países encuestados⁴ es el responsable de la educación sexual, exceptuando a Paraguay donde la sociedad civil es quien realiza esta tarea y Santa Lucía y Surinam, donde este asunto se deja en manos de la familia.

⁴ Antigua y Barbuda; República de Argentina; Bahamas; Barbados; Belice; República de Bolivia; República Federativa de Brasil, República de Chile; República de Colombia; República de Costa Rica; Cuba; Dominica; República de El Salvador; Estados Unidos Mexicanos; Granada; República de Guatemala; Guyana; Haití;

El marco legislativo concreto de la educación sexual es variado, aunque tendente a la baja en la mayor parte de la región, con las excepciones de Argentina, Brasil y Costa Rica, que poseen un nivel alto de legislación específica en la materia (INSP, 2008, 27).

Las personas responsables de la elaboración de contenidos por lo general son psicólogos y/o médicos, aunque en algunos casos se incluye a especialistas de organismos internacionales (Santa Lucía) y enfermería (República Dominicana).

Esto muestra el carácter médico que se le da a la prevención del VIH y la educación sexual, demostrando que no existe una gran interacción entre diversas áreas de gobierno en cuanto a la ejecución e implementación de programas integrales de educación de la sexualidad. Como se ha comentado, la educación sexual y la prevención de VIH son áreas que abarcan otras muchas como el género, los derechos, la educación propiamente dicha, la cultura, la economía, entre otras, además de la biológica en sí. Éste es un aspecto que aún queda pendiente para el abordaje integral propuesto.

No obstante, al revisar la currícula, se encuentra que, por lo general, la educación sexual es un área transversal a todo el sistema educativo y no existe una asignatura específica para ello. En la mayoría de los casos son los maestros y maestras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales o Ética quienes imparten estos contenidos, aunque en muchos casos se recurre al apoyo del sector salud para ampliar la información en forma de talleres o clases específicas (enfermero o enfermera, médico, organizaciones de la sociedad civil u OSC, etcétera).

Una de las demandas de las OSC es que la educación sexual y la prevención de VIH se impartan desde niveles educativos básicos. La mayoría de los países comienza a abordar los aspectos biológicos, autoestima, derechos y discriminación e igualdad entre los sexos, en estos niveles de primaria. Los contenidos se profundizan a medida que el o la estudiante es mayor; se incorpora el uso del condón, la abstinencia, la negociación del condón, la decisión de tener sexo, la presión social para sostener relaciones sexuales, y servicios de atención en salud. El reclamo más frecuente desde las OSC es que los contenidos de mayor importancia se dan cuan-

do en muchos casos los adolescentes ya han iniciado su vida sexual y tienen algún conocimiento de sexualidad que han aprendido entre sus pares; así, se corre el riesgo de que los mitos y las falsas creencias sean la base de sus conocimientos sobre sexualidad. Es decir, temas como negociación del condón, anticoncepción y cómo decir “no” al sexo, se imparten —si se imparten— en nivel de preparatoria, es decir, cuando los alumnos tienen entre 15 y 17 años de edad.

Sin embargo, el tema de discriminación por orientación o preferencia sexual no se incluye en ninguno de los programas escolares de la región (INSP, 2008, 41).

Si estos temas se imparten a edades tardías, más preocupante es el hecho de que los y las docentes no siempre reciban educación sobre los mismos en la carrera de magisterio y que en pocos casos esto sea así (México y Argentina). En el resto, los contenidos son impartidos mediante cursos *ad hoc* o guías para maestros, Internet o videos (INSP; 2008, 37).

Los esfuerzos para integrar a niños, niñas y adolescentes que viven con VIH (o están afectados por el virus) al sistema educativo son de un nivel relativamente alto en muy pocos países de la región, pero muchos realizan esfuerzos y tienen mecanismos y acciones que responden a la situación aun cuando no cuenten con una legislación específica (INSP, 2008, 41).

El diagnóstico muestra un panorama muy claro de la necesidad de reforzar la educación sexual y la prevención de VIH desde los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Los esfuerzos son escasos y lentos y los enfoques reflejan las grandes dificultades para hablar de ciertos asuntos en una región en donde el tema es considerado privado y tabú.

Con este diagnóstico como punto de partida, desde inicios de 2008 se comenzó a trabajar en la elaboración de la Declaratoria Ministerial que sería firmada el 1° de agosto del mismo año. En un primer momento, un grupo reducido de expertos en sexualidad y prevención de VIH elaboró los puntos básicos de la declaratoria: condón, placer, salud sexual, anticonceptivos, diversidad sexual, equidad de género, entre otros. El borrador fue discutido por el Grupo de Cooperación Técnica Horizontal (GCTH) que engloba a todos los jefes de programa de VIH y SIDA de la región, quienes realizaron comentarios acordes a las condiciones de cada país. Se propuso desde el inicio una Declaratoria muy comprehensiva que abordase todos los aspectos de la sexualidad, con el fin de que, durante el largo proceso de discusión y negociación, no quedase muy minimizada. Posteriormente, la Declaratoria fue enviada a los Ministerios de Educación y Salud de los países para que mostrasen su adhesión a la misma y sus comentarios.



República de Honduras; Jamaica; República de Nicaragua; República de Panamá; República de Paraguay; República de Perú; Puerto Rico; República Dominicana; San Kitts y Nevis; San Vicente y Granadinas; Santa Lucía; Surinam; Trinidad y Tobago; República Oriental de Uruguay, y República Bolivariana de Venezuela.

El proceso fue duro y laborioso porque los comentarios de algunos países se confrontaban unos con otros, de modo que hubo que realizar un gran esfuerzo de consenso y cabildeo por medio de la sociedad civil de los países y de las agencias internacionales de la ONU en esos países como interlocutores con el gobierno.

El 31 de julio, en la Ciudad de México se llevó a cabo una reunión técnica de todos los países para revisar los contenidos de la Declaratoria y realizar la discusión. La discusión permitió que el día 1º de agosto todos los países estuvieran de acuerdo en el hecho de que la “educación integral desde la infancia favorece la adquisición gradual de la información y de los conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades y de las actitudes apropiadas para vivir una vida plena y saludable, así como para reducir riesgos en materia de salud sexual y reproductiva” (Declaración Ministerial, art. 2.6). Se había dado el primer paso y presentado la solicitud de las OSC. La Educación Integral de la Sexualidad se impartirá en centros educativos desde edades muy tempranas, adaptadas a cada nivel, con el fin de que cuando llegue el momento de iniciar relaciones sexuales, los adolescentes y jóvenes dispongan de las herramientas necesarias. Además, los contenidos abordan otros aspectos que favorecerán la asertividad, la equidad de género y la salud sexual.

El punto central, aparte de los retos que suponen los resultados del diagnóstico, es la definición de la educación integral de la sexualidad:

La educación integral en sexualidad tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Esta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales (Declaración Ministerial “Educar para prevenir”, art. 3.2).

Es importante analizar el contenido de la definición. Los *derechos humanos* son el marco: derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona (art. 3); derecho a casarse y tener una familia (art. 16); derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 18); derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure salud y bienestar (art. 25); derecho a la educación (art. 26), entre otros.

Los *valores* son entendidos como los valores democráticos como la libertad, el respeto, la igualdad, lejos de cualquier connotación moral o religiosa. Los *aspectos éticos* se refieren a la eticidad en la educación vista como la *obligación* de proporcionar toda la información sobre sexualidad predominando como fin último el mantenimiento de la salud física y mental de jóvenes y adolescentes y generaciones futuras.

Se determina que la educación integral de la sexualidad abordará los aspectos biológicos (sexo, reproducción), pero irá más allá, al incorporar la parte emocional de la sexualidad (culpa, deseo, placer, satisfacción, amor, noviazgo, entre otros), la social (cómo la sociedad en la que se convive interpreta la sexualidad), la cultural (ritos, costumbres, respeto a las diversas creencias religiosas, relacionadas con una sexualidad sana) y la de género (hablando de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, y rompiendo

los estereotipos de género asociados a la sexualidad: “mujer débil, sumisa; hombre fuerte, poderoso, macho”, entre otros). Una sexualidad plena, con las herramientas suficientes para poder disfrutarla y vivirla.

El tema de la inclusión de las orientaciones e identidades sexuales, fue un punto candente de la discusión. Los representantes de algunos países como Belize explicaron que en su código penal la homosexualidad estaba tipificada como delito y que no podían firmar una declaratoria que iba en contra de su legislación interna. En Panamá ocurría prácticamente lo mismo, pero el día 2 de agosto de 2008 la homosexualidad fue eliminada como delito penal. Por último, y ante la necesidad del respeto a las diferencias y el fomento a una sexualidad inclusiva, se añadió la fórmula “conforme al marco legal del país”, con el fin de que este importante punto no quedase fuera, pero a la vez se evitaran conflictos internos.

Otro punto ocupó la mayor parte de la discusión: la abstinencia. De manera sorprendente, el uso correcto y consistente del condón no fue parte de esta discusión pues todos los países lo consideraron oportuno para “aquellos jóvenes que ya iniciaron vida sexual”, de modo que este matiz sirvió como candado para evitar que algunos de los contenidos polémicos fueran suprimidos de la Declaratoria. No obstante, los representantes de algunos países, como Jamaica, expresaron la necesidad de incluir la abstinencia porque es una de las políticas en materia de educación sexual del país. De manera equivocada se supone que la abstinencia es una de las formas más efectivas de evitar la infección por VIH y otras ITS, así como los embarazos no deseados, precisamente porque implica la inexistencia de relaciones sexuales. Sin embargo, la concepción individual y personal de “relaciones sexuales” es variada y muy subjetiva, pudiendo abarcar desde la nula relación con ninguna persona, hasta cualquier tipo de relaciones sin penetración (masturbación, sexo oral, sexo seguro, etcétera). Por tanto, evidentemente, no es efectiva como política pública y no es considerada como un método de prevención, al igual que la fidelidad. Son valores extremadamente subjetivos que dependen de la valoración personal, no científica, sobre la sexualidad. Una persona puede ser fiel pero eso no le excluye de la infección por VIH y otras ITS porque su pareja puede no cumplir con el compromiso. Así que, desde el aspecto científico, el uso consistente del condón es lo único que

impide la transmisión de ITS y VIH y los embarazos no deseados. Diversas voces se alzan en contra del condón, afirmando que no es 100% fiable. *Per se* el condón es el método de barrera más efectivo. Su ineficacia no está relacionada tanto con el condón en sí como con el mal uso y la colocación de éste, su caducidad o una forma inadecuada de preservarlo. Asimismo, es importante destacar el matiz “uso consistente”, que indica uso constante y en todas las relaciones sexuales, no sólo de manera ocasional.

Los compromisos de la Declaratoria son amplios, ambiciosos y necesarios. En los puntos 3.3, 3.4 y 3.5 se establecen los objetivos educativos: evaluación de los programas de educación, con base en el diagnóstico para determinar los “puntos negros” sobre los que hay que hacer hincapié en 2009-2010; actualización de los contenidos y metodologías del currículo antes del 2010 para incluir los contenidos de los temas de educación integral de la sexualidad con base científica, y revisión, actualización y reforzamiento de la capacitación del personal docente. La necesidad viene dada por las deficiencias analizadas y que quedaron plasmadas en el diagnóstico antes mencionado. Sí puede haber contenidos de educación sexual, pero la evidencia demuestra que son insuficientes y meramente biológicos. El compromiso es adaptar y ampliar los contenidos a la integralidad de la educación de la sexualidad. Asimismo, se deben mejorar las metodologías para impartir los conocimientos, de modo que no sólo se transmita información sino que se permita un cambio de comportamiento hacia relaciones más saludables, libres de violencia, coerción y utilizando métodos preventivos. Y, por último, es imprescindible que el personal docente disponga de todas las herramientas y conocimientos para poder impartir esos contenidos, cuestión que, como hemos visto, es aún escasa en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe.

En los tres artículos se especifica de alguna u otra forma “que sea competencia de los Ministerios de Educación”. Esto se debe a que algunos niveles educativos en algunos países no son competencia de dichos ministerios. En lo relativo a los Ministerios de Salud, los artículos 3.7 y 3.8 establecen los compromisos por cumplir: servicios de salud amigables, que atiendan necesidades específicas de salud sexual y reproductiva de los jóvenes, acceso a consejería y detección de VIH e ITS, atención médica de éstas, disponibilidad de condones, orientación sobre producción

y tratamientos para el uso problemático de drogas y alcohol. A pesar de que en muchos países existen servicios de salud integrales, la alta prevalencia de VIH y otras ITS, así como el elevado número de embarazos no deseados entre jóvenes, muestra que estos servicios no son considerados lo suficientemente accesibles para acudir en situaciones de emergencia o tan sólo para buscar información. Por ello se pone énfasis en el compromiso para adaptar los servicios a los adolescentes y jóvenes.

SEGUIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LA DECLARATORIA

La firma por parte de los 32 países de la Declaratoria fue un proceso diverso. En principio no se consideró la oportunidad de que los representantes de los países la firmasen *in situ*. Por un lado, debido a las dificultades logísticas para ello y, por otro, porque no todos los países estaban representados por los dos ministros, el de Salud y el de Educación, y algunas personas que fueron en su representación no tenían la capacidad de firmar por ellos. Finalmente, se decidió que los que sí pudieran firmarlo ese mismo día lo hiciesen y en los demás casos, por la vía de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, se enviaría a los países para recabar las firmas.

Pese a este dato, quizás anecdótico, la firma y el acuerdo de la región sobre el tema, creó un punto de inflexión muy importante en relación con la Educación Integral de la Sexualidad. El proceso reveló una diversidad de enfoques relativos a la educación sexual en la región, diferencias que pudieron ser dejadas de lado cuando los países acordaron juntos aprobar la Declaratoria. No obstante, tales diferencias son importantes y deben considerarse a la hora de promover lo que para algunos países es un punto de partida radical de las prácticas vigentes, y no sin controversia. Mientras que la imposición de un solo marco es imposible, incluso no deseable, hay una base emergente que apoya con fuerza la eficacia de la educación integral de la sexualidad y articula sus componentes mínimos (LAC RDG, 2009, 3).

Se estableció un compromiso formal con la salud de los jóvenes latinoamericanos y del Caribe, un compromiso de otros sectores con la prevención del VIH y el SIDA, así como la realización conjunta y la coordinación entre instituciones para abordar un tema multidisciplinario y bastante controvertido. Muchas de las políticas educativas en la región se beneficiarán directamente de una difusión amplia y una discusión en profundidad de las implicaciones de estos compromisos en relación con sus sistemas nacionales (LAC RDG, 2009, 3).

El siguiente paso es la implementación de los acuerdos y los tiempos establecidos en la Declaratoria. Los primeros meses fueron y son al día de hoy de promoción de la misma, tanto entre otras instancias de gobierno como entre los poderes locales y la sociedad civil entre todos los países. Desde el gobierno de México, específicamente desde las Secretarías de Educación y Salud, con apoyo de organismos internacionales, se están realizando visitas y actividades de promoción entre todos los países de América Latina y del Caribe. Asimismo, las agencias del sistema de Naciones Unidas en la región efectúan un esfuerzo conjunto para apoyar a los gobiernos mediante un marco conceptual que incluye los diferentes enfoques y perspectivas, el papel de éstos en la prevención de VIH y la función de las comunidades, familias y otros actores en la promoción, difusión y análisis. Esta base documental establece las definiciones, lineamientos, requisitos mínimos y la base científica para elaborar programas efectivos.

Las respuestas no son homogéneas. En países como Brasil o Argentina, cuyas legislaciones y programas eran más avanzados en el abordaje inte-

gral de la sexualidad desde el sector educativo y de salud, los compromisos no son difíciles de cumplir. En otros países, como los centroamericanos, existen aún muchas resistencias hacia el tema en sí. Por tanto, es necesario reforzar las capacidades nacionales y subnacionales para implementar la agenda. En primer lugar, es preciso analizar de modo individual las políticas, el marco legal vigente, los planes estratégicos y los programas en lo referente a la Educación Integral de la Sexualidad, para así identificar las brechas.

La Educación Integral de la Sexualidad se refiere a una diversidad de factores que van desde lo público hasta lo más privado de las personas. Los aspectos públicos deben ser abordados íntegramente desde el sector gubernamental, aportando servicios de educación y de salud que aborden por completo los compromisos. Es su tarea, entonces, reformular leyes, currícula, contenidos y servicios de salud, con el fin de informar, educar y atender las necesidades de los adolescentes y jóvenes. Es labor gubernamental el establecimiento de las condiciones para el desarrollo humano, el proporcionar educación adecuada a cada edad, científica y veraz, con el fin de dotar a las personas de los conocimientos suficientes para tomar una decisión personal en relación con su sexualidad.

En este primer momento se está poniendo en marcha el punto 3.1 de la Declaratoria "... se fortalecerá la cooperación entre ambos sectores [educativo y de salud] mediante mecanismos formales de planificación, monitoreo, evaluación y seguimiento de las acciones conjuntas, así como la vinculación con otros sectores". Sin embargo, la puesta en marcha de políticas desde el área gubernamental no es un proceso rápido. Requiere consenso entre diversas posiciones políticas, implicación y, sobre todo, que el tema de la sexualidad sea un punto preferente en la agenda. Se están dando ligeros, y quizás escasos, pasos. Parecería que se atiende a la cautela y a la negociación entre diversas posturas para que las políticas que se pongan en marcha sean consistentes y tengan una buena base, que no dependa de cambios políticos ni de agendas electorales. No obstante, aunque esta cautela es precisa, la urgencia de su puesta en ejecución es mucho más importante y no en todos los países hay conciencia de ello.

El plan de trabajo conjunto tiene dos metas principales que se establecieron en la Declaratoria, en conformidad con las Metas del Milenio, para el año 2015: reducir en 75% la brecha de escuelas que no han institucionalizado la Educación Integral en Sexualidad en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación y reducir en 50% la brecha en adolescentes y jóvenes que carecen de cobertura de servicios de salud.

Las metas son ambiciosas pero existe, en algunos países, voluntad política para poner en marcha el plan. Las metas se refieren a reducir la brecha entre los centros educativos y de salud que en la actualidad incorporan contenidos de educación sexual y servicios de salud para jóvenes y adolescentes y los que no lo hacen. Como ambos dependen de los ministerios y éstos firmaron el compromiso, el primer paso es homogeneizar las dependencias gubernamentales y, en un siguiente paso, revisar los contenidos y mejorar los servicios para acercarlos más a las necesidades de adolescentes y jóvenes.

En cuanto a los obstáculos para la implementación de los compromisos desde el punto de vista público, debemos tomar en cuenta que la legislación en todos los países es diversa y no tienen los mismos niveles de avance hacia la Educación Integral de la Sexualidad. Se establece un nivel de cooperación "con las instancias relevantes de los poderes ejecutivo y legislativo, en aquellos países donde sea el caso, para garantizar un marco legal apro-

piado, así como el presupuesto necesario para la implementación de la Educación Integral en Sexualidad y de la promoción de la salud sexual" (Declaratoria, 3.10). El matiz "en aquellos países donde sea el caso", puede interpretarse como referente a aquellos países que no disponen de legislación adecuada, pero también da la pauta de que no todos los países implementarán los compromisos de la misma manera, en el mismo grado y nivel. Por ejemplo, al establecer servicios de detección de VIH y otras ITS, el compromiso en estos aspectos es complejo. Se entiende que mucha de la desinformación y los problemas de VIH, ITS y embarazos se relacionan con el difícil acceso a los servicios de salud. En estos lugares no es fácil preguntar acerca de los servicios o solicitarlos. Es posible que se les nieguen por ser menores, se les prejuzgue y critique por solicitar la PAE, les avergüence pedir determinados servicios o acercarse, etcétera. Es tarea de los gobiernos establecer servicios de salud única y exclusivamente para adolescentes y jóvenes, espacios en donde puedan sentirse en confianza, para preguntar o atender sus necesidades sexuales y reproductivas. Si esto no fuera posible, habilitar espacios dentro de los centros de salud y capacitar al personal para hacerlo más sensible y promover una cultura de salud sexual mediante servicios amigables. Pero existe la barrera legal para ponerlos en marcha. En el caso de la consejería pre y post para realizarse la prueba de detección de VIH, las dificultades legales son obvias. Hablamos de que el grueso de la población adolescente y joven la conforman menores de edad, por lo que se crea el conflicto legal y ético entre la necesidad de realizar detecciones oportunas y la obligatoriedad en algunos países de que dichos servicios se ofrezcan bajo el consentimiento de los padres o tutores legales. Por tanto, los países deben abrir el debate acerca del mecanismo de ejecución y cumplimiento de los compromisos, cuando sean incompatibles con la ley, y en el caso de que así sea, realizar una reforma a la misma acorde con las necesidades de la sociedad. Siendo un tema tan controvertido que puede enfrentar al gobierno con las familias y la población en general, los avances son mínimos, por no decir nulos. Se precisaría establecer un sistema de comunicación bidireccional que abra el debate y elabore el procedimiento para poder cumplir con el compromiso minimizando el conflicto al máximo.

La implementación de la educación integral de la sexualidad en el punto referente a la

diversidad es otra dificultad añadida. Como se mencionó, algunas legislaciones no contemplan la diversidad de orientaciones sexuales como un fenómeno natural de la sociedad, sino que incluso en algunos casos, por fortuna escasos, se penaliza. En el marco de los derechos humanos, los gobiernos deben hacer todo lo posible por evitar el estigma y la discriminación hacia personas cuya preferencia sexual no es heterosexual. Sin embargo, los gobiernos no actúan por su cuenta, sino que precisan el respaldo social y la apertura de la sociedad. Por tanto, es una tarea a más largo plazo, pero que no debe dejarse de lado. En este punto, son muy importantes la participación y la colaboración con OSC para crear un ambiente propicio al respeto de la diversidad de orientaciones sexuales. Por medio de campañas conjuntas, información, educación en sexualidad y derechos humanos, es como se debe sensibilizar a la sociedad en su conjunto para “normalizar” un hecho natural. La sociedad civil organizada también tiene un papel importante en la implementación de la Declaratoria. Por un lado, gracias a la constante solicitud, el gobierno de México vio la necesidad de realizar un nuevo enfoque, más profundo de la educación de la sexualidad con el fin de hacerla integral. Y se logró el compromiso en toda la región de los Ministerios de Salud y Educación, como respuesta a esta demanda. Pero la sociedad civil debe continuar recordando los compromisos, facilitando sus conocimientos especializados en los temas para contribuir a la mejora de los contenidos y la capacitación de maestros, y colaborando con las instituciones de salud para el acercamiento de los servicios a adolescentes y jóvenes.

La tarea conjunta del gobierno y la sociedad civil organizada se debe centrar también en los grandes obstáculos sociales que impiden, por el momento, la implementación de los compromisos y los contenidos de la educación integral de la sexualidad.

En cuanto a la obligatoriedad de la capacitación de maestros y a que éstos son los responsables de transmitir los conocimientos, es necesario realizar reformas profundas en el sistema de enseñanza. Por un lado, todo el personal docente deberá estar capacitado ampliamente durante la carrera de magisterio y no sólo con cursos de mejoramiento durante su ejercicio profesional. En ocasiones estos cursos dan créditos para la mejora profesional y de nivel, pero a veces son los que menos créditos tienen en relación con otros cursos. De este modo, muchos maestros no

eligen el tema de VIH o educación sexual porque les proporciona menos ventajas profesionales-personales. Por otro lado, si se quiere que impartan contenidos amplios e integrales, la capacitación no puede ser sólo en módulos o en un curso *ad hoc*. En consecuencia, se deben modificar los planes para que durante la carrera se estudie como una asignatura más que permita su puesta en práctica y posteriormente se impartan los cursos de actualización profesional a lo largo de su desempeño profesional. Sin embargo, existe el problema añadido de las propias barreras personales de los y las docentes. Debemos tomar en cuenta que no sólo deben impartir conocimientos, sino que muchas veces estos contenidos son contradictorios con sus principios personales. Es complicado para algunos hablar de temas que consideran íntimos y muy privados y hacerlo los pone en una situación incómoda frente a los estudiantes. Desde un punto de vista biológico no es tanta la dificultad porque se habla de temas concretos y físicos. Algunos maestros y maestras no comparten los contenidos o se sienten violentados al hablar de métodos anticonceptivos o relaciones sexuales como sexo anal u oral. Otras veces, el tema de diversidad sexual es controvertido. En este sentido, es tarea del gobierno y de las OSC el realizar una capacitación amplia que permita la comprensión de los temas, la sensibilización y la promoción del respeto de los derechos humanos independientemente de las características personales, sexuales o sociales de las personas. Pero, de nuevo, no es una tarea a corto plazo, sino a muy largo plazo, porque se trata de una concienciación también de toda la sociedad. Hoy en día, por ejemplo, ya con los contenidos actuales existen resistencias. A la hora de hablar de temas más complejos desde el punto de vista del maestro o maestra, se recurre a “saltárselos” y continuar con otros totalmente diferentes. En otros casos se recurre a personal de salud o de OSC para hablar de estos temas. Al reformular los contenidos, se debe establecer la “obligatoriedad” de impartirlos y, en caso de que no exista la posibilidad, debe establecerse el mecanismo para que se imparta por otro docente o personal externo al centro educativo. Sin embargo, tal obligatoriedad no está siendo contemplada. La laxitud de la Declaratoria, necesaria para poder llegar a un acuerdo unánime, deja espacios vacíos que van en detrimento del derecho de los y las estudiantes a la Educación Integral de la Sexualidad. Surge ahora una confrontación entre el derecho a la educación de los y las adolescentes y jóvenes y el derecho a la libertad de pensamiento y conciencia personal del personal docente. En la Declaratoria no se contempla cómo solucionar este hecho, ni cómo manejar las diferentes perspectivas. Las fórmulas —“en el marco legal”, “según las condiciones de cada país”— se están convirtiendo en un arma de doble filo que algunos gobiernos utilizan para no poner en marcha por completo los compromisos. Entonces realmente se cuestiona la voluntad política de los gobiernos y la oportunidad de firmarla en agosto de 2008, momento en el que toda la comunidad internacional tenía la atención puesta en estos países, pero ahora que el tiempo ha transcurrido, se muestra tal vez que la Educación Integral de la Sexualidad fue un tema de agenda por oportunismo político.

En este punto, entra a consideración qué ocurre con los centros educativos privados o no dependientes directamente del Ministerio de Educación. La currícula es obligatoria pero estos centros tienen autonomía para impartir los conocimientos. En muchos casos, las escuelas religiosas evitan los contenidos de educación sexual y el gobierno no tiene mandato para obligar a que se impartan. Cierto es que la Declaratoria está firmada por los Ministerios de Educación y Salud y que se especifica que los compromisos adquiridos están en el “ámbito de su competencia”. Pero, ¿qué ocurre

entonces con los y las estudiantes de estas escuelas que no dependen del gobierno? ¿Son, de manera indirecta, excluidos del derecho a la educación comprehensiva, plural, democrática y abierta? La Declaratoria no contempla medidas para fomentar la Educación Integral de la Sexualidad en otros ámbitos educativos ni enfocados directamente a la sociedad en su conjunto. Sólo incluye una frase que contempla "...a la sociedad civil y a las comunidades, incluyendo las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, personal docente y a las familias" (Declaratoria 3.4) para la actualización de contenidos. Se van a tomar en cuenta sus opiniones y aportaciones con el fin de adecuarlas a la visión de la sociedad en su conjunto. Esto, una vez más, supone un arma de dos filos. Por un lado, la consulta democrática, obvia, toma en cuenta la diversidad de pensamiento, pero por otro lado, puede ocurrir que algunos detractores con fuerte poder (asociaciones de padres y madres de familia, Iglesia) no estén —y de hecho, no están— dispuestos a aceptar la inclusión de temas como anticoncepción o el uso del condón y esto supone dejar algunos compromisos básicos de la Declaratoria en papel mojado.

Hay que tomar en cuenta que, desde siempre, han existido grandes resistencias a impartir temas de sexualidad en las escuelas por parte de algunos sectores fuertes relacionados con los padres y madres de familia. Es la contraposición de un tema de política pública en un ámbito que la sociedad considera privado. ¿Dónde se encuentra, por tanto, el término medio que responde a las demandas de un sector de la sociedad pero se confronta con otros grupos poblacionales? Es necesario involucrar a todos los actores a los que de manera directa o indirecta afectan los compromisos. Éstos son pivotes básicos, que pueden ser aliados o resistencias para la Declaratoria.

Las resistencias vienen dadas por la concepción de que el tema de sexualidad es un tema privado, muy relacionado con la cultura, la religión y los valores. Los padres y madres de familia han argumentado que no quieren que sus hijos e hijas sean educados en temas que pueden desviarlos de la educación familiar y que la escuela debe centrarse en enseñar y ellos y ellas en educar. Es de gran importancia destacar el aspecto de los valores, vistos como la base de la personalidad y el desarrollo humano, los principios inviolables de toda persona, adquiridos en familia. Valores relacionados, en muchos casos, con la moral y el comportamiento adecuado y "natural". Todo lo que sea hablar de sexualidad e impartir más conocimientos acerca de ella, es visto como una "incitación" o "fomento" de las relaciones sexuales. Nada más lejos de la realidad. Estudios diversos revelan que los programas de educación sexual más exitosos son los que incorporan contenidos específicos enfocados a salud, como es la prevención de VIH o ITS o embarazos no deseados o ambos, por medio de información y datos sobre diversos comportamientos saludables —abstinencia de sexo, uso de condones u otros anticonceptivos—; que transmiten un mensaje claro acerca de esos comportamientos y dirigen situaciones que podrían fomentarlos y cómo evitarlos; que, además, abordan riesgos psicosociales y sexuales y factores de protección que afectan al comportamiento sexual, como el conocimiento, la percepción del riesgo, valores, actitudes y normas, y los cambiaron (Kirby, D., 2007, 131). El hecho es que los contenidos tienen sustento científico y, por consiguiente, son aceptados por la comunidad internacional como válidos y oportunos y, desde una visión de salud pública, como básicos para la prevención de VIH y otras ITS, así como embarazos no planeados/deseados, para la atención y el respeto de los derechos de las personas con VIH y el respeto a la diversidad sexual fuera del "heterocentrismo". Sirven para demostrar que la información y la educación son la

vía más efectiva en ausencia de una vacuna para prevenir la transmisión de VIH, y de los embarazos no deseados entre adolescentes y mujeres jóvenes. No obstante, en diversos países las asociaciones de padres de familia son fuertes y ejercen influencia sobre la política gubernamental. Pero esto no quiere decir que aquellos sectores de la sociedad lo vayan a aceptar de inmediato y la Declaratoria se vaya a poner en marcha.

En la Declaratoria se contempla, de alguna forma, sin especificar, "promover el trabajo con los medios de comunicación y la sociedad civil para mejorar la calidad de la información y de los mensajes que se difunden y para que sean consistentes con los contenidos de Educación Integral en Sexualidad y de Promoción de la Salud" (Declaratoria, 3.9).

Se pone énfasis en la calidad de los mensajes, pero seguiría quedando, por tanto, ausente la acción para superar estos obstáculos tanto fuera como dentro de sectores educativos que no dependen de los Ministerios de Educación y dejándose de lado la educación integral de la sexualidad de una parte de la comunidad estudiantil.

En un esfuerzo por encontrar los mecanismos que salven estas deficiencias se podría recurrir al artículo 3.11 para argumentar esta situación de discriminación educativa, ya que establece "asegurar la existencia de mecanismos formales de referencia para reportar acciones de discriminación por parte de los servicios educativos y de salud gubernamentales y privados, y trabajar de forma proactiva para identificarlas y corregirlas, en instancias tanto de gobiernos como de la comunidad, incluyendo a las Defensorías de Derechos Humanos, organizaciones de la sociedad civil y otros órganos afines". De este modo, se determina que, en teoría, sí habría opción para solventar ese vacío educativo. La denuncia de la discriminación sí puede ser realizada y parece que sí existe voluntad para corregirla, pero esto no implica, directamente, que los dictámenes de aquellos mecanismos formales de referencia, sean vinculantes. El vacío queda abierto.

En lo referente a los compromisos en salud, existen diversas barreras en las cuales hay que seguir trabajando. El compromiso por sí solo no es suficiente cuando en la realidad se reportan casos de discriminación y mala atención a los usuarios jóvenes. En primer lugar, los servicios de salud deben ser amigables y cercanos. Esto precisa de una gran labor de sensibilización y capacitación al personal de los servicios médicos para que cumplan su labor no sólo con eficacia

y eficiencia sino con calidez en la atención. Es necesario tomar en cuenta que en ocasiones, al igual que ocurre con los y las docentes, las valoraciones personales chocan con las obligaciones laborales. Y es cuando se presta una atención médica deficiente, y los adolescentes y jóvenes se sienten reacios a acudir a estos servicios a solicitar apoyo. En algunos países en los cuales se da la PAE, se admite que los médicos tengan “objeción de conciencia”. Se oyen algunas voces en contra de esta objeción argumentando que prima el derecho a la salud por encima de los valores personales y subjetivos.

Por tanto, a los jóvenes se les dificulta el conseguirla, lo que acarrea consecuencias mucho más graves. Si los servicios de atención no son cercanos y no están abiertos a atender a la población adolescente y joven, sin juicios de valor, se dificulta mucho la prevención de ITS, VIH y embarazos no deseados. Es un derecho humano el acceso a servicios de salud, y es obligación de los gobiernos garantizar su cumplimiento y el respeto a los mismos. Aunque es un compromiso adquirido por los gobiernos al firmar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se sabe que no todos son cumplidos y garantizados. El compromiso y la voluntad no son suficientes, se deben poner en marcha mecanismos para garantizarlos. Primero debe este tema formar parte como prioridad en la agenda, y no lo es. Existen otras prioridades más fáciles de llevar a cabo por la urgencia o por la oportunidad política. Es preciso seguir manteniendo la alerta y no pensar que por el solo hecho de firmar una declaratoria, el camino ya está abonado.

Por otro lado, hay barreras legales para que los servicios de salud atiendan o prescriban medicamentos o algunos servicios a menores de edad. Por ejemplo, existe la divergencia legal y ética de prescribir la PAE o realizar un ILE a menores de edad, sin el consentimiento de los padres o tutores. Asimismo, el acceso a la prueba de detección de anticuerpos de VIH también se puede ver obstaculizada. Tal limitación podría ser rebasada al estimular y fomentar la comunicación padres-hijos. Para ello, es necesario que los padres conozcan en profundidad toda la información acerca del VIH y otros aspectos de la educación sexual. De este modo, podrán, por un lado, apoyar en la difusión de una Educación Integral de la Sexualidad con base científica, realizar las primeras fases de educación temprana sobre estos asuntos y apoyar a sus adolescentes y jóvenes en los casos en que precisen los servicios

médicos. La inclusión de los padres y madres de familia en las políticas públicas de Educación Integral de la Sexualidad y la salud sexual es clave para la adaptación de la información y para lograr una sociedad más sana. El núcleo familiar es el espacio en el cual se inculcan la base de los valores y los conocimientos. Posteriormente es el sistema educativo el que aporta más información. Ambos espacios no deben ser incompatibles, sino complementarios, para poder enfocar la sexualidad conforme a los valores personales, pero con la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a la sexualidad personal de una manera informada, científica y libre.

Por ende, la tarea para que los servicios se hagan más accesibles y cercanos, pasa por una adaptación legal y por una sensibilización y capacitación del personal que permite que los servicios sean accesibles a toda la población independientemente de su edad, o en el caso de que no se pueda rebasar esta limitación de edad, que puedan ser acompañados de una persona mayor de edad que no necesariamente sea un familiar. Se deben realizar las adaptaciones y elaborar los contenidos contando con las aportaciones de los padres y madres de familia, evitando que dichas aportaciones se conviertan en obstáculos, para lograr una perspectiva más amplia y asegurar que los conocimientos puedan ser difundidos con libertad. Y, por último, el personal de salud debe también estar abierto al cumplir una función de apoyo a los adolescentes y jóvenes, en cuanto a información, atención y tratamiento.

CONCLUSIÓN

La Reunión Ministerial de Educación y Salud de agosto del año pasado, permitió dar un punto de inflexión en la Educación Sexual Integral en América Latina y el Caribe. Por primera vez los gobiernos establecieron una postura clara interinstitucional para prevenir el VIH y mejorar la salud de los adolescentes y jóvenes de la región. Al ser un tema controvertido, era un aspecto pendiente en la agenda gubernamental.

El VIH y el SIDA fueron abordados desde hace más de 25 años exclusivamente por el sector de salud. Y en las escuelas se comenzó a hablar de estos temas en fecha reciente, enfocándolo como tema de salud y sin relacionarlo directamente con la sexualidad. En este sentido, se imparte como ciencias naturales, como biología.

La sociedad civil ha demandado más atención al tema. No se trata sólo de que el VIH se transmita por vía sexual mayoritariamente, sino que son todos los factores relacionados con la sexualidad los que han permitido además la rápida difusión del virus y otras ITS y los embarazos no planeados en nuestra sociedad.

Por tanto, el compromiso es un gran paso para fomentar sociedades más saludables. No obstante, no todo está ganado ya. Aún falta mucho trabajo por hacer, hay que comenzar a implementar los compromisos y eso supone un fuerte cambio social hacia la tolerancia y el respeto de los derechos ajenos. Aún quedan grandes resistencias que habrá que superar poco a poco.

Sin embargo, el camino tiene ya un mapa de ruta, liderado por los Ministerios de Educación y Salud de los países, llevado a cabo en conjunto con organismos internacionales, padres y madres de familia, sociedad civil y sobre todo, con y por los adolescentes y jóvenes de los países.

El camino no es fácil, la sexualidad es un tema íntimo y público a la vez, es centro de controversia y debate, pero con el empeño conjunto se puede avanzar en pro de unas sociedades más sanas y asegurar a las generaciones futuras la libertad para decidir sobre su sexualidad en un contexto de respeto a los derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, C. y S. Kowalski-Morton. *Derechos sexuales y derechos reproductivos. Guía para activistas jóvenes*, Youth Coalition, UNFPA, Plan y Ayuda en Acción, 2006.

Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, agosto de 2008.

Dehne, K.L. *Sexually Transmitted Infections Among Adolescents: The Need for Adequate Health Services*, OMS, 2005.

ECOSOC, ONU. *Consejo Económico y Social: El derecho al disfrute al más alto nivel posible de salud: 11/08/2000*, E/C.12/20000/4, 22º periodo de sesiones, Ginebra, 25 de abril al 12 de mayo de 2000, CESCR, observación general 14, párrafo 8.

Family Health Internacional. “Muchos jóvenes hacen frente a riesgos graves”, en *Network en español: salud reproductiva de los adolescentes*, Volumen 20, núm. 3, 2000.

Instituto Nacional de Salud Pública, ONUSIDA, OPS, UNESCO, UNICEF, UNFPA, Secretaría de Salud, GCTH, CCNAPC. *Educación sexual para la prevención del VIH en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico regional*, México, 2008.

Kirby, D. “Emerging Answers 2007: New Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases”, The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, EUA, 2007.

LAC Regional Director’s Group (RDG). *Follow up on the Mexico Declaration: Strengthening Comprehensive Sexuality Education and its Role in HIV Prevention in Latin America and the Caribbean*, propuesta de proyecto, versión 25 de marzo, 2009.

Mesa, A., C. Suárez, V. Brenes, G. Rodríguez, B. Mayén y E. Santos. *Marco Internacional y Nacional de los Derechos Sexuales de Adolescentes*, Afluentes, S.C. y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2006, pp. 103-133.

ONUSIDA. *Impacto de la educación en materia de salud sexual y VIH sobre el comportamiento sexual de los jóvenes: actualización de un análisis*, Ginebra, 1997. Resumen ejecutivo accesible en <http://www.comminit.com/es/node/68648/37>

ONUSIDA. *Informe mundial sobre la epidemia 2008*, Ginebra, 2008.

ONUSIDA. *Children and AIDS: Third Stocktaking Report*, Ginebra, 2008.





EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: REQUISITO PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EFECTIVA

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora, Universidad Pedagógica Nacional

EN AGOSTO DE 2008 SE CELEBRÓ EN LA CIUDAD DE MÉXICO LA PRIMERA REUNIÓN de Ministros de Salud y Educación de los países de América Latina y el Caribe. Durante dos días, funcionarios de alto nivel, expertos, académicos y representantes de las principales organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la promoción de los derechos humanos, la salud reproductiva y la equidad de género, se concentraron en la discusión de un tema urgente para la región: la contención del VIH y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) entre los adolescentes y los jóvenes de nuestros países.¹ La premisa de la que partieron los ministros para configurar su agenda de acción es que en la educación se encuentra la mejor forma de protección.

Desde esta perspectiva, el desafío más relevante para cumplir con los compromisos pactados radica en la implantación efectiva de programas integrales de educación sexual en la educación básica, lo que a su vez supone un reto para los actores del proceso educativo y en particular para los docentes.

Para que las y los docentes puedan cumplir con el papel protagónico que se espera de ellos, es necesario que los gobiernos dispongan de una estrategia eficaz de capacitación y formación profesional que les permita aumentar sus conocimientos y desarrollar competencias genéricas y específicas que, en conjunto con planes elaborados de manera cuidadosa y científica, conduzcan a sus alumnos a la adopción de estilos de vida saludables y dirigidos a la prevención.

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES de la UNAM, Maestría en la Universidad de Winsconsin-Madison en Sociología Rural y Doctorado en la Universidad de Texas-Austin, con especialización en Población y Desarrollo. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana (1975-1995). Docente en la UNAM, la ENEP-Acatlán, la Universidad de Texas-Austin, las Universidades Autónomas de Hidalgo y Tamaulipas, la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales, sedes México y Costa Rica, y la Universidad Pedagógica Nacional. Entre otros puestos, ha sido: investigadora principal de programas financiados por la Fundación Ford, la Fundación Hewlett, WICHE, Conacyt y la SEP; asesora de los gobiernos de los estados de Tamaulipas e Hidalgo para el diseño e implantación de nuevos programas educativos; consultora de diversos organismos internacionales interesados en el desarrollo de la educación y la ciencia; Jefe del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco; Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y Rectora de la Unidad Azcapotzalco de la UAM; Directora Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional; Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal; titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. En la actualidad es Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Miembro del patronato de la UAM; miembro del comité directivo de LASPAU; miembro del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación y miembro del Foro Permanente de Ciencia y Tecnología. Ha dictado más de 150 conferencias en México, Estados Unidos de América, Europa, Asia y América Latina. Es autora de 35 artículos en revistas arbitradas, una docena de capítulos de libros, 10 libros y numerosos reportes e informes de investigación. Sus publicaciones más recientes se concentran en temas relacionados con la formación de capital humano, la internacionalización de la educación superior, y la investigación científica y la evaluación educativa.

¹ La reunión culminó con la emisión de una importante Declaración titulada "Prevenir con Educación", en la cual los participantes coinciden en que la mejor vía para proteger a los jóvenes de la región es la educación. En el cuerpo del documento se delimitan acciones y se establecen metas que demandan una intensa y sostenida coordinación multisectorial.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: REQUISITO PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EFECTIVA

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora Universidad Pedagógica Nacional

LAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA EN LA REGIÓN

LA EVIDENCIA CIENTÍFICA SOBRE LA INCIDENCIA DEL VIH y las ITS¹ no deja lugar a dudas acerca de la urgencia de prevenir la epidemia mediante la conjunción de la acción de los Estados, las familias y los actores sociales involucrados en los sectores de la salud y la educación.

Según el estudio de ONUSIDA sobre la situación de la epidemia del SIDA en el mundo, en 2007 vivían con el VIH 33.2 millones de personas, de los cuales 2.5 millones eran menores de 15 años. La prevalencia mundial de la infección por el VIH (porcentaje de personas infectadas por el virus) se mantiene en el mismo nivel, aunque la cantidad total de individuos que viven con el VIH va en aumento debido a la acumulación continua de nuevas infecciones con periodos más prolongados de supervivencia en una población general en constante crecimiento. En el Caribe la cifra es de 230 000 personas y en América Latina, de 1.6 millones. El aumento de la incidencia en la región se observa al comparar estas cifras con las del año 2001: en el Caribe se informaba en ese año de 190 000 personas, en tanto que en el conjunto de América Latina la cifra fue de 1.3 millones.²

Otros estudios muestran que las relaciones sexuales inician en una edad cada vez más tem-

prana, circunstancia que repercute de manera diferenciada en los adolescentes según su sexo. En efecto, el embarazo adolescente genera en el caso de las mujeres consecuencias que pueden ser dramáticas, en particular entre las más desprotegidas. La proporción de jóvenes de 15 a 19 años que habían tenido relaciones sexuales aumentó de 20.4 por ciento en 1995 a 26.1 por ciento en 2003, mientras que la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales se redujo de 15.8 años en 1995 a 15.2 en 2003. Por otra parte, se ha demostrado que el uso de métodos anticonceptivos al comenzar la vida sexual, en los jóvenes de 15 a 19 años, es aún una práctica limitada (CONAPO, 2007).

La incidencia del embarazo adolescente varía notoriamente entre los países de la región. Si bien es válido afirmar que no se avecina una “epidemia” de estos embarazos como se ha insinuado, es cierto que en algunos países la tasa de fecundidad entre quienes tienen de 15 a 19 años ha aumentado. En general, en mujeres sin escolaridad o con escolaridad baja y pertenecientes a estratos de mayor pobreza, la fecundidad es claramente más elevada que la registrada entre quienes pertenecen al mismo grupo de edad pero alcanzan niveles mayores de escolaridad y pertenecen a estratos sociales con menos restricciones económicas.³

Por otra parte, se sabe que la principal forma de transmisión de VIH/ITS resulta de las relaciones sexuales no protegidas, por lo que uno de los grupos de mayor riesgo son los adolescentes y los jóvenes que inician su vida sexual a edades tempranas sin utilizar medidas preventivas en sus encuentros sexuales.

De aquí se sigue que la prevención más eficaz radica en la Educación Integral en Sexualidad desde la infancia, de tal manera que se favorezca “la adquisición gradual de la información y de los conocimientos necesarios

¹ La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que las infecciones de transmisión sexual (ITS) constituyen la segunda causa de pérdida de salud en mujeres, en especial jóvenes; al respecto señalan que las políticas de prevención no han impactado en la prevalencia de ITS en el mundo y México. En 2000 el CONAPO estimaba que la incidencia anual de estas enfermedades en la población de 15 a 24 años presentó en todos los casos niveles muy superiores a los registrados para la población total.

² UNUSIDA, *Situación de la epidemia de sida: informe especial de la prevención del VIH*, diciembre de 2007.

³ UNFPA, *Diagnóstico sobre la salud reproductiva de adolescentes en América Latina y el Caribe*, enero de 2001.

para el desarrollo de las habilidades y de las actitudes apropiadas para vivir una vida plena y saludable, así como para reducir riesgos...”.⁴

La educación de calidad a la que tienen derecho todos los niños y las niñas no se concibe en ausencia del tratamiento apropiado de la dimensión de la sexualidad.

En contraste con los argumentos de algunos sectores de nuestras sociedades, la evidencia disponible indica que la Educación Sexual Integral desde la infancia no propicia un inicio temprano de la actividad sexual. Por el contrario, se ha demostrado que promueve la autonomía individual y, en consecuencia, fortalece la capacidad de los jóvenes para decidir cuándo iniciar la actividad sexual. Al discutir los rasgos deseables de la Educación Sexual Integral para los niños y los jóvenes contemporáneos, se estableció que ésta "...tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad democrática y plural... incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país...".

Los representantes de los gobiernos de la región acordaron la inclusión de contenidos de educación sexual en los planes de estudio para el nivel básico, así como una evaluación de los programas correspondientes con el fin de garantizar que, mediante el enfoque propuesto, se logre el impacto deseado en la formación de una buena ciudadanía. Las metas planteadas implican la generalización de la educación sexual en los centros escolares, lo que a su vez será factible siempre que los docentes, responsables directos de la ejecución de las acciones previstas, tengan acceso a programas de actualización y desarrollo profesional pertinentes y de alta calidad.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN MÉXICO

Desde la década de 1970, la Educación Sexual ha sido parte del currículo nacional obligatorio para todos los alumnos de educación básica de los centros públicos y particulares.

Los libros de texto gratuito que llegan a todos los estudiantes del país han incluido secuencias didácticas diseñadas para desarrollar los contenidos en esta materia como parte de las asignaturas del campo de las Ciencias Naturales.

En 2003, con la reforma de la educación secundaria, se adoptó una perspectiva pedagógica y didáctica integral que propone contenidos de educación sexual en el marco de las asignaturas de las ciencias y en aquellas que corresponden a la formación cívica y ética. Se logra bajo esta nueva perspectiva un desplazamiento del enfoque centrado en la biología y la anatomía en favor de otro que pone énfasis en el conocimiento y la práctica de los derechos humanos y los valores de la democracia.

EL CURRÍCULUM Y MÁS ALLÁ

La investigación reciente ha identificado los rasgos que tienen en común los diseños curriculares más efectivos en materia de educación sexual integral.

A partir del análisis de más de 80 programas de estudio utilizados en distintos países del mundo, se ha concluido que aquellos diseños con objetivos explícitos relacionados con la salud sexual y reproductiva, que además incorporan ilustraciones claras sobre las conductas de riesgo en los contextos sociales y culturales en los que los alumnos se desenvuelven de manera cotidiana, tienen mayor potencial para fomentar la adopción de estilos de vida saludables, evitar los riesgos y estimular las conductas basadas en el respeto a la diferencia (Kirby, *op. cit.*).

El currículo y el enfoque pedagógico vigentes en México poseen las cualidades referidas a la visión integral, a la concentración en objetivos de salud y al tratamiento científico y explícito de conductas de riesgo. Los materiales didácticos que se han desarrollado acreditan su buena calidad, así como su sensibilidad a la diversidad propia de una nación multicultural.

Pero, como la investigación educativa ha demostrado ampliamente, aunque un buen currículo y los materiales apropiados son indispensables para el logro educativo, la variable clave es el maestro.⁵

Un proceso educativo efectivo en el campo de la educación sexual, se traduce en la adopción voluntaria, informada y sistemática de valores y prácticas de autoprotección, consideración a los otros y tolerancia ante las diferencias. Es decir, la eficacia del maestro se traduce en el comportamiento, las actitudes y los valores que un adolescente pone en juego al tomar decisiones que, de no ser correctas, hacen que su vida y la de otros corran riesgos.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: UN DESAFÍO PARA LOS DOCENTES

Así, un proceso educativo eficaz no se reduce a la adquisición del conocimiento establecido por el programa de estudios, implica que el estudiante erradique la posibilidad de riesgo de su propia vida por medio de la práctica consistente de los dispositivos preventivos que conoce y están a su alcance.

⁴ Douglas Kirby, *Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World, Tool to Assess the Characteristics of Effective Sex and STD/HIV Education Programs*, ETR Associates.

⁵ M. Barber y M. Mourshed, "Cómo le hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", *PREAL*, núm. 41, Buenos Aires, 2008. Este documento fue originalmente preparado y publicado por McKinsey & Company.



Los programas integrales se caracterizan por su concentración en los tres objetivos de salud sexual y reproductiva más importantes para la población joven: reducción del embarazo adolescente; prevención de las infecciones de transmisión sexual y reducción de la incidencia del VIH. Para que los objetivos se alcancen, es indispensable que el estudiante establezca la relación entre la falta de protección en las relaciones sexuales, la probabilidad de embarazo o contagio y las consecuencias negativas asociadas a cada una de las circunstancias (Kirby *et al.*).

Un profesor capaz de conducir un proceso de aprendizaje efectivo requiere poseer competencias pedagógicas relacionadas con la transmisión clara de mensajes fuertes y dominar estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el descubrimiento entre todos los estudiantes.

Esta aproximación a la práctica docente resulta especialmente desafiante para el maestro puesto que implica el cuestionamiento de los valores personales y familiares respecto de la sexualidad, así como de los patrones de conducta sexual usuales en sus comunidades de referencia.

La práctica docente que se requiere demanda capacidades complejas que incluyen al menos cinco cualidades que se han identificado a partir de la investigación educativa:

- * La creación de un ambiente en el aula que estimule la libre participación de todos y todas.
- * La utilización de una metodología basada en actividades múltiples mediante las que se ilustran los riesgos y los factores de protección.
- * El empleo de métodos interactivos capaces de involucrar al estudiante de tal forma que se sienta estimulado para aplicar el conocimiento a su propia vida.
- * La adecuación de los métodos y actividades a la diversidad cultural y la edad de los estudiantes del grupo.
- * La comunicación con los padres de familia con el propósito de asegurar su respaldo.

Es evidente que, en los entornos contemporáneos, las expectativas sobre los docentes son extraordinariamente demandantes, por lo que las políticas de formación inicial y desarrollo profesional del magisterio en cada país, resultan cruciales para responder a la legítima demanda de nuestras sociedades de una educación con calidad y perspectiva de equidad.

ELEMENTOS PARA EL LANZAMIENTO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Como en otras partes del mundo, en América Latina el tema de la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica ha cobrado una renovada importancia.

En tanto que en décadas anteriores los problemas prioritarios del sector se relacionaban con la planeación y el control, o bien con el funcionamiento y la gestión de los centros escolares, al despuntar el siglo XXI se trata de los aprendizajes de una población escolar diversa cuyo entorno es la sociedad del conocimiento, donde la tecnología juega un papel clave en la organización social y en la producción de bienes y servicios.

En el momento en que las políticas educativas centradas en la mejora de la calidad se proponen como objetivo central el incremento de los aprendizajes de todos los estudiantes, el docente regresa al centro de los procesos y las políticas. En efecto, hablar de aprendizaje es hablar del docente.

En el campo de la educación sexual ha quedado claramente demostrado que un docente que logra resultados es aquel que puede relacionarse cómodamente con cada uno de sus estudiantes y que posee una buena formación profesional en las áreas de la salud sexual y reproductiva.

Es pues evidente el valor de la formulación de una oferta de desarrollo profesional para el magisterio involucrado en la preparación de los adolescentes en el campo que nos ocupa. Lo que no es obvio es cómo lograr que dicha oferta responda lo más cercanamente posible a las necesidades y posibilidades de los maestros.

Mucho de lo realizado en nuestros países con el fin de dotar a los docentes de posibilidades de actualización y formación continuas ha resultado poco efectivo dadas la lejanía respecto de los problemas que enfrentan los profesores en el aula y la baja calidad ya sea de los contenidos, la forma de impartición o ambos.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Con miras a construir una oferta formativa en Educación Sexual Integral dirigida a profesores mexicanos del nivel de secundaria actualmente a cargo de las asignaturas que incluyen contenidos de educación sexual, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de base,⁶ el cual nos acerca al nivel de competencias que poseen los docentes que desarrollan los temas. A su vez, esta identificación resulta imprescindible para diseñar un dispositivo que parta de las posibilidades, las carencias y las aspiraciones de la población objetivo.

A continuación se resumen los principales hallazgos:

- * Las y los docentes carecen de una formación que les permita iniciar, moderar y cerrar un diálogo abierto o debate acerca de temas de sexualidad humana. Además, temen al escrutinio de los padres de familia.
- * Reprimen comentarios, bromas y preguntas que pudieran motivar una discusión más profunda acerca de los temas.
- * Recurren a lugares seguros para abordar los temas: el libro de texto y las actividades estructuradas como exposiciones, cuestionarios y elaboración de esquemas.
- * Muestran carencias en el manejo conceptual de los temas de orden no biológico.
- * Las estrategias didácticas que más se utilizan son: exposiciones con recursos visuales limitados, exposición de temas por equipos y en ocasiones, asignación de tareas que implican alguna investigación individual.
- * En el aula no existe el ambiente propicio para tratar estos temas de forma abierta.

Por otra parte, los cuestionarios aplicados a grupos de alumnos atendidos por los profesores encuestados revelan que los adolescentes cono-

cen y pueden explicar los riesgos del embarazo y están en condiciones de describir las formas de contagio del VIH-SIDA. No obstante, sólo dos de cada cinco identifican las ITS y sus síntomas. Más importante aún, menos de la mitad puede explicar cómo son los métodos anticonceptivos y las opciones de autoprotección.

Al igual que en otros estudios similares, se encontraron notables diferencias en las actitudes, percepciones y comportamientos frente a la sexualidad y la reproducción según el sexo del adolescente. Así, mientras para los varones el tema de mayor interés fue la autoprotección, para las mujeres la preocupación se centró en el embarazo.

A pesar de que cuatro de cada cinco alumnos y nueve de cada 10 alumnas manifestaron haber comprendido la importancia de la equidad de género, menos de la cuarta parte afirmó que podría explicar a otros qué es el género y qué son los roles de género.

De tal forma, no resulta sorprendente que, aun cuando ocho de cada 10 varones se digan convencidos de que “todos tenemos derecho a decidir cuándo y cuántos hijos tener”, la mayoría de ellos considere que evitar el embarazo es un asunto que concierne principalmente a las mujeres.

En todo caso, es ineludible reconocer que los jóvenes están lejos de poseer los conocimientos y dominar las prácticas que establece el currículo, en tanto que los profesores, independientemente de su voluntad y vocación, necesitan apoyos para el desarrollo de competencias que les permitan transformar su práctica docente.

El estudio exploratorio evidencia carencias, pero también apunta potencialidades que es necesario aprovechar para que los maestros —la mayoría de los cuales expresó la necesidad de actualizar sus conocimientos, pero sobre todo de familiarizarse con métodos de enseñanza y con recursos pedagógicos que les permitan “tratar estos temas con naturalidad, respeto y seriedad a fin de que los alumnos sepan los peligros que corren...”— estén en condiciones de lograrlo.

⁶ La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el apoyo financiero de la Fundación Ford, ha ejecutado desde abril de 2008 el proyecto “Fortalecimiento de las Competencias Docentes en Educación Sexual Integral”, cuyo objetivo es: “el diseño de una especialidad en Educación Sexual Integral que desarrolle en el profesor de educación secundaria las competencias docentes para impartir de manera eficaz los objetivos de educación sexual presentes en el plan de estudios de Educación Secundaria”. El proyecto se realiza en conjunto con la Red Democracia y Sexualidad (Demyses), organismo de la sociedad civil que cuenta con una vasta experiencia en el campo. También ha recibido el apoyo del Fondo de Población de Naciones Unidas.

LOS RASGOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE GRAN ESCALA

Se estima que en la actualidad las asignaturas de Ciencias y de Educación Cívica y Ética son impartidas por unos 45 000 docentes de secundaria. Considerando que las encuestas a profesores y profesoras de estas materias revelan que en su mayoría no habían tenido acceso a forma alguna de actualización o capacitación para impartir los contenidos de Educación Sexual con la perspectiva del currículum adoptado a partir de 2003, la demanda esperada es extraordinariamente amplia.

Con objeto de brindar una cobertura significativa, se ha tomado la decisión de ofrecer un programa a distancia que podrá cursarse en un año académico. Se trata de una especialidad orientada a desarrollar competencias docentes en Educación Sexual Integral organizada en tres ejes: cognoscitivo, actitudinal y de habilidades para la enseñanza de la sexualidad, donde el mayor peso se asigna a este último.

Se espera que el docente trabaje cerca de dos horas por día hábil en un horario flexible y que, al final de cada uno de los cinco módulos en los que se ha organizado el programa, asista a una sesión presencial de cerca de cuatro horas.

Con base en los resultados del estudio exploratorio se determinó el contenido de los cinco módulos (véase el cuadro 1).

UN SERVICIO PARA LOS DOCENTES DE AMÉRICA LATINA

Al inicio del año académico 2009-2010, la Universidad Pedagógica Nacional ofrecerá en forma experimental la Especialidad a Distancia. Durante los 10 meses siguientes el grupo de diseñadores, formadores y expertos que integran el equipo de investigación aplicada a cargo del proyecto hará un seguimiento cotidiano del proceso. La ruta prevista incluye la posibilidad de hacer ajustes inmediatos por medio de los reportes de los 10 tutores en línea que atenderán a los primeros 300 profesores interesados en participar en esta fase de desarrollo del curso.

Una de las mayores ventajas del diseño en línea es poder compartir con todos los países esta opción de desarrollo profesional. Entendemos que así, los formadores de formadores estaremos haciendo nuestra parte para que en nuestra región se cumpla a cabalidad con los derechos de los niños y las niñas y con la expectativa de nuestras sociedades de una vida en ambientes libres de violencia, estigma y discriminación.

CUADRO 1.

CONTENIDO DE LOS CINCO MÓDULOS DEL PROGRAMA

Distribución temática por módulos	
<p>I. Conceptos básicos sobre sexualidad humana</p> <p>I.1. Sexualidad y erotismo I.2. Los derechos humanos y los derechos sexuales I.3. La educación sexual y el sistema educativo mexicano 1.3.1. Laicismo y educación I.4. La perspectiva de género en la educación sexual</p>	<p>III. Noviazgo y sexualidad</p> <p>III.1. Atracción y enamoramiento III.1.1. Bases biológicas III.1.2. Género: estereotipos y pautas culturales III.2. Acoso y violencia en el noviazgo III.3. Habilidades emocionales: asertividad, autoestima, empatía, negociación (solución asertiva de conflictos)</p>
<p>II. Adolescencia en la escuela</p> <p>II.1. La adolescencia como construcción social II.2. Cambios físicos, psicológicos y emocionales II.3. Ser adolescente en la escuela secundaria II.3.1. Ser alumno o ser alumna: significados y formas de relación construidas con base en el género III.3.2. Diversidad sexual en la escuela III.5. El papel de la escuela ante los derechos sexuales de los adolescentes</p>	<p>IV. Salud sexual</p> <p>IV.1. Conductas y situaciones de riesgo IV.2. Infecciones de Transmisión Sexual IV.3. VIH-Sida IV.4. Género: violencia y acoso sexual</p> <p>V. Reproducción</p> <p>V.1. Perspectiva de género y esquemas sexistas V.2. Uso y no uso de anticonceptivos V.3. Embarazo, interrupción del embarazo y maternidad en la adolescencia</p>





SEXUALIDAD/GÉNERO. LA SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN DE LA MUJER

MAYTE BEJARANO FRANCO

Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real,
Universidad de Castilla La Mancha

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

Instituto de la Mujer, Madrid

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

ANALIZAR LA SEXUALIDAD/GÉNERO EN LAS PERSONAS SIRVE PARA DESVELAR cuestiones muy importantes de las relaciones entre ellas y superar esquemas de comportamiento discriminatorios. En este artículo daremos a conocer el valor y reconocimiento del género/sexualidad y el control de sus manifestaciones. Plantearemos la sexualidad en general, así como la de las mujeres, para intentar desmontar el prejuicio de que la biología determina lo femenino, mientras que lo cultural o humano es una creación masculina. Igualmente, abordamos los nuevos planteamientos que sobre este tema plantean los estudios de género. Bajo estos presupuestos, exponemos los discursos educativos sexuados que, históricamente, han acompañado la educación de las mujeres y que las han situado en una posición de desventaja social.

MAYTE BEJARANO FRANCO

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1996) Y DOCTORA POR EL INSTITUTO de Estudios de la Mujer, por la Universidad de Granada (2003). Profesora UNED en Educación Social. Profesora de la Universidad de Castilla La Mancha en la Diplomatura de Magisterio en Ciudad Real. Sus últimas publicaciones se titulan: *Aprendizaje autónomo y competencia aprender a aprender* y *Educación social y género*. Las líneas de investigación se basan en los modelos de enseñanza-aprendizaje y en género y educación.

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Doctorado en Estudios de la Mujer y de Género, Universidad de Granada. Maestría en Educación y Orientación Sexual. Becaria del Departamento de Educación y Cultura del Instituto de la Mujer, Madrid.

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

MARÍA DOLORES VILLUENDAS ES FEMINISTA Y PROFESORA de Universidad. Sus publicaciones son: *Identidad cognitiva* (1986); *Acción y representación; interacción social y aprendizaje* (1988); *La comprensión de la organización social* (1995); *Relaciones de género en Psicología y Educación* (2003); *Teaching Gender in Psychology* (2004); *El conocimiento ecológico en la infancia: estudio transcultural* (2005); *¿Realmente marchitamos las flores? Aprendiendo feminismo en la Universidad* (2005); *Las mujeres en la formación superior: estereotipos de género y neosexismos* (2006) y *Psico Ecofeminismo* (2007).



SEXUALIDAD/GÉNERO. LA SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN DE LA MUJER

MAYTE BEJARANO FRANCO

Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real,
Universidad de Castilla La Mancha

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

Instituto de la Mujer, Madrid

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

LA SEXUALIDAD Y EL GÉNERO

AL HABLAR DE SEXUALIDAD, EN OCASIONES ENCONTRAMOS que es reducida al ámbito de la procreación o de la genitalidad; en este caso sólo nos referimos a algunas de sus manifestaciones concretas, sin tomar en cuenta su verdadera dimensión e importancia.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), “la sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (OMS, 2006).

La sexualidad ha sido conceptualizada con diferentes matices: la sexualidad es parte de nuestra identidad básica; se expresa en el estilo de vida, en la reproducción de los papeles masculinos o femeninos, en los modos que tenemos de expresar el afecto, y también en el comportamiento erótico. Se puede considerar que: la sexualidad es una fuerza primaria en la vida de cada individuo. Es una fuerza penetrante e integral que implica determinados procesos fisiológicos y psicológicos. Es un proceso activo, dinámico y orgánico con una multiplicidad de variables interrelacionadas y cambiantes... La sexualidad es el proceso de ser macho o hembra, hombre o

mujer, masculino o femenino; es la forma como pensamos, sentimos y nos expresamos acerca de nuestro género, nuestros órganos sexuales, nuestro cuerpo, nuestra autoimagen y nuestras elecciones y preferencias.

Mediante estas concepciones de la sexualidad humana podemos hacernos una idea de su complejidad y de todo lo que abarca. No obstante, destacamos varias ideas básicas:

- * La sexualidad es algo inherente al ser humano.
- * Existe una mutua y continua interrelación entre los aspectos sexuales y los no sexuales.
- * La sexualidad está mediatizada por todo lo que somos como personas, y a su vez influye en la forma en que pensamos, sentimos y nos comportamos.

Con base en la identidad sexual, las diferentes culturas han creado los llamados roles de género, que actúan controlando y regulando distintos ámbitos de la vida social de las personas. Este hecho, a pesar de estar influido, en un principio, por características biológicas, es más de tipo cultural, y aquí se ponen en funcionamiento nuevos valores y componentes del control del poder.

Kate Millet (1975) señala que el género se construye desde la primera infancia en la relación con los adultos; los niños y las niñas son condicionados de manera genérica, se refuerzan los comportamientos que son propios de su sexo y se inhiben todos los que no “se consideran propiamente masculinos o femeninos”, por medio de mecanismos entre los que se cuenta la coerción implícita en adjetivos peyorativos aplicables a las conductas no esperadas de uno y otro sexo. Se construye así el varón fuerte, agresivo, competitivo, y la mujer tierna y maternal.

Los estudios de género, según Rosa Cobo (1995), se orientan en dos direcciones: en primer lugar, analizan críticamente las construcciones teóricas patriarcales y extraen de la historia las voces silenciadas que defendieron la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres. En segundo lugar, aportan una nueva forma de interrogar la realidad, acuñan

nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la misma que no se habían tomado en cuenta antes de que se desvelase el aspecto socio-cultural de los géneros.

Una sociedad dividida de modo simbólico y empírico en dos géneros, significa que su estratificación económico-política y el reparto de sus roles responde a esta división. Al mismo tiempo, toda sociedad construida sobre una profunda desigualdad genera mecanismos ideológicos, definiciones sexuales, que justifican y legitiman esa desigualdad. Cuando se quiere observar cómo se articula una sociedad dividida en géneros, se debe considerar las definiciones sexuales, el reparto de los roles y las formas de estratificación.

Profundicemos en la sexualidad humana atendiendo a las dimensiones desde las que ha sido estudiada, sin olvidar las nuevas perspectivas de género tal y como las hemos señalado.

Desde la biología, el fin último de la sexualidad es la reproducción. Incluso, desde una perspectiva evolucionista, se considera que todas las respuestas sexuales fruto del aprendizaje o del desarrollo, existen y se mantienen porque a lo largo de la evolución de la especie sirvieron al fin último de la reproducción. Cuando hablamos de especies inferiores, el determinismo y el reduccionismo biológicos son tan importantes que la relación sexual tiene lugar sólo en los momentos en que la concepción se hace posible. Sin embargo, a medida que avanzamos o nos elevamos en la escala zoológica, el determinismo biológico y hormonal deja paso a otras influencias como son las sociales y educativas.

Una de las funciones más importantes que juega la sexualidad en la especie humana es la del placer. En efecto, la búsqueda de placer se halla en la base de muchas de las expresiones y comportamientos sexuales; y no nos referimos sólo al placer que suele conllevar la excitación y el orgasmo, sino también al placer de dar y recibir que se produce en toda relación sexual positiva.

Desde la psicología, encontramos que los procesos cognitivos forman parte de la vivencia sexual. Mediante ellos, los sujetos construyen el conocimiento de la realidad y la interpretan de una forma u otra. Por eso las expectativas, las creencias, la información, las fantasías, entre otras, influirán en cómo se vivencia la sexualidad, y esto puede determinar el grado de acercamiento a determinados estímulos o de evitación de ellos (Fuentes y López, 1997).

En muchas ocasiones, la sexualidad ayuda a reforzar la autoestima, la autoimagen, a sentirnos con más vitalidad, a brindar protección de la alienación que promueve una cultura con valores fundamentalmente instrumentales, etcétera. Todo esto, unido a las funciones ya comentadas, lleva a pensar en la importancia de una vida sexual positiva para el bienestar y la salud física y psíquica de los individuos.

Ahora bien, hemos de tomar en cuenta que una vida sexual no integrada en la personalidad global del individuo, una sexualidad a la que se le otorgan unos valores meramente instrumentales, puede conducir a una mayor alienación y a un mayor empobrecimiento tanto de lo sexual como del individuo.

Las personas compartimos con otras especies sexuadas una fuerte motivación sexual, integrada por el deseo, la pulsión sexual, la atracción, entre otros elementos, y también el carácter reforzador de esas conductas sexuales como es el placer sexual. En muchos casos y gracias a la capacidad de conducta intencional, lo que deseamos es disfrutar de la actividad sexual y en momentos concretos reproducirnos. Independientemente de

la intención, las personas pueden buscar la actividad sexual en momentos donde es imposible la reproducción fisiológica. El deseo y el placer sexual en la mujer no están determinados por el ciclo sexual, sino que pueden presentarse en cualquier periodo del ciclo, incluso cuando es ya posmenopáusica.

El ciclo de la mujer ha pasado a tener una "ovulación socialmente muda"; es decir, sin signos que puedan inducir al varón a buscar la actividad sexual en un periodo determinado del ciclo y que condicionen a la mujer a desear la actividad sexual en un periodo concreto del mismo. Este hecho desvincula por completo la sexualidad humana de la de otras especies.

En el estudio citado por Fuentes y López (1997, 117), que recogen el realizado por Serrano Vicens (1972) sobre la sexualidad femenina, se obtuvo información mediante entrevistas a 1417 mujeres (en su consulta de ginecología en diferentes ciudades españolas). Entre otras afirmaciones encuentran que la necesidad de placer en la mujer está netamente diferenciada de la función de la procreación, como evidencia:

- * Que esta necesidad aparece espontáneamente antes de la pubertad.
- * Que subsiste después de la fecundación y durante el embarazo.
- * Que continúa después de la menopausia.

Afirman que la sexualidad está muy relacionada con la salud, dado que no tomar en cuenta las necesidades de placer sexual tiene consecuencias tanto físicas como psíquicas, y las más frecuentes son las derivadas de la inhibición.

Otros estudios realizados desde una perspectiva transcultural y recogidos también por Fuentes y López (1997, 238), ponen de relieve que:

- * Las "culturas del sexo" son en extremo variables en términos de las ideologías y valores contenidos en ellas, y de las formas en que estas ideologías y valores se integran en el resto de la cultura de la que forman parte.
- * La "cultura del sexo" es uno de los entornos más inmediatos de la sexualidad y es especialmente importante para el tipo de aprendizaje que realizan los individuos y los grupos.
- * La "cultura del sexo" ejerce una influencia importante y continua en muchas manifestaciones y expresiones de la conducta.

La sexualidad también ha sido utilizada con frecuencia, y aún lo es, como un instrumento de dominio o de estatus jerárquico, algo que por lo general se le ha conferido al varón por el hecho de serlo.

Por último, no podemos olvidar la utilización comercial que se hace de la sexualidad, puesto que ésta se ha convertido, sin duda alguna, en uno de los reclamos más fuertes e importantes a la hora de vender todo tipo de productos en la sociedad de consumo actual, lo que vemos en anuncios televisivos, en prensa y carteles publicitarios.

REGULACIÓN Y CONTROL DE SEXUALIDAD/GÉNERO

El fin de los métodos utilizados para el control de la sexualidad/género a lo largo de la historia, se ha realizado mediante la reproducción del sistema dominante en la sociedad. Por eso, los controles se han manejado según el antojo de los organismos que en ese momento ostentaban el poder.

Durante las épocas de los movimientos obreros, dicen Fuertes y López (1997, 20), se denunció la instrumentalización, por parte de las clases dominantes, de la moral sexual religiosa, que respondía a intereses económicos y políticos. Sexualidad igual a procreación, matrimonio eterno, fidelidad para saber que los hijos o hijas son legítimos, entre otros.

En todas las formas de organización social de la pareja y la familia, la regulación de la actividad sexual juega un papel fundamental en el origen y mantenimiento de las distintas estructuras sociopolíticas. Ello responde a alianzas económicas y de defensa, y a la transmisión de los bienes a hijos legítimos, etcétera. Estas formas de organización pueden considerarse como la manera que se cubren las necesidades sexuales con el menor costo de conflictividad entre los sexos. Tal vez, por este motivo, cuando una sociedad puede regular esta conflictividad con otros medios, pone menos énfasis en las relaciones de pareja y familia, y permite que se resuelvan las relaciones sexuales con más libertad. Es el caso de las sociedades actuales, en las que hay mucha diversidad de relaciones de pareja, muchas personas solteras, y también, parejas que permanecen sin casarse, y otras que se separan o divorcian.

El control de la sexualidad en las nuevas relaciones se escapa al control ejercido. No obstante, hay nuevas tendencias ya sea incentivando

la procreación para aumentar la mano de obra o controlando la natalidad, por no disponer de los recursos suficientes para alimentar a la población.

Esta concepción del control económico y/o político de la población atendiendo al sexo, según Foucault (1977, 34-36), comienza a analizarse en relación con la tasa de natalidad, la edad del matrimonio, los nacimientos legítimos e ilegítimos, la precocidad y la frecuencia de las relaciones sexuales, la forma de hacerlas fecundas o estériles, el efecto del celibato o de las prohibiciones, la incidencia de las prácticas anticonceptivas. Se afirmaba que un país debía estar poblado si quería ser rico y poderoso. Pero es por primera vez, al menos con una continuidad, cuando se afirma que el futuro y la fortuna de una sociedad están relacionados no sólo con el número de sus ciudadanos, las reglas de sus matrimonios y la organización de sus familias, sino también con el uso que cada cual hace de su vida sexual. Se pasa del descontrol sin productividad de los ricos, los célibes y los libertinos a un discurso en el cual la conducta sexual de la población se toma como objeto de análisis y, a la vez, punto de intervención; se pasa de políticas poblacionistas de la época mercantil a intentos de regulación más finos, que oscilarán, según los objetivos y las necesidades, hacia una dirección u otra.

Se controlan las prácticas sexuales, para validar las prácticas que son reproductivas de la fuerza de trabajo, y del sistema que mantiene la sociedad. A las demás prácticas se les da un valor peyorativo, negativo.

Las sexualidades múltiples, las que aparecen con la edad (sexualidades del bebé o del niño o niña), las que se fijan en gustos o prácticas (sexualidad del invertido, del gerontófilo, del fetichista...), las que invaden de modo difuso ciertas relaciones (sexualidad de la relación médico-enfermo, pedagogo-alumno, psiquiatra-loco), las que habitan los espacios (sexualidad del hogar, de la escuela, de la cárcel). Todas estas prácticas hasta entonces toleradas llamaron la atención y recibieron una calificación peyorativa cuando la sexualidad adquirió importancia como forma de reproducción de la fuerza de trabajo.

En el siglo XVIII, según muestra Puleo (1995, 5-8), se inicia la aplicación de la razón al sexo. Se investiga sobre su origen, su cantidad y sus tipos. Las formas "patológicas" suscitan gran interés. Son clasificadas y se tiende a descubrirlas allí donde nunca se había sospechado de su existencia. Esta administración racional se intensifica durante el siglo XIX. Se reagrupa bajo el término de "dispositivo de sexualidad" al conjunto de procedimientos de poder, tendentes a crear y controlar el sexo de los individuos. Este dispositivo incluye discursos científicos, medidas legales, organización del espacio arquitectónico, entre otros y genera nuevos fenómenos. La perversión y el mecanismo que los controla son difundidos de manera simultánea. Así, por ejemplo, determinados discursos sobre el onanismo infantil o la homosexualidad apuntan a éstos como patologías, que requieren tratamiento médico y son objeto de la ciencia. Cuando en 1631 un conde fue ejecutado por sodomía en Inglaterra, no se pensó que poseyera una naturaleza especial, distinta de los demás. Simplemente, se lo consideró como un pecador. En cambio, la medicina y psiquiatría del siglo XIX veían una esencia específica en un individuo que realizara el mismo tipo de prácticas sexuales que las de aquel conde. Las ciencias médicas sustituyen a la religión a la hora de definir, controlar y administrar la sexualidad. Se procede a la histerización del cuerpo de la mujer, proceso por el que pasa a considerarse como totalmente saturado de sexualidad. La presencia misteriosa de esta sexualidad exige que el cuerpo de la mujer se someta al control médico que termina por unir la identidad personal de ésta, pensada siempre como madre, con

la salud futura de la población. La procreación pasa a ser objeto de interés del Estado. Familia, colegios e instituciones psiquiátricas se convierten en dispositivos de saturación sexual. Tanto la arquitectura como las reglas disciplinarias se refieren al sexo. El discurso no sólo habla *sobre* sexualidad sino que la crea.

Para Burin y Meler (1998, 87-91), se le concede a la sexualidad de la pareja conyugal, monogámica y heterosexual la característica de “normal” y se pasa a cuestionar la sexualidad de los niños, los locos y los criminales, el placer de quienes no gustan del otro sexo, o sea, se ponen en discurso las llamadas “sexualidades periféricas”. ¿Que significa su aparición? Quizás implica descubrir nuevas formas de reconocimiento con el fin de lograr otros recursos de control social sobre ellas. De lo que se trata cuando se para en esas diferencias no es de su supresión sino de hacerlas visibles, inteligibles, clasificables. La sexualidad pasa a quedar en manos de los expertos médicos, psiquiatras, psicoanalistas, y se vuelve medicable. Se la alude en términos de disfunción, síntoma, etcétera, y se crean dispositivos de poder sobre ella. Las sexualidades múltiples (como la bisexualidad), las que aparecen con la edad (por ejemplo, de los niños pequeños, adolescentes, adultos y ancianos) o las que se fijan en ciertas prácticas (por ejemplo, fetichistas) y las que habitan determinados espacios (el hogar, la escuela, las cárceles), todas merecen ser reguladas, clasificadas, ordenadas, con referencia a aquel tipo de sexualidad hegemónica susceptible de reproducir la fuerza de trabajo y una forma de familia, la familia nuclear, bajo la defensa del principio del amor conyugal y de la sexualidad reproductora.

En el matrimonio como institución social es donde se permite una conducta sexual más “libre”; sin embargo, también está regulado, porque el matrimonio tiene un fin que es la reproducción del sistema y de los miembros del mismo. Se regulaban las conductas dentro de él y podían establecerse condenas a sus miembros si se salían de las conductas “adecuadas”. El sexo de los cónyuges estaba controlado mediante reglas y recomendaciones. La relación matrimonial era el más intenso foco de regulación y, sobre todo, se hablaba más de la mujer, quien debía confesarse con todo detalle. Estaba bajo estricta vigilancia: si se ausentaba su menstruación, tenía que mostrarse y demostrarse ante testigo. El “resto” de las sexualidades permanecían mucho más confusas: había cierta incertidumbre en torno a la “sodomía” o indiferencia ante la sexualidad de los niños.

Además, estos códigos diferentes no establecían divisiones bien definidas entre las infracciones a las reglas de los matrimonios y las desviaciones referidas a la genitalidad. Romper las leyes del matrimonio o buscar placeres extraños significaba, de todos modos, condenación. En la lista de los pecados graves, separados sólo por su importancia, figuraban el estupro (relaciones extramatrimoniales), el adulterio, el rapto, el incesto espiritual o carnal, pero también la sodomía y la “caricia” recíproca.

Por último, a padres y madres se les imputa la capacidad y el poder educativo. De esto, se recibirán las informaciones de cómo es el mundo. Por medio de ellos, se conformarán los valores y la visión de la vida, se reflexionará sobre cómo ha sido su actitud en relación con el sexo, lo cual permite tener una idea de su mayor o menor influencia en cada persona (Arancibia, 2002, 39).

Unas reflexiones finales acerca del adulterio, según lo plantea Puleo (1995, 49-51): menciona que entre los conflictos de género se expresan relaciones de poder y se encuentra el dispositivo de fidelidad conyugal. Se trata de un conflicto conyugal afectado por la doble moral sexual: la exigencia de una estricta fidelidad por parte de las mujeres y la aceptación de





una fidelidad relativa para los varones. En la actualidad esta doble moral se encuentra en pleno debate pues ha perdido sus rasgos de presunta “naturalidad” (por ejemplo, que los hombres eran naturalmente más polígamos que las mujeres, quienes estarían más propensas a establecer vínculos estrechos con sus crías y eso las desviaría de su orientación sexual). Si bien las mujeres por tradición eran más proclives a ceder a los discursos del amor romántico, disociando sus estados de enamoramiento de sus deseos sexuales, en nuestros días parecería que la fidelidad conyugal con un diferencial por género, se está revisando a la luz de su análisis como expresión de las relaciones de poder. En efecto, serían las relaciones de poder en la pareja las que llevarían a que sus miembros estén más o menos orientados hacia la infidelidad, algo que ha sido denominado como “la poligamia de los fuertes”: estarían en posición de practicar la infidelidad y/o ser polígamos aquellos que ocuparan posiciones de poder más elevadas. Esto se expresa a menudo en el área de poder económico, en la que muchas mujeres adultas casadas han expresado que una de sus fantasías en caso de tener mucho dinero sería “contratar amantes”, práctica social habitual realizada por los hombres en nuestra cultura.

RECONOCIMIENTO DE LA SEXUALIDAD DE LA MUJER

A pesar de que aún persisten la negación, el ocultamiento o la represión hacia la sexualidad de la mujer, también hay reconocimiento y valoración, de manera que se ha llegado a sacar a la luz sus características y necesidades.

El reconocimiento del placer sexual en la mujer es un avance trascendente, si se toman en cuenta los momentos por los que ha atravesado la sexualidad femenina. La sexualidad de la mujer era un mero desahogo para el varón, lo que ella sentía no era importante o sólo se valoraba su papel en la procreación. El hecho de que se hayan alzado voces en favor de la sexualidad de la mujer ha sido históricamente muy importante.

Cuando Kinsey, Pomeroy, Martin y Gebhard (1953) publicaron su estudio, *La conducta sexual de la mujer*, el libro fue considerado un *best seller*. Produjo mucho revuelo en la prensa, el clero y el ámbito político. Aunque a principios de la década de 1950 casi todos los estadounidenses estaban deseosos de aceptar el hecho de que los hombres eran seres sexualmente activos, pocos se mostraban dispuestos a reconocer que las mujeres se entregaran a la relación sexual por otro fin que no fuera procrear. Como era de esperar, el público tenía sumo interés en la información que contenía la publicación, aunque algunos poderes públicos presionaron para retirarla del mercado. Un congresista llegó a decir que el libro debía ser prohibido y destruido porque era el insulto del siglo contra nuestras madres, esposas y hermanas.

Como datos relevantes del estudio Kinsey destacamos lo siguiente: la sexualidad de la mujer es reconocida y demostrada (14% de las mujeres había llegado al orgasmo antes de la adolescencia; 75% antes del matrimonio, y 90% en el matrimonio). Si bien es diferente de la del varón, como indica el hecho de que se masturben menos, tengan menos juegos eróticos y más dificultades para llegar al orgasmo, al menos se comienza a visualizar el placer de las mujeres.

Gracias a la desaparición de las principales prohibiciones que frenaban el placer sexual de las mujeres, así como los cambios en las actitudes sociales y en la posición social de algunas de ellas —cambios que resultaron ser tan profundos y perdurables que ni siquiera pudo borrarlos el periodo

de reacción que siguió—, la capacidad potencial de la sexualidad femenina consiguió reafirmarse, como señaló Kate Millet (1969, 224). Aunque hay que destacar la importancia de las transformaciones sociales que abrieron a la mujer las puertas de la educación, del divorcio, de la independencia económica y de una mayor libertad social, no debe menospreciarse la influencia ejercida por los nuevos conocimientos fisiológicos y por la mejora de las técnicas sexuales. El cambio de actitud permitió, al menos en el mundo occidental, dar un primer paso hacia una concepción de lo sexual, menos orientada e interpretada en función del varón, y que contribuyó mucho a debilitar la deformación cultural que el patriarcado había impuesto.

El reconocimiento de la sexualidad de la mujer ha llevado a que diversas prácticas sexuales se vean de una forma mucho más positiva. Tal es el caso de la masturbación femenina, que tenía connotaciones negativas, pero que gracias a los estudios que hablan con apertura de dicho comportamiento, como señala Gloria Arancibia (2002, 102-103), se ha reconocido su frecuencia y sus consecuencias.

Huelga señalar que, con independencia de la potencia sexual puramente biológica, la mujer posee, como ser humano, la misma tendencia sexual a la sublimación que el varón. Y, según resalta Millet (1969, 221), como miembro de una sociedad se encuentra bajo la presión de numerosas fuerzas sociales que modifican su sexualidad. Tanto es así que, bajo los profundos efectos del patriarcado, la función de la sexualidad de la mujer se ha visto radicalmente alterada, y sus verdaderas características han permanecido desconocidas y desfiguradas durante largos siglos.

De igual manera, se encuentra que uno de los roles asignados con persistencia a las mujeres, es el de la provocación, y bajo esta concepción las hacen equivalentes a contenedoras del deseo, de la excitación, de la tentación y se convierten en cebo para el varón. Muestra Puleo (1995, 32) cómo el varón cae en la trampa que le tiende la especie, por obra de la mujer, encarnación misma de esa trampa. Estamos ante una “Eva” y la serpiente que se sirve de ella para reducir al hombre a simple medio de realización de sus propósitos. En otro extremo, se sitúa a la mujer dotada del instinto materno de forma que, como señala Puleo (1995, 55), se mimetiza con la joven seductora que esconde a la madre que reclama el sacrificio del placer y el final de la libertad del varón.

La visión de la mujer como mero elemento de paso y contenedor de la procreación es una constante a lo largo de la historia. Esto ha implicado que se le otorgue más valor a ello que a su propio placer porque, a diferencia de lo que ocurre con el varón, el orgasmo de la mujer no está relacionado con la fecundidad y, por tanto, es prescindible. Por este motivo, ve en la mujer a un ser por completo determinado por su destino natural de madre. El útero es el órgano determinante de la mujer. Todo su ser se halla bajo su influencia y en la oposición cerebro-genitales, el sexo femenino se caracteriza por tener el primer término totalmente determinado por el segundo. Esta idea ha perdurado durante siglos, como afirma Puleo (1995, 29-30).

Y prueba de ello ha sido la educación formal, localizada en procesos educativos, que ha afirmado y legitimado sin cuestionar el modelo de mujer-madre, mediante la difusión de discursos, imágenes, expectativas y conocimientos que han vinculado a las mujeres a identidades sexuadas y a espacios donde la principal función que se les reclamaba era la reproductora y, por tanto, se las pensaba ligadas al varón y ubicadas en el espacio doméstico. Veámoslo en los siguientes epígrafes.

LOS DISCURSOS EDUCATIVOS, LEGITIMADORES DE LAS DIFERENCIAS SEXUADAS ENTRE MUJERES Y VARONES

Si bien se sabe que el primer tratado de Pedagogía se ubica en Francia y fue escrito por una mujer llamada Dhuoda en el siglo IX, poco o nada se sabe de esta mujer y menos de su obra. Sin embargo, en las escuelas se enseñaba y enseñaba que el primer autor que publicó un tratado pedagógico fue Rebelais, seguido de Montaigne o Rousseau (siglo XVIII). En el siglo XIV Christine de Pisan defendía en sus escritos que las mujeres debían tener la misma educación que los varones. Esta postura fue mantenida también en el siglo XVI por Louise Labé. En el siglo XVII el filósofo francés Poulain de la Barre sostuvo en su obra *De los dos sexos, discursos físico y moral*, la importancia de la coeducación y de desmontar los prejuicios sexistas: mismo valor social para mujeres que para varones.

Rousseau escribe *Emilio o de la educación* (1762), obra considerada como el primer tratado de filosofía educativa, con gran influencia para muchas propuestas pedagógicas de los siglos XIX y XX. En este libro afirmaba lo siguiente sobre la educación de mujeres y varones: “Un hombre y una mujer perfectos no pueden parecerse en su mente más que en su semblante... Al uno le corresponde ser activo y fuerte, a la otra ser pasiva y débil. Una vez aceptado este principio, se desprende en segundo lugar que la mujer está hecha para satisfacer al hombre [...] [...] Por este motivo la educación de las mujeres debe estar totalmente dirigida a sus relaciones con los hombres. Complacerlos, serles útiles, ganarse su amor y su estima, adiestrarlos desde su infancia, cuidar de ellos cuando son adultos [...]”.

Si el siglo XVIII fue el periodo que arrojó luz sobre los derechos del ciudadano y la razón del pueblo, volvió a someter a las mujeres a las sombras, al menos desde la educación; así lo leemos en los preceptos educativos de Rousseau y otros. Las mujeres siguieron sin acceder a los procesos instructivos, sólo lo hacían aquellas pertenecientes a la clase alta y para perfeccionar aquello que “su sexo” les demandaba.

Hasta mediados del siglo XIX fueron pocas las niñas de clase media y baja escolarizadas y alfabetizadas. Los poderes públicos no consideraban interesante conceder un espacio cultural a las mujeres. El hecho de que éstas pudieran estar presentes en la educación les reportaría acceso a información mediante el aprendizaje de la

lectura y escritura, también el poder establecer comunicación con otras mujeres, y ante todo, la pérdida de control por parte del Estado sobre las aportaciones que hacían en lo doméstico, especialmente a partir de la función reproductora. Eso implicaba perder una base para el mantenimiento de la población en muchas zonas de España.

Las mujeres eran consideradas inferiores en el aspecto físico y guiadas por su útero, la fisiología femenina se entendía como algo que las derivaba a la enfermedad cuando tenían la menstruación o estaban embarazadas, y ello iba acompañado de “una quiebra en sus facultades mentales e intelectuales”.

Aunque en el siglo XVIII se oyeron voces en favor de la educación de las mujeres en casi toda Europa, no hubo un compromiso real con la educación de éstas sino hasta bien entrado el siglo XIX, al menos en España. Gil Zárate (1855) o Concepción Arenal (1881) expusieron públicamente argumentos en pro de una educación igualitaria para varones y para mujeres. Este compromiso con la educación de las niñas se recoge en la Ley Moyano (1857), que aseguraba la posibilidad de escuelas para que acudieran niñas, aun en los pueblos; sin embargo, siguió manteniendo un currículum diferenciado, para la educación primaria entre ambos sexos. La ley no garantizaba el acceso de las mujeres a la educación superior (universitaria).

La producción de manuales, cartillas, catecismos, exclusivos para la educación femenina demuestra la diferenciación curricular. Algunos ejemplos de ello se concretan en las materias que se diseñaron para la primera enseñanza elemental de las niñas, a partir de la mitad del siglo XIX, concretadas en publicaciones con temáticas centradas, por ejemplo, en la higiene doméstica. Se formaba a las niñas en pautas higiénicas, vinculadas a otras morales para aplicarlas en el ámbito doméstico y así llevar a cabo mejor la gestión de la casa.

La higiene fue una materia muy presente en la educación de las niñas y que ayudó a perfeccionar el rol doméstico destinado para ellas; así lo expone Pascual de San Juan (1864). Los discursos de estas publicaciones curriculares se centraban en la definición de una feminidad acorde con la ley natural, que determinaba la subordinación social de las mujeres en todos los órdenes y consolidaba así la jerarquía entre sexos. La intensa formación religiosa que recibieron contribuyó a reforzar las bases de los discursos

esencialistas que reafirmaron el modelo de vida doméstica configurado por la humildad, la prudencia, la entrega a los demás, y cómo no, la castidad de las mujeres.

Encontramos múltiples referencias centradas en las labores que las futuras madres y esposas debían adquirir para crear un ambiente doméstico ideal: la costura, la cocina, entre otras. Las alusiones al cuidado del cuerpo de las mujeres las encontramos, en este siglo, en la educación moral y sobre la adquisición de sensibilidad, el aseo y la belleza centrada en el alma antes que en el cuerpo. Adornar el alma con cualidades como la docilidad era esencial para la moralidad de las mujeres (Monlou, 1897).

Así pues, la educación femenina ha consolidado la configuración de un colectivo sin identidad sexual, con un alma adornada por cualidades que las situaba más como ángeles del cielo que como personas de carne y hueso (Savater, 1842). Este concepto, ángel doméstico, muy difundido en la educación de la época, fue claramente criticado por Concepción Arenal en su obra *La mujer de su casa*, publicada en 1881, donde aparecen argumentos contrarios a vincular a las mujeres a los hogares. En este libro, encontramos una enérgica crítica de la autora a todos los preceptos educativos que destinaban a las niñas a la inmovilidad social.

En 1876 aparece en España la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que refleja en su programa educativo una firme apuesta por la educación de las mujeres y sobre todo por la coeducación, entendiendo ésta como un resorte fundamental para la educación moral basada en valores y el más poderoso instrumento educativo para acabar con el papel secundario que ocupan las mujeres en la sociedad. Desde los inicios de la institución hasta su desaparición, con la llegada del franquismo a España, la ILE mantuvo la coeducación y el reconocimiento explícito a las mujeres sin cuestionar la igualdad de éstas respecto de los varones.

La llegada del siglo XX no trajo grandes novedades para la educación femenina, sólo la II República mantuvo el interés por la coeducación. No obstante, este pequeño avance desapareció con la llegada del franquismo pues una de las primeras cosas que se hizo fue prohibir la permanencia en una misma aula de niños y niñas: se volvió a la segregación.

LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA: UN AVANCE PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

En España, hemos de esperar hasta la Ley General de 1970 para que las escuelas sean mixtas. Dicha ley favoreció la presencia de niños y niñas en las mismas aulas. Ello no implicó que la enseñanza también fuera mixta, sino que la extensión de la educación general básica para primaria introdujo una educación homogénea más que igualitaria, pues se instauró un currículum oficial que hasta entonces, habían estudiado más los niños desapareciendo los contenidos propios de niñas.

Fue con la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando se introdujeron en el currículum, de manera más explícita, contenidos específicos sobre Educación Sexual y Afectiva en los llamados temas transversales. Esto otorgó al currículum una dimensión de aplicación educativa más integral.

Por vez primera, el tratamiento de temáticas que constituían problemas sociales donde estaba implicada la moral, podía abordarse desde la escuela mediante la transversalidad. El tratamiento específico del tema “Igualdad de oportunidades entre sexos” representó empezar a desmontar las con-

cepciones teórico-prácticas que sobre los planteamientos de igualdad se venían arrastrando, esto es, suponer que no hacía falta diferenciar a uno y otro sexo en las prácticas, discursos, etcétera, y dar por hecho que la convivencia y la educación mixta en un aula indicaban una buena práctica coeducativa. A partir de este tratamiento transversal, empezaron a publicarse muchos materiales de orden coeducativo y experiencias prácticas llevadas a cabo en la etapa de infantil y primaria. Todo esto contribuyó a, como dicen Mareño, Jaramillo y Cobeta (1996), prestar atención a las relaciones entre sexos en las aulas como cuestión central, para significar la diferencia sexual, ya que con la observación de las relaciones entre alumnas, y de alumnas con la profesora, las niñas pueden saberse niñas mediante un significado construido por ellas. Esto, continúan las autoras, es urgente en el sistema educativo actual, ya que la escuela no ha considerado la diferencia sexual masculina y femenina como algo de lo que hay que partir.

A raíz de la LOGSE se difundieron prácticas y contenidos basados en sexualidad y afectividad, y ello ha contribuido a pensar de otra forma a las mujeres y a, de manera gradual, aceptar otras identidades sexuales (transsexualidad, homosexualidad...), así como aceptar y visibilizar distintas tipologías de familias (monoparentales, homosexuales...).

La actual Ley de Educación Española, llamada Ley Orgánica de Educación (2006), apuesta por fomentar este tipo de contenidos en algunas de las materias que propone en el currículum de primaria y específicamente en el currículum propuesto por la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, donde se señala para toda la educación básica, trabajar contenidos, habilidades, actitudes propias de educación emocional para que el alumnado adquiriera la llamada competencia emocional que proporcione al niño y la niña la base cognitiva y actitudinal para el contacto con las personas que tienen a su alrededor y el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Para esto, se debe trabajar en las escuelas contenidos que promuevan la adquisición de habilidades tales como: tolerancia a la frustración (que sea capaz de aplazar las demandas y recompensas, tolerar el fracaso y no mostrar superioridad ante el éxito), estimación real de sus posibilidades sin alejarse de la motivación de logro y empatía a la hora de reconocer el éxito de los otros u otras...

Esta competencia, al igual que las demás, se debe ir adquiriendo en toda la educación básica y fundamentalmente en la etapa de primaria. Para ello, el futuro profesorado tendría que orientar su trabajo en el aula incorporando las recomendaciones que fija el Real Decreto 1513/2006 en el anexo I: "El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindible para su desarrollo. Así la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas del régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos [...], [...], la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas".

En España se ha avanzado respecto del diseño de los libros de texto. En ellos encontramos cada vez más información sobre sexualidad y géneros, lo cual contribuye a no seguir ocultando información sobre las diferentes formas de ser y sentir. Se está incorporando una perspectiva más integral de educar y ello orienta a vivir de manera más plena y responsable; es el caso de la nueva materia planteada en la LOE llamada Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para las etapas de primaria y secundaria. Se cuestiona mediante los contenidos los patrones sexuales, los procesos

de violencia de género, y se posibilitan visiones más reales y sanas de las prácticas sexuales, relacionales y reproductivas (Bolívar, 2007). Ya no se ofrece una visión sexualizada de las mujeres centrada exclusivamente en la maternidad y se abarca la incompreensión hacia la diversidad sexual en cuestiones de sexualidad, bisexualidad, o transgénero (Riesenfeld, 2000).

Se trata, entonces, de suministrar una educación basada en valores para entender una realidad que es diversa y debe ser más justa para varones y mujeres, y desechar poco a poco aquellas otras ideas que han situado a las mujeres en posiciones de desventaja sociosexual, cultural y de autonomía. La escuela debe ayudar a desenmarañar las cuestiones relativas a la construcción sexual de género y que tanto ha perjudicado a las mujeres históricamente.

CONCLUSIONES

La escuela debe aspirar a cumplir el objetivo de formar a la futura ciudadanía de manera integral y con mayores cuotas de libertad. Ello lleva incluido abordar la sexualidad, las identidades sexuales y el desarrollo sexual, emocional y afectivo. Asimismo, reforzar la educación sentimental para, desde esta dimensión educativa, dar al niño o niña otras herramientas cognitivas desde las cuales saber afrontar problemáticas vinculadas a la jerarquía sexual y que provocan la violencia de género, la incomunicación o la desigualdad. Si se fomenta esta dimensión educativa, se creará la base para potenciar nuevas actitudes y formas de relación entre mujeres y varones: manejo de sentimientos derivados del amor y de la sexualidad, y se favorecerá la construcción de identidades sexuales más autónomas, menos dependientes.

A finales del siglo XX, aparece en España un nuevo enfoque curricular basado en la enseñanza en valores, que vino a cuestionar los discursos educativos tradicionalmente sexuales. Se muestra cómo la incidencia de estos discursos expone una formación más igualitaria donde la educación afectivo-sexual es una apuesta firme para avanzar en otras concepciones sexuales más igualitarias y justas para las mujeres.

Los docentes deben tener una formación permanente en cuestiones de género donde traten contenidos basados en las diversas identidades sexuales, para que así puedan abordar sin prejuicios y con total naturalidad cuestiones curriculares centradas en la igualdad sexual.

La escuela es un instrumento de ayuda para desentrañar los prejuicios que habitan en la sociedad posmodernista y que difunden ideas ya sedimentadas y desiguales sobre sexualidad, genitalidad e identidad. Debe hacer de estas ideas algo cotidiano, no enfrentado y liberador de estereotipos sexistas perjudiciales para el devenir de la humanidad. Si en las escuelas no se transmite una educación basada en la ética sexual, el avance social y humano seguirá propiciando dos velocidades en el acceso al pleno ejercicio del derecho humano y ciudadano: una velocidad rápida y progresada para los varones; otra velocidad más lenta basada en la injusticia social para las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Clavel, Gloria. *Placer y sexo en la mujer*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Bolívar, A. *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó, 2007.
- Burin, Mabel e Irene Meler. *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Cobo Bedia, Rosa. "Género", en Celia Amorós (directora), *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, Verbo Divino, 1995.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 1 la volonté de savoir*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 1 la voluntad del saber*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 2 l'usage del plaisirs*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 2 el uso de los placeres*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 3 le souci de soi*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 3 la inquietud de sí*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Fuertes Martín, Antonio y Félix López Sánchez. *Aproximaciones al estudio de la sexualidad*, Salamanca, Amarú, 1997.
- Kinsey, A.C., W.B. Pomeroy, C.E. Martin y P.H. Gebhard. *Conducta sexual de la mujer*, Buenos Aires, Siglo XX, 1967.
- Ley 14/1970 del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.



Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre, 1857.

Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE).

Mareñu, Jaramillo y Cobeta (OJO INICIALES). "La diferencia sexual en educación, las políticas de igualdad y los temas transversales", en *Revista de Educación*, núm. 309, 1996.

Millett, Kate. *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1969.

Millett, Kate. *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1975.

Monlau, P.F. *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa, para uso de las Escuelas de Primera Enseñanza de niñas y Colegios de Señoritas*, Madrid, Librería de Hernando y Cía., 1897.

Organización Mundial de la Salud. *Colaboremos por la salud. Informe a la salud en el mundo*, Ginebra, Suiza, 2006.

Pascual de San Juan, P. *Guía de la mujer o Lecciones de Economía doméstica para uso de las madres de familia*, Barcelona, Librería de Juan Bastino e Hijo, 1864.

Puleo, Alicia. "Patriarcado", en Celia Amorós (directora), *Diez palabras clave sobre la mujer*, Estella, Verbo Divino, 1995.

Riesenfeld, R. *Papa, mamá, soy gay. Una guía para comprender las orientaciones y preferencias sexuales de los hijos*, México, Grijalbo, 2000.

Serrano Vicens, R. *La sexualidad femenina*, Madrid, Júcar, 1971.

Savater, P. "La mujer", en *Semanario Pintoresco Español*, 2, pp. 115-116, 1842.





LA EDUCACIÓN: UNA OPCIÓN PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género

Instituto Griselda Álvarez, A.C.

EN NIVEL MUNDIAL, UNA DE LAS EXPRESIONES DE LA DISCRIMINACIÓN EN NUESTRA sociedad es la subordinación de las mujeres respecto de los hombres. La ideología patriarcal, que se ha perpetuado durante varios siglos, es la causa principal que sustenta la desigualdad entre hombres y mujeres, a partir de sus imaginarios individuales y colectivos, al crear una nueva estructura de poder en la cual se presenta la jerarquía del los sexos, traducida en el género masculino (los roles y estereotipos de mayor estatus en la sociedad) y el género femenino (con sus roles y estereotipos devaluados). A lo largo del trabajo se revisa un modelo educativo orientado a contrarrestar la discriminación de género y, por último, se presentan algunas recomendaciones que surgen de la experiencia de campo reflexionadas a la luz del modelo de educación no sexista o coeducación.

CV CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

INGENIERA ADMINISTRADORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CON Maestría en Cooperación Internacional Descentralizada: Paz y Desarrollo por la Universidad del País Vasco, Diplomado en Pedagogía Contemporánea por la Universidad Autónoma de Colombia y Diplomado en Planeación para el Desarrollo, por la Universidad Católica de Oriente. Ha sido Coordinadora Económica del Proyecto Porce II en representación de la Corporación Antioquia Presente de Colombia, Asesora de Capacitación en el Servicio Nacional de Aprendizaje en Colombia, Asistente de Programas en el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM México) y Coordinadora de Capacitación de la Red Nacional de Mujeres Municipales, A.C. en México. En la actualidad es Asesora de Capacitación en temas de Género en el Instituto Griselda Álvarez, A.C.

LA EDUCACIÓN: UNA OPCIÓN PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género
Instituto Griselda Álvarez, A.C.

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

LA MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL mercado laboral, su incorporación a la educación y a los espacios formativos y culturales de la sociedad y, en menor medida, a los ámbitos de toma de decisiones, son hechos que dan cuenta de los cambios sociales favorables en el avance de las mujeres.

Pero una gran cantidad de estadísticas internacionales demuestra que la mujer aún está sujeta a múltiples situaciones de exclusión, explotación y violencia: organismos internacionales y nacionales en diversos países¹ nos muestran, con sus investigaciones, resultados sorprendentes que revelan que en pleno siglo XXI este grupo poblacional todavía vive condiciones serias de discriminación en función de su sexo y en todas las esferas de su vida. Los derechos a la salud, la educación, un empleo digno de acuerdo con sus capacidades (y bien remunerado), la propiedad, la participación política, una vida libre de violencia, entre otros, son —en mayor o menor medida— un sueño para muchas mujeres, en tanto que la realidad demuestra que no gozan plenamente de ellos.

Los tratados internacionales (pactos o convenciones) que contemplan los derechos humanos de las mujeres² y que, una vez ratificados en los países, se convierten en instrumentos jurídicos, promueven, de manera formal, la desaparición de los elementos discriminatorios contra ellas. Sin embargo, los hechos, según los sintetiza Sandra Araya en su artículo “Hacia una educación no sexista”, nos revelan que:

- * En la esfera de la educación, los hombres siguen dominando en las áreas de mayor estatus como la ingeniería, informática y seguridad, entre otras, mientras que las mujeres predominan en las áreas de pedagogía y ciencias sociales. Esto ha estimulado una consecuente segregación ocupacional.
- * Aunque en la actualidad la participación de las mujeres en el mercado laboral es más visible, la posición de éstas en la economía es mucho más crítica: aún presentan altas tasas de desempleo y subempleo —en algunos países, mayores que las que se observan entre los varones—, y los niveles salariales para ellas, en cargos similares ocupados por hombres, son inferiores.³
- * A pesar de que en muchos países se ha establecido la obligatoriedad de nombrar un porcentaje de mujeres en los cargos públicos, la participación femenina, en general, es irrisoria.⁴ Además, se debe contemplar que la paridad numérica no es condición suficiente —si nos referimos a la toma de decisiones— para que las mujeres participen en igualdad de condiciones en estos espacios.

¹ Entre las oficinas que manejan importantes bases de datos tenemos: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización Mundial de la Salud (OMS).

² Existen numerosas conferencias y convenciones internacionales: la Cuarta Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer (de la cual se desprende la Plataforma de Acción de Beijing), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Belém do Pará) son algunos ejemplos. (Para ampliar véase Vélez Londoño, Claudia y Hortensia Vásquez Montes, *Conocer para proponer. Integrando nuestra experiencia en la aplicación de las leyes de igualdad y de violencia*, México, Comisión de Equidad y Género de la H. Cámara de Diputados LX Legislatura, 2008.

³ En el año 2006, la diferencia salarial para las mujeres (en puestos similares de trabajo ocupados por hombres), en algunos países, fue entre 30% y 40% menos. Otros datos sorprendentes de este grupo social es que representan 70% de las personas que viven en la pobreza.

⁴ Por ejemplo, en nivel mundial, para 2006 sólo existían siete mujeres jefas de Estado.

- * La violencia hacia la mujer se recrudece en sus diversas manifestaciones y ámbitos: ejemplos claros se encuentran en las estadísticas que se reportan de violencia familiar en muchos países. De igual forma, la violencia sexual (incesto, abuso sexual y violación) muestra ritmos crecientes. En todas las manifestaciones de este flagelo, las mujeres, las niñas y las adolescentes son los grupos más afectados.⁵
- * Las relaciones de poder y dominio que caracterizan las relaciones entre hombres y mujeres no han cambiado su estructura y esto se puede evidenciar en: la división sexual del trabajo (la participación de las mujeres en el mundo laboral no tiene la misma correspondencia que la participación de los hombres en las obligaciones del hogar⁶); el hecho de que continúa prevaleciendo el machismo⁷ en la mayoría de las sociedades del mundo; el aumento de casos de embarazo en niñas y adolescentes; el abandono de la población infantil (por parte de los hombres, en la mayoría de los casos); el comportamiento en las relaciones amorosas y la responsabilidad que asumen hombres y mujeres en ellas,⁸ y, por último, la educación superior a la que ha tenido acceso un sector de mujeres, no es garantía para la eliminación de las relaciones desiguales de pareja.

Las anteriores son algunas expresiones que nos sirven como evidencia para concluir que hay un problema de tipo estructural en cuanto a la discriminación y desigualdad entre los sexos, que pervive en la sociedad actual en nivel mundial. Para sustentar mejor esta conclusión, a continuación presentaré un análisis de las causas que subyacen en toda la problemática que viven las mujeres e interfieren en la interacción sana y equilibrada entre los seres humanos:

A lo largo de la historia las feministas se han preocupado por evidenciar la violación persistente de los derechos humanos de las mujeres, revelando —por medio de las investigaciones— las realidades que ha vivido este grupo, que representa más de 50% de la población mundial.

Podríamos citar cuantiosos ejemplos que dan cuenta de la imagen y el lugar que la mujer ha tenido en la sociedad: palabras y juicios en boca de importantes filósofos, políticos, religiosos y científicos, que datan desde antes de la aparición del cristianismo, reflejan la discriminación y el sometimiento que los hombres han ejercido sobre el sexo “femenino”. Pero son tantos relatos que no terminaría de explicar este hecho de manera

concisa. Una de las conclusiones más importantes que arrojaron las evidencias es que las relaciones entre los sexos han estado regidas por la ideología patriarcal.⁹

Para explicar lo que sustenta dicha ideología, citaré algunas definiciones que recogen el pensamiento de un personaje ilustrado del siglo XVIII y reconocido en la sociedad occidental: Jean Jacques Rousseau, uno de los máximos teóricos y científicos de la ilustración, quien definió de manera concluyente el papel de las mujeres contemporáneas en el orden político y social y las relegó al espacio reproductivo. En su obra *Emilio o de la educación*, en el capítulo dedicado a Sofía o la mujer, nos enseña un verdadero tratado de cómo deben ser las mujeres: habla sobre el tipo de educación que deben recibir, su comportamiento, valores morales y éticos, vida, familia, matrimonio; en general, de cómo deben ser las relaciones entre hombres y mujeres. La idea central del capítulo es: “las mujeres deben estar al servicio de los varones”.

Entre las reflexiones que hace Rousseau en su obra, tenemos: “no importa que únicamente sea fiel la mujer, sino que su marido la tenga por tal, sus parientes y todo el mundo; importa que sea modesta, recatada, atenta y que lo mismo los extraños que su propia conciencia den testimonio de su virtud. Sí es muy importante que el padre ame a los hijos, también lo es que ame la madre a los hijos. Éstas son las razones que constituyen la apariencia misma como una obligación de las mujeres, siéndoles la honra y la reputación no menos indispensables que la castidad (...) El sostener de una manera vaga que son iguales los dos sexos y que tienen las mismas obligaciones, es perderse en manifestaciones vanas, sin decir nada que no se pueda rechazar. (...) Agradarles,

⁵ Véase el artículo “Situación de las mujeres en el mundo” en *Manual digital de género* (<http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos>).

⁶ En algunos países se han realizado investigaciones al respecto. Por ejemplo, en México, la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), proporcionan información sobre la cantidad de tiempo que invierten hombres y mujeres en las funciones domésticas, en el cuidado de menores, enfermos y adultos mayores, entre otras actividades (véase <http://www.inmujeres.gob.mx>; <http://www.inegi.org.mx>).

⁷ Para la transformación de este comportamiento en los hombres, existen aún pocas organizaciones en el mundo que están promoviendo otras formas de masculinidad.

⁸ Contemplando el universo heterosexual: en el caso de los hombres, amar a las mujeres es uno de los elementos posibles para su realización; en cambio, para muchas mujeres, amar a los hombres es un fin en sí mismo. (Véase Lagarde y de los Ríos, Marcela, *El amor femenino*, en Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Antología Género y Derechos Humanos. Costa Rica, IIDH, 1994).

⁹ En la teoría desarrollada por el feminismo, el patriarcado se ha definido como el poder de los padres: un sistema familiar, social, ideológico y político por el cual los hombres, por la fuerza, usando la presión directa o mediante símbolos, ritos, tradiciones, leyes, educación, el imaginario popular o el inconsciente colectivo, la maternidad forzada, la heterosexualidad obligatoria, la división sexual del trabajo y la historia robada (escrita por ellos), determinan qué funciones podemos o no desempeñar las mujeres.

serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos para mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar. (...) El hombre dice lo que sabe y la mujer dice lo que agrada; el uno para hablar necesita conocimiento y la otra, gusto; el principal objeto de él deben ser las cosas útiles, y el de ella las agradables. (...) Todo lo que tiende a generalizar las ideas, no es propio de mujeres; sus estudios se deben referir a la práctica, y les toca a ellas aplicar los principios hallados por el hombre y hacer las observaciones que le conducen a sentar principios” (Rousseau, 1973, pp. 246, 247, 249, 250, 253, 254, 261).

Si quedaba alguna duda del orden social o “sexual” —establecido por el patriarcado— que debía prevalecer en el mundo, en el siglo de la ilustración Rousseau las aclaró con su tratado. No dijo nada nuevo, sólo fue un representante más de la ideología dominante con todo el reconocimiento por su intelecto y experiencia. En su obra se destacaba que la mujer debía subordinarse para servir las necesidades básicas del hombre: afecto, compañía o amistad, disfrute sexual, entre otras, para que éste pudiera desarrollar todas sus capacidades intelectuales y sus conocimientos, que por fin se traducirían en los descubrimientos más importantes para la humanidad. Explicó con claridad las funciones que debía ejercer cada sexo. Rousseau, con todo lo que manifestaba en su obra, dejaba ver varios elementos que serían incorporados más adelante en la teoría de género, desarrollada por los movimientos feministas en el mundo. Los avances alcanzados en esta teoría han servido para aprender a observar e interpretar las diferentes manifestaciones de las desigualdades en razón del sexo, que afectan en forma negativa el desarrollo de las sociedades.

Una de las explicaciones clave y básicas para entender la lógica de las relaciones de poder, definidas en el patriarcado, y para quitarle todo el peso al argumento de la naturaleza humana que dicha ideología ha defendido, es la definición de la palabra *género* como “el conjunto de ideas, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica

entre los sexos, para simbolizar y construir lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 1999, 84).

Con esta definición, se establece una diferencia clara entre sexo y género:¹⁰ el primero depende de una cuestión biológica y, el segundo, como se explica en la definición, es una construcción social que promueve la subordinación de la mujer con respecto al hombre, subordinación que genera diferentes posiciones y condiciones en la vida en tanto que las mujeres han sido marginadas.

Existen propuestas para intervenir de alguna manera el sistema social y producir cambios para contrarrestar la desigualdad entre hombres y mujeres. Sabemos que este proceso de intervención es complejo debido a la cantidad de variables que interactúan en él, pero por la teoría de sistemas, comprendemos que si se altera o transforma una de las partes que lo integran, los efectos se verán reflejados de alguna manera en las otras, afectando así a todo el conjunto. Es por eso que una de las propuestas para provocar la transformación en las relaciones de género se da en el subsistema educativo, con el desarrollo de modelos apropiados que contribuyen a producir dichas transformaciones.

LA COEDUCACIÓN O MODELO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA: UNA ALTERNATIVA PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Una de las definiciones que más llamó mi atención sobre el modelo coeducativo fue: “(...) un proceso de intervención intencionada. Si no es así, todo seguirá como está, seguirá la inercia del androcentrismo (...) Por tanto, es un proceso de intervención intencionada que tiene como objetos a niñas, niños, jóvenes, ellas y ellos, adultos, adultas y que *va más allá del ámbito de la educación reglada*, en un proceso de construcción del mundo, común y no enfrentada” (Simón, 2003, 37). Con esta definición, se trasciende de la educación formal a la no formal y se observa la posibilidad de aplicar el modelo en diferentes ámbitos de formación.

En esta definición, se hace referencia al *androcentrismo* como un factor que debe erradicarse de las prácticas educativas y de las relaciones sociales en general. Pero el androcentrismo sin el sexismo no podría existir y, para entender mejor la estrecha relación entre ambos, retomaré los siguientes elementos:

De acuerdo con lo que se analizó en ejemplos anteriores, a lo largo de la historia, la medida de todas las cosas: los grandes descubrimientos y la recopilación de los más importantes hechos históricos de la humanidad, han tenido un protagonista central y casi único: el hombre. La mujer siempre ha jugado un papel secundario y “*a la sombra del otro ser*”. Por otro lado, la ideología tradicional ha confinado a la mujer en el hogar y ha restringido sus funciones a las tareas reproductivas. Se aprecia de manera clara la estrecha relación entre los conceptos, ya que el primero determina una posición superior y privilegiada en la sociedad, ocupada de manera exclusiva por el hombre y el segundo —el sexismo— determina una posición de inferioridad, desvalorización y subordinación, ocupada por las mujeres. Entonces se suscita el complemento entre ambos: la subordinación ha sido un factor

¹⁰ El género también hace referencia a la diferenciación sexual, lo que permite dimensionar las desigualdades sociales no sólo entre mujeres y hombres, sino también entre homosexuales y heterosexuales. (Para ampliar este análisis véase Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, 1996).

necesario para que la ideología patriarcal haya prevalecido por tanto tiempo, erigiendo al hombre como centro de todas las cosas. Y así se establece la jerarquía sexual.

Al revisar la propuesta de Pilar Alfonso y Juan Pablo Aguado, en su manual *Estereotipos y coeducación*, respecto de los fines del enfoque coeducativo, he optado por resaltar algunos que llaman mi atención de manera especial, no porque sean los más relevantes sino porque son los que se exponen con mayor amplitud:¹¹

- * Conseguir que las mujeres tengan las mismas posibilidades de elección y puedan acceder a los mismos puestos de responsabilidad que los hombres.
- * Hacer visibles a las mujeres en todos los aspectos de su vida y mostrar las experiencias de mujeres en la historia.
- * Compartir —hombres y mujeres— la educación de las hijas e hijos y las responsabilidades dentro del hogar.
- * Prevenir los malos tratos y la violencia de género.
- * Aprender a usar un lenguaje que no discrimine a nadie.
- * Reflexionar sobre lo que se enseña y cómo se enseña.

Para alcanzar los fines establecidos, es necesario revisar qué elementos se deben considerar en la implementación de este enfoque educativo.

En este sentido y como primer elemento, en su manual *Muévete por una educación en igualdad*, Raquel Ocaña Carrasco expone que es importante tener presente en la historia de vida de las personas, cómo sucedió el aprendizaje de la convivencia. Dicho aprendizaje se ha originado en un proceso de socialización en la niñez, en el cual las personas —según su sexo— han aprendido de manera diferenciada (de acuerdo con los parámetros establecidos e impuestos por su grupo social) a sentir, pensar y actuar. La autora sostiene que en el proceso de socialización diferencial interiorizamos valores y normas culturales y sociales que favorecieron nuestra adaptación e integración en la comunidad a la que pertenecemos.

Con seguridad algunas personas habrán tenido la posibilidad de superar dichas interiorizaciones, al menos de modo parcial, para incorporar en su vida un imaginario más justo y equitativo en cuanto a las relaciones de género, pero esto habrá dependido de las experiencias de vida que cada ser humano haya tenido en la trayectoria de su existencia. Entonces, la familia, la comunidad, la escuela, los juguetes —y clases de juegos—, los medios de comunicación, el trabajo, los espacios de información, formación y ocio, han estado en el grupo de agentes de socialización en los que se realizan y refuerzan los aprendizajes sociales, en particular, los relacionados con los roles y estereotipos de género.

No analizaré las aportaciones y connotaciones de cada ámbito antes referido en el proceso de la socialización. Me pareció de suma importancia resaltar este punto porque es necesario incorporar una reflexión sobre lo que implica la suma de todos los aprendizajes obtenidos en tales espacios, y pensar en una potenciación del sexismo y el efecto que dicho aprendizaje —*asimilado en tantos lugares y por medio de tantas formas*— ha tenido en la vida de las personas: se ha reforzado una visión del mundo diferente

para hombres y mujeres, otorgándoles a unos y a otras opciones *diferenciadas en función del sexo* para su desarrollo en la vida; como si no fueran suficientes las otras discriminaciones sociales derivadas de la nacionalidad, clase social, raza, etnia, entre otras.

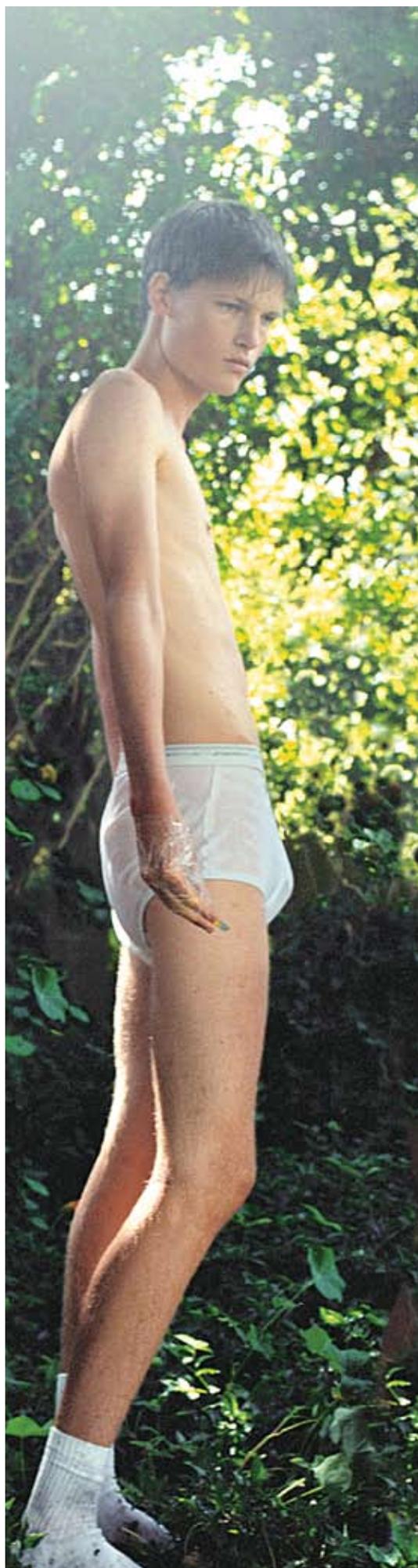
Por todo lo anterior, la primera pregunta con respecto al enfoque coeducativo es: *¿qué tenemos que hacer para que el modelo muestre resultados de impacto, es decir, para que ocurra una verdadera transformación con respecto a las desigualdades de género?*

El modelo coeducativo plantea de entrada que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas, que no esté jerarquizado en función del sexo. Esto significa educar en la diferencia y desde la diferencia para poder validar las características humanas —deseo, solidaridad, ternura, raciocinio, lógica, fuerza, entre otras— como expresiones del mismo sustrato, es decir, expresiones del ser humano, no exclusivas de alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia de la humanidad, si pensamos en el desarrollo integral de las personas (Araya, 2004). Con esto no se propone que se supriman las diferencias individuales —entre hombres, hombres y mujeres y mujeres entre sí; siempre existirán—; lo que se plantea es que éstas sean una libre elección de las personas y no una imposición de un orden social que define cómo deben actuar los seres humanos en función del binomio sexo/género.

Con el modelo propuesto, se establecen los elementos básicos y los espacios por revisar en el ámbito de la educación formal; esta propuesta nos servirá como punto de referencia para hacer una adaptación en otros espacios educativos no formales. Los factores más sobresalientes por tomar en cuenta son:

El currículum explícito, el formal y oficial, es el documento escrito donde aparecen de manera clara los objetivos educativos por desarrollar en el centro escolar y en el aula, los proyectos en el tiempo libre y las actividades deportivas, entre otros. Aquí se define el enfoque y las estrategias pedagógicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, *las*

¹¹ Por ejemplo, en el texto citado, cuando se proponen fines como la promoción de la participación y la convivencia respetando la diversidad o la atención de la afectividad y la sexualidad de las niñas y los niños, no me quedó claro si dentro de éstos también se consideraba la diversidad sexual; si éste no fuese el caso, estaríamos limitando el análisis a un imaginario heterosexual.



cuales reflejan la racionalidad y cosmovisión de las personas que formulan el programa académico.

Cuando hablamos del modelo coeducativo, la perspectiva de género debería estar reflejada en todo el proyecto curricular, no como un objetivo particular del mismo sino como uno general, que se vea reflejado en todas las partes de la propuesta educativa. De esta manera, se podría decir que en el currículum oficial se transversaliza la igualdad de género, al menos de manera escrita; ésta sería una aproximación teórica del enfoque porque su aplicación dependerá de la convicción y el compromiso de todos los sujetos que forman parte del ejercicio: personal docente, equipo administrativo y directivo del centro escolar, la familia, entre otros.

El currículum oculto tiene que ver con lo que se transmite a las personas, por medio de nuestro comportamiento habitual, como facilitadores de procesos de enseñanza-aprendizaje; éste puede observarse en la estructura y el funcionamiento de las instituciones y, muchas veces, se realiza de manera inconsciente.

Enseñamos mucho más de lo que creemos con nuestras actitudes, valoraciones, formas de aplicar las normas definidas en un contexto, nuestra conducta frente a las demás personas, la expresión de nuestros sentimientos, la manera como organizamos el trabajo y el lenguaje que empleamos a diario en el ámbito educativo.

El currículum oculto, como práctica que se hace en la mayoría de los casos de manera inconsciente, puede analizarse en: la disposición de los espacios educativos (salones de clase, lugares de recreo y descanso, bibliotecas, las oficinas del personal administrativo y directivo, entre otros), el diseño de los materiales de estudio, los juegos y las dinámicas en el aula, la asignación de tareas y responsabilidades a los y las estudiantes dentro de los salones de clase, la forma como se relaciona el personal docente con el estudiantado, las actividades deportivas, artísticas y culturales desarrolladas en los centros y, de manera transversal, en el lenguaje que se emplea en todos los espacios antes citados.

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA REVISIÓN DE TODOS LOS ELEMENTOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO?

Recordemos que el conjunto de relaciones educativas que se entretienen en el sistema educativo, es un microcosmos representativo del cosmos social. Por tanto, las pautas, los significados, las representaciones sociales y, en general, el sexismo, se articula en las prácticas de las instituciones escolares por medio de diferentes mecanismos (Apple, 1997; Acker, 1995).

Un análisis que explica de manera más clara lo anterior, lo expone Xavier Bonal en su texto *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, donde afirma que en los ambientes educativos, el género es un principio clasificador de las personas. Aunque el profesorado manifiesta que trata por igual al alumnado, recurre con frecuencia a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos de los y las estudiantes.

En el mismo sentido, otros investigadores sostienen que “(...) la visión y las expectativas del profesorado, así como las interacciones en el aula, difieren según sea el sexo del alumnado: los hombres se convierten en protagonistas tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben, como por el nivel de intervenciones voluntarias que desarrollan” (Araya, 2004, 7).

Entonces, al ser el ámbito educativo un espacio —entre otros— que refuerza los estereotipos de género, es decir, la discriminación en función

del sexo, el personal docente —de manera más directa—, el directivo y administrativo y los espacios que son dispuestos por éstos, están impregnados con el sello de la diferencia sexual y, por tanto, de la desigualdad de trato y de oportunidades formativas para unas y otros.

Por todo lo anterior, se debe revisar tanto el currículum explícito como el oculto en las instituciones educativas para programar cambios en ambos e implementarlos de manera simultánea. Es necesario tener una directriz —el currículum oficial— para definir cómo se implementará la igualdad de género en todo el proceso, pero al mismo tiempo es indispensable sensibilizar en dichos temas al personal docente, administrativo y directivo¹² y al grupo familiar para que se transformen las prácticas derivadas del currículum oculto y se pueda orientar un cambio gradual y efectivo en todas las esferas que afectan a las y los menores.

DESPUÉS DE REVISAR CÓMO FUNCIONA EL SISTEMA, ¿QUÉ SE TENDRÍA QUE HACER PARA CAMBIAR LA REALIDAD QUE PERSISTE EN ÉSTE?

Algunas de las estrategias más recomendadas son:¹³

- * Como primer paso, *reconocer* todas las desigualdades y discriminaciones existentes por razón del sexo.
- * Sensibilizar y formar al profesorado para que trabaje contra el sexismo en la institución académica.
- * Observar las actitudes y comportamientos del alumnado: cómo se relacionan entre sí y si realizan prácticas sexistas.
- * Desde las primeras etapas escolares fomentar, en los juegos y dinámicas, que no se discrimine a nadie; para ello se puede practicar la inversión de papeles: hacer obras de teatro donde las niñas puedan hacer de niños y viceversa.
- * Enseñar a la población estudiantil a participar de los juegos de manera indistinta, sin pensar en el género.
- * El personal docente debe utilizar una metodología participativa e incorporar a las mujeres y hombres en todas las actividades académicas, con el mismo interés por ambos.
- * Enseñar a niñas y niños que hay muchas maneras de ser mujer y de ser hombre, para que puedan desarrollar una identidad¹⁴ propia con la que se sientan a gusto.
- * Visibilizar con el mismo valor las actitudes y capacidades que han sido devaluadas hasta ahora —en este caso, las relacionadas con lo femenino— y presentarlas como elementos que pueden asumir hombres y mujeres de manera indistinta. Hacer lo mismo con las actitudes y capacidades asociadas a lo masculino.
- * Utilizar un lenguaje que no tome como protagonista al sujeto masculino sino al género humano en su conjunto.
- * Crear y difundir nuevos materiales educativos que reflejen la cultura de la igualdad de género y que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida sociocultural.

- * Introducir la perspectiva de género en todas las materias escolares. Recordemos que debe ser uno de los objetivos generales del programa académico y como tal, habrá de verse reflejado en todas las actividades formales y no formales de la institución.
- * Fomentar la creación de talleres coeducativos para adultos: madres, padres, tutores, con el fin de sensibilizar a las familias en los temas de equidad de género.
- * En cuanto a la orientación profesional, fomentar al máximo las capacidades del estudiantado sin hacer distinciones de sexo. No existen profesiones femeninas ni masculinas; cada persona debe elegir de acuerdo con sus gustos y aptitudes individuales.

A lo largo de la propuesta, se presentan dos temas recurrentes tanto en los fines como en las estrategias del modelo coeducativo: *la familia y el uso del lenguaje que no discrimine a nadie*.

En primer lugar, el papel de la familia —como unidad de convivencia— tiene un peso importante en los procesos coeducativos. Por esto es necesario incluirla, mediante los talleres para padres y madres, en la programación general del proyecto académico. En la medida en que el grupo familiar se sensibilice e incorpore en sus interacciones cotidianas cambios en la forma de relacionarse, que reflejen un ambiente familiar de igualdad de trato y respeto entre las personas adultas y menores, en esa medida se verá potenciado y beneficiado el modelo de educación no sexista en la institución académica.

En segundo lugar, con el uso del lenguaje que no discrimine a nadie, se incorpora en el análisis la importancia de nombrar a hombres y mujeres en la comunicación verbal y escrita. Pero no es el juego de palabras que en muchas ocasiones se emplea para guardar la norma que defiende la teoría de género; va mucho más allá de la forma, es el peso en la transformación cultural que este ejercicio pueda tener cuando se incorpora con el convencimiento que se requiere. Según la psicología cognitiva, *nuestro pensamiento* se alimenta con las imágenes y las palabras que visualizamos y repetimos en nuestra vida cotidiana; a la vez,

¹² En el modelo coeducativo también se incluye a los grupos directivos y administrativos porque forman parte de la comunidad escolar y, aunque se relacionen con el estudiantado de manera más ocasional, mediante su comportamiento diferencial también enseñan o transmiten el mensaje de la discriminación sexista.

¹³ Para desarrollar este apartado, se hizo una síntesis de las propuestas de varios autores consultados, que se incluyen en las referencias bibliográficas.

¹⁴ En este punto tampoco queda claro si se considera, además, la diversidad sexual.

éste —el pensamiento— refuerza nuestras actitudes y creencias (Rivas, 2008).

Si vinculamos la anterior afirmación con la realidad que vivimos hombres y mujeres en la forma de relacionarnos, podríamos plantear la pregunta: ¿estamos reforzando —algunas personas— todo el tiempo los roles de género y el patrón de creencias que hemos aprendido en el ámbito de la sociedad patriarcal? ¿Somos víctimas, de manera inconsciente, de nuestro propio lenguaje, al no prestar atención a lo que decimos y, por ende, lo que reforzamos en nuestra comunicación? Estoy totalmente de acuerdo con lo que se dice y se defiende en la teoría feminista: lo que no se nombra, no existe. Ésta es una forma de invisibilizar a las mujeres.

La aplicación del modelo, pensado como uno de los medios para erradicar la discriminación de género, es todo un reto: exige, de las personas involucradas en él, su compromiso y convicción para contribuir a cambiar el marco de referencia que ha prevalecido en la sociedad —la ideología patriarcal— por uno nuevo que integre a todas las personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, en el desarrollo de las sociedades. Uno en el que hombres y mujeres, de manera conjunta y aportando la riqueza que guarda la diversidad, interactúen participando de manera equitativa y voluntaria en las actividades del desarrollo sustentable, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

La forma de aplicar las recomendaciones para la implementación de esta propuesta educativa, varía de acuerdo con la experiencia que los directivos y el personal docente tengan en los temas de transversalización de la equidad de género. Para ampliar el espectro de ideas, es importante que se revisen experiencias similares en países que ya han aplicado de alguna manera las recomendaciones que el modelo presenta.¹⁵

EXPERIENCIAS DE CAMPO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: ALGUNAS RECOMENDACIONES

Desde mi experiencia como asesora de capacitación en género del Instituto Griselda Álvarez, A.C., desarrollaré este apartado retomando las experiencias de campo que he tenido¹⁶ en los diversos talleres llevados a cabo en algunos municipios,¹⁷ dirigidos de manera especial a las mujeres municipales y municipalistas.¹⁸

En las recomendaciones que haré a continuación, tomaré como marco de referencia el modelo de coeducación. Propongo lo siguiente:

- * *Toda persona* que facilite procesos *intensivos* o *cortos* de capacitación con el tema de equidad de género, debe tener un *compromiso claro y serio*, es decir, debe estar *muy sensibilizada y convencida* de lo que se está enseñando; en ambos casos, se tiene una interacción fuerte con el grupo de personas. Se trata de programas más complejos (por los temas que involucran) en los cuales el currículum oculto del facilitador o facilitadora puede actuar en favor o en contra del proceso: recordemos que nuestra coherencia falla en ocasiones; a veces tenemos discursos y comportamientos en nivel consciente en armonía con nuestras creencias, pero, en otras ocasiones, se presentan contradicciones entre lo que queremos expresar y lo que comunicamos por medio de nuestras actitudes más inconscientes. Este elemento (el currículum oculto) puede afectar, de manera positiva o negativa, los procesos de sensibilización de otras personas.
- * Respecto de los temas más controvertidos que por lo general se presentan en las plenarios de discusión a solicitud de las personas (diversidad sexual, aborto, desintegración familiar, libertinaje de las mujeres, entre otros), según mi propia experiencia es más recomendable asumir posiciones claras frente a los grupos. Otras opciones más sencillas pero menos favorables para el proceso de sensibilización podrían ser: *no* hacer aportes sobre el tema que se esté discutiendo o *simular* cierta empatía con referencia a las opiniones más agresivas, para evitar deserciones o ataques directos por parte de los y las participantes. El punto aquí no es si el personal docente está de acuerdo o no con el debate (comportamiento que formaría parte del currículum oculto), lo importante es intentar conservar una posición, lo más objetiva posible,¹⁹ valiéndonos de los datos estadísticos disponibles que nos hablan de las realidades que viven las personas en el mundo, y de la información sobre lo

¹⁵ En España se han realizado algunas experiencias de campo útiles como punto de referencia. Otros ejemplos que se pueden estudiar en el continente americano, de algunas instituciones que han aplicado el modelo, son: el Centro Cultural Poveda en República Dominicana, la Red de Escuelas Rurales Fe y Alegría 44 y el Instituto Peruano de Derechos Humanos y la Paz, en Perú, entre otras.

¹⁶ Programa de Capacitación a Capacitadoras, talleres de sensibilización en equidad de género, Género y liderazgo social, políticas públicas, gestión municipal, planeación, presupuestos y formulación de proyectos, todos con enfoque de género. En total son siete formatos de talleres. El primero, Capacitación a Capacitadoras, ha sido el programa más intensivo programado dentro de las actividades de capacitación de la institución; se desarrolló en ocho sesiones (cuatro meses de capacitación, 64 horas en total. Los otros talleres se han realizado en formatos de ocho, 16 y 24 horas [en el caso del taller de formulación de proyectos]).

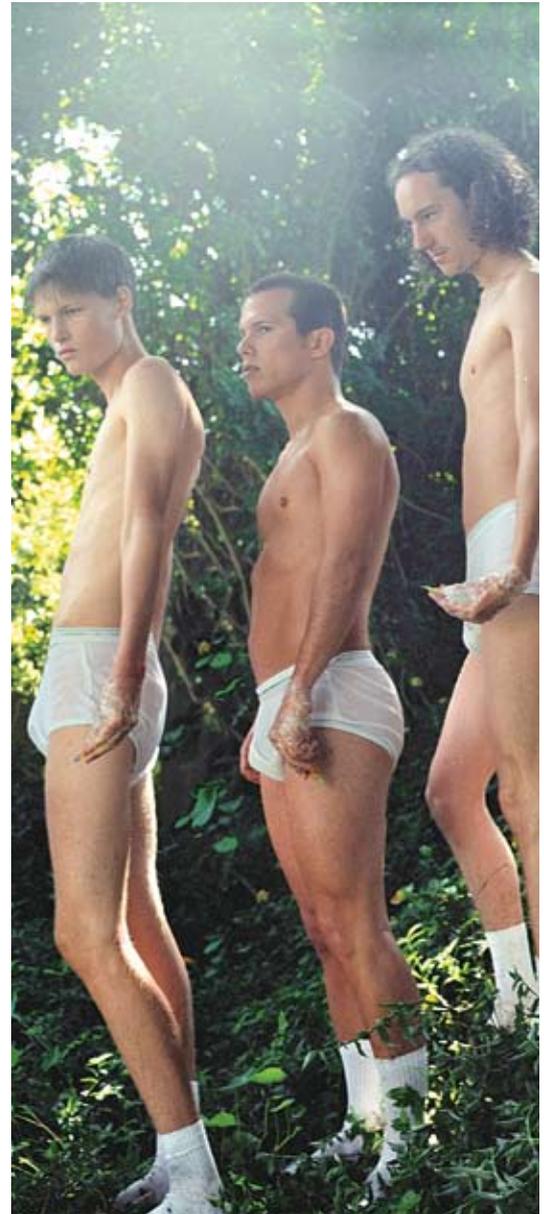
¹⁷ En los estados de Oaxaca, Colima, Jalisco, Aguascalientes y Puebla.

¹⁸ En algunos casos se hace la convocatoria para hombres y mujeres.

¹⁹ Postura difícil de asumir porque somos sujetos y tenemos nuestras propias percepciones.

que dicen las leyes que hacen referencia a estos temas. Esto puede ayudar a las personas en un grupo a disponer de más elementos de análisis que contrarresten sus juicios de valor con una carga emocional negativa.

- * Si el currículum explícito o formal de las instituciones nos puede servir como marco de referencia para definir cómo se orientará la sensibilización en los temas de género, quizá sea el momento de incluir los temas que generan más controversia (y en ocasiones, rechazo) en los programas oficiales de capacitación de las organizaciones, revisar las estrategias más pertinentes para su desarrollo en los procesos y, evitar, de esta manera, que la aleatoriedad se haga cargo de la situación. Ya la experiencia nos ha demostrado que estos debates son necesarios y una mejor forma de enfrentarlos es estar preparados para ello. La experiencia de campo nos dará cada vez más elementos para sortear dichas situaciones.
- * Se debe tener un vínculo más estrecho en estos procesos de sensibilización, con el personal administrativo y directivo de las instituciones que solicitan las capacitaciones: muy a menudo sucede que no tienen el suficiente compromiso “o convicción” respecto de los procesos que estén generando: en algunos casos —aunque nos moleste aceptarlo—, necesitan ejecutar el presupuesto programado en el plan operativo anual. Debemos contemplar estas limitaciones de enfoque o interés por parte de los demás, como oportunidades para actuar a tiempo e insistir (bien sea mediante la comunicación o con otras estrategias) en la incorporación de estas personas en los procesos de capacitación. Además, como vimos antes, son parte de las instituciones e intervendrán de una forma u otra en los procesos de transversalización de equidad de género que se den posteriormente.
- * Para tener mayor impacto en los procesos de sensibilización, quizá sea conveniente ofrecer un paquete más completo: por ejemplo, servicios de capacitación acompañados de una asesoría técnica, para darle continuidad al proceso, al menos en el corto plazo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Pilar y Juan Pablo Aguado. *Esteriotipos y coeducación*, España, Consejo Comarcal del Bierzo: Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades (sin año).
- Araya Umaña, Sandra. *Hacia una educación no sexista*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, 2004.
- Bonal, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, España, GRAO, 1997.
- Ocaña Carrasco, Raquel. *Muévete por una educación en igualdad*, España, Departamento de Educación para el Desarrollo de Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción, 2008.
- Rivas Lacayo, Rosa Argentina. *Saber pensar. Dinámica mental y calidad de vida*, México, Urano, 2008.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*, Barcelona, Fontanella, 1973.
- Simón Rodríguez, María Elena. *Coeducación para el desarrollo*, en Luisa Antolín Villota (comp.), *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 2003, pp. 36-40.
- Suárez-Suárez, Carmen. *El feminismo atraviesa la historia o cómo ha sido la lucha de las mujeres*, Asturias; Consejería de la Presidencia, Instituto Asturiano de la Mujer, 2004.



EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LAS TRABAJADORAS DEL SEXO DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA (MURCIA)

RAQUEL CANOVAS PAGÁN

Psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de la Cruz Roja de Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Médica, Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual, experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el Programa de Atención a TS y a Inmigrantes

LA CRUZ ROJA HA DESARROLLADO, DESDE SU FUNDACIÓN EL 6 DE JULIO DE 1864, una importante actividad, tanto de promoción como de participación en la consecución del bienestar social, el desarrollo del voluntariado y el fomento de la solidaridad.

Es una institución humanitaria de carácter voluntario y de interés público, que desarrolla su actividad como auxiliar y colaboradora de las administraciones públicas bajo la protección del Estado, si bien conserva su independencia y autonomía, con plena aceptación de los principios del Movimiento Internacional de Cruz Roja y Media Luna Roja.

Dentro de esta institución se desarrollan varios planes de intervención, uno de los cuales es el de intervención social. En el siguiente artículo revisaremos un programa insertado dentro de este plan, que se desarrolla en España en la Asamblea Comarcal de Cruz Roja Cartagena. Es un programa de reducción de riesgos y educación sanitaria dirigido a personas que ejercen prostitución.

Hemos llevado a cabo un análisis retrospectivo de cohortes para estudiar la evolución de la población total de usuarias del programa de atención a Trabajadoras del Sexo (TS) de la Cruz Roja de Cartagena, con la finalidad de considerar los resultados obtenidos y buscar nuevas estrategias de trabajo que se adapten mejor a las necesidades y el perfil de las usuarias del programa.

RAQUEL CÁNOVAS PAGÁN

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. HA SIDO BECARIA DEL programa ASST de la Universidad de Colonia, Alemania. Tiene experiencia en el desarrollo y realización de programas de intervención para la prevención de conductas violentas relacionadas con el consumo de alcohol y otras drogas, tanto con adultos como con jóvenes. Actualmente es psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de Cruz Roja Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

LICENCIADA EN MEDICINA Y CIRUGÍA GENERAL POR la Universidad de Murcia. Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual. Experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el programa de atención a Trabajadoras Sexuales y a Inmigrantes. Actualmente es profesora de Educación Secundaria de la Familia Sanitaria de Formación Profesional y Coordinadora del programa de Educación para la Salud del IES El Bohío. Ha sido coordinadora y ponente en cursos destinados a padres y madres sobre temas relacionados con la EpS así como coordinadora y ponente en proyectos de EpS para jóvenes, adultos y profesorado. Autora y coordinadora de los siguientes cursos a Distancia para adultos del Programa del Mentor del Ministerio de Educación de España: Nutrición, Prevención de Drogodependencias, Educación Sexual y Atención al Anciano. Ha elaborado páginas web para el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado del Ministerio de Educación (antiguo CNI-CE), un CD didáctico de educación ambiental sobre el Rincón de San Ginés y los contenidos de los temas de salud en el libro de texto de 3º ESO "Darwin" de la Editorial SM.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LAS TRABAJADORAS DEL SEXO DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA (MURCIA)

RAQUEL CANOVAS PAGÁN

Psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de Cruz Roja Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Médica, Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual, experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el Programa de Atención a TS y a Inmigrantes.

INTRODUCCIÓN

LA CIUDAD DE CARTAGENA ESTÁ SITUADA EN EL SURESTE español, a orillas del mar Mediterráneo. A lo largo de la historia, ha sido un importante puerto comercial y militar, donde el tráfico marítimo ha constituido fuente de riqueza e intercambio, al tiempo que un factor favorecedor de la demanda de servicios sexuales.

En el ejercicio de la prostitución existen varios factores de riesgo, tanto de transmisión de ITS (Infecciones de Transmisión Sexual), como de marginación o seguridad. Estos factores se relacionan con el número de clientes, la frecuencia de prácticas sexuales, el uso o no del preservativo, la habilidad para negociar la utilización del mismo, la mayor vulnerabilidad al contagio de ITS (entre ellas el VIH), el aumento de la discriminación, la situación irregular de las prostitutas inmigrantes que dificulta su acceso a servicios de salud, jurídicos y sociales, la escasa información de esta población, o las limitaciones para acceder a recursos preventivos.

Hábitos de vida como el consumo de drogas, la falta de horarios en su vida cotidiana, la movilidad continuada, entre otros, limitan de manera considerable las posibilidades de llevar a cabo proyectos educativos integradores y preventivos (Belda *et al.*, 2003; Benjumea *et al.*, 2005).

En los últimos años, el perfil de las personas que trabajan en la prostitución en nuestro país ha cambiado ostensiblemente: aumentó el número de inmigrantes y disminuyeron las consumidoras de drogas por vía parenteral (Jansá y García, 2004) y las de origen español.

Los datos sobre prevalencia del VIH en este sector de población son llamativos, pues en las mujeres es muy bajo (no supera el 1%), siempre que no sean consumidoras de drogas vía parenteral o no tengan pareja portadora del VIH. Sin embargo, en los varones y transexuales que ejercen la prostitución, las cifras se elevan considerablemente, superando el 10%. A partir de estos datos, hemos detectado que el uso del preservativo con los clientes está mucho más regularizado entre las mujeres que entre los hombres que ejercen la prostitución. (Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, 2006).

La Cruz Roja tiene representación en nuestro país desde sus comienzos. En una primera época, fiel a sus orígenes, su actuación estuvo centrada en intervenciones humanitarias en caso de conflicto armado.

Es a partir de 1978 cuando se impulsan las acciones con los más desfavorecidos y en la década de 1980 hay una implantación e impulso de los programas sociales.

El Programa de Atención a Trabajadores del Sexo se encuentra dentro de los programas de Intervención Social. Se lleva a cabo en Murcia y Cartagena, está destinado a mujeres, hombres, transexuales/travestis, inmigrantes y consumidores o no de drogas, que desarrollen trabajos sexuales. Se realiza durante todo el año y es financiado por la Dirección General de Salud de la Consejería de Sanidad de la Comunidad Autónoma de Murcia.

De 2000 a 2008, la población de Cartagena ha aumentado en forma progresiva. Este aumento se debe, en gran parte, a la población inmigrante que ha llegado a nuestra ciudad. En 2000, contábamos con 3 675 inmigrantes censados, mientras que en 2008 son 30 514 las personas extranjeras censadas en el municipio de Cartagena, lo que supone un incremento de 26 839 personas de otros países que viven legalmente en nuestro municipio.

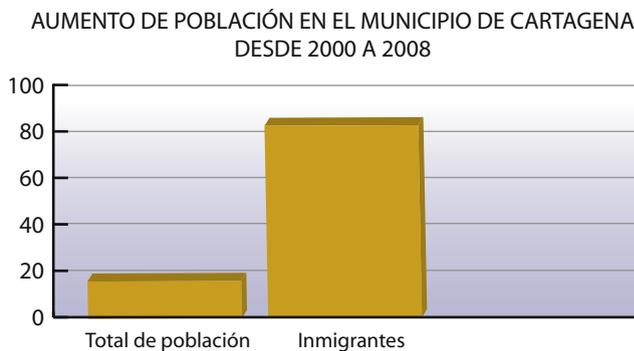


Según estos datos (INE, 2008), ha habido un aumento de la población de inmigrantes de 87% de 2000 a 2008, mientras que el incremento de la población total ha sido de 15.5%, lo cual muestra la tendencia a un incremento generalizado de la población inmigrante (véase la gráfica 1). Dicho sector poblacional se dedica a actividades laborales de baja cualificación; el servicio doméstico, la construcción, la agricultura y la venta ambulante son los expedientes de trabajo más tramitados.

Respecto de la prostitución, al ser una actividad no regularizada, no se cuenta con datos oficiales de las personas que se dedican a ella.

GRÁFICA 1.

COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE AUMENTO DE POBLACIÓN INMIGRANTE RESPECTO DE LA POBLACIÓN TOTAL DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA DE 2000 A 2008. AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA



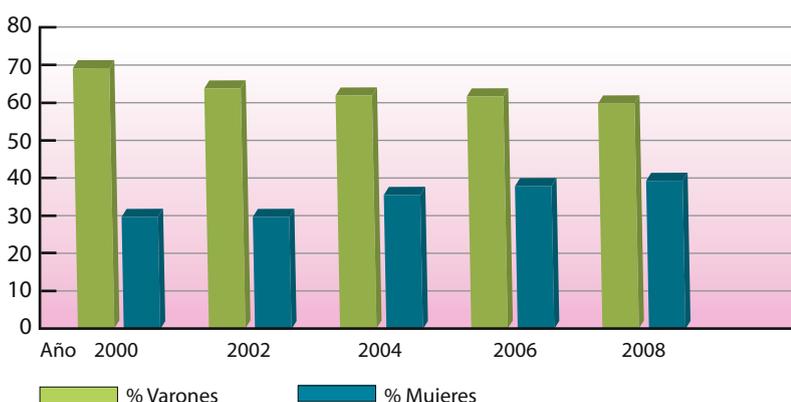
Además de los datos expuestos, también hemos recogido un fenómeno generalizado en la inmigración de los últimos años en nuestro país, que se refuta en el municipio de Cartagena: se trata de la feminización de la inmigración. Los datos de 2000 apuntan que 69.5% de la población inmigrante eran varones, mientras que en 2008, había disminuido a 60% del total de trabajadores extranjeros censados en nuestro municipio. En los últimos años, la tendencia ha sido la disminución progresiva de varones inmigrantes, en tanto que la población femenina ha aumentado año tras año (véase la gráfica 2). En 2008, el porcentaje de mujeres inmigrantes alcanza 40%, mientras que el de los hombres baja hasta 60%.

Este aumento se debe a la necesidad del reagrupamiento familiar, pero también a la incorporación de las mujeres a un mercado laboral necesitado de trabajadoras, como son el servicio doméstico, la atención a enfermos y ancianos y los servicios sexuales, entre otros.

GRÁFICA 2.

PROPORCIÓN ENTRE LOS PORCENTAJES DE HOMBRES Y MUJERES INMIGRANTES CENSADOS EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA, DE 2000 A 2008. AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA, INE, 2008

PORCENTAJE DE POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN GÉNERO



OBJETIVOS

Al realizar este estudio pretendemos alcanzar diferentes objetivos relacionados con la tendencia que observamos en el Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo. Entre ellos podemos destacar:

- Reflexionar sobre la utilidad y efectividad del Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo de la Cruz Roja de Cartagena, desde su inicio, en el año 2000, hasta 2008.
- Buscar nuevas iniciativas y estrategias de actuación para adaptarse a la evolución del perfil de usuarios del programa.
- Planificar actuaciones para mejorar la calidad de vida y la salud de las trabajadoras del sexo de Cartagena.

EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A TRABAJADORAS DEL SEXO

El Programa de Atención a Prostitutas que lleva a cabo la Asamblea Autonómica de Cruz Roja en la ciudad de Cartagena, es un programa preventivo que se fundamenta en la necesidad de acercarse al colectivo de trabajadoras del sexo y promover intervenciones que permitan la reducción del daño entre esta población. Con él se busca brindar información, orientación y asesoramiento a las personas que trabajan en la prostitución, ya sean mujeres, hombres o transexuales, sobre la utilización adecuada de medios para la prevención del posible contagio de ITS.

El principal objetivo del programa es hacer un abordaje integral (aspectos sociales, sanitarios y psicológicos) de las condiciones de vida de las personas que ejercen la prostitución, desarrollando pautas de educación sanitaria, prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) con clientes y con la pareja estable, y mejora del acceso de estas personas a los recursos sanitarios y sociales, favoreciendo con ello la integración de este colectivo (Malgesini *et al.*, 2006). Para ello, basamos nuestra actuación en diferentes aspectos:

- * Realizar un trabajo de acercamiento para contactar con las usuarias con el fin de poder informar y asesorar sobre los medios de prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) en su lugar de trabajo.
- * Acceder al mayor número posible de trabajadoras del sexo que no contactan con otros programas o servicios.

- * Modificar actitudes, creencias y comportamientos en las personas que ejercen la prostitución para favorecer la adopción de medidas preventivas frente al VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Generar cambios de conducta y actitud hacia estilos de vida más saludables.
- * Desarrollar pautas de educación sanitaria para promocionar el hábito de los controles médico sanitarios periódicos por parte del Departamento de ETS, o su médico de la zona.
- * Repartir preservativos y promover la utilización de los mismos en todas las relaciones sexuales, tanto comerciales como privadas.
- * Incrementar la percepción de riesgo de las trabajadoras del sexo usuarias de drogas respecto de la transmisión del VIH y otras infecciones de transmisión sexual.
- * Favorecer la anticipación y planificación de las potenciales situaciones sexuales de riesgo de los consumidores de drogas.
- * Sensibilizar para la utilización de recursos normalizados, al modificar las creencias negativas que este colectivo tiene hacia los servicios asistenciales.
- * Incrementar en las usuarias y usuarios las habilidades de relación, negociación, autoeficacia y asertividad para la práctica de un sexo más seguro, y dotar de habilidades que favorezcan el acceso a las redes comunitarias.

DETERMINANTES POR ESTUDIAR

RESPECTO DE LAS USUARIAS Y USUARIOS

De 2000 a 2008 estudiamos la evolución del número de usuarias, su nacionalidad, edad, género y lugar de trabajo. A medida que ha evolucionado el programa, también ha variado el perfil de las usuarias del mismo. Por tanto, aquí valoraremos la evolución de los siguientes determinantes referentes a las usuarias:

- * Número de usuarias
- * Nacionalidad
- * Edad
- * Sexo
- * Lugar de trabajo
- * Utilización del preservativo con los clientes y/o con la pareja

RESPECTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

1. **Reparto de material preventivo.** Preservativos y folletos en diversos idiomas sobre VIH-ITS, uso correcto del preservativo y consejos para un trabajo más seguro.
2. **Actuaciones de reducción del daño.** Recopilación de información mediante la realización de entrevistas, historias e informes personales. Información sobre ITS, VIH, diagnóstico, planificación familiar, interrupción voluntaria del embarazo, protocolo de actuación ante rotura del preservativo, importancia de revisiones médicas, información sobre recursos sociosanitarios. Talleres de Sexo Seguro: en éstos abordamos aspectos para dotar a las usuarias y usuarios de recursos informativos, actitudinales y conductuales que les capaciten para adoptar conductas sexuales preventivas acompañadas de una información correcta sobre la sexualidad, el estilo de vida saludable, la percepción del riesgo, la anticipación y planificación de las relaciones sexuales, las habilidades de relación o autoeficacia para resolver situaciones de riesgo, el acceso a los recursos sanitarios, la influencia del alcohol y otras drogas en la conducta sexual, entre otros aspectos. Coordinación con distintos recursos, en especial con el Departamento de ITS, que es un centro de información de VIH/SIDA de acceso inmediato, con diagnóstico y tratamiento de urgencias en el propio centro, en los que la discreción, la neutralidad y la confidencialidad están garantizadas y donde circunstancias como la falta de permiso de residencia o tarjeta sanitaria no suponen un inconveniente (Belda *et al.*, 2003).
3. **Actuaciones psicosociales.** Identificación de problemáticas, desarrollo de procesos de intervención personalizados y seguimiento. Información y ayuda en la gestión de empadronamiento, tarjeta sanitaria, permiso de residencia, vivienda, bolsa de empleo, servicios de guardería, prestaciones económicas, recursos de formación y otros recursos sociales. Talleres en los que se trabajan diversos aspectos propuestos, tanto por los técnicos del programa, como a demanda de los participantes. Apoyo psicológico y emocional. Derivación a programas de Cruz Roja y otros recursos con el fin de realizar una intervención lo más integral posible.
4. **Acompañamientos al centro de ETS** a las chicas que trabajan en clubes o que enfrentan dificultades con el idioma. Derivación y citación de aquellas con las que intervenimos desde el local y llevamos a cabo acercamientos.

Estas actividades se llevan a cabo en tres ámbitos diferenciados:

- * Actuaciones en la **asamblea**. La asamblea de la Cruz Roja de Cartagena está situada en el casco antiguo de la ciudad, que es la zona donde se encuentran los pisos y bares en los que se ejerce prostitución. Cuando se puso en marcha este proyecto llevamos a cabo actividades de acercamiento a estos bares y pisos para dar a conocer nuestro programa; hoy día son las usuarias que trabajan en esta zona las que se acercan al local de Cruz Roja y es desde allí donde se realizan las diferentes intervenciones.
- * Actuaciones en la **calle**. *Outreach*. Es el acercamiento a las zonas de prostitución de calle. Esta actividad se efectúa una noche a la semana. Durante este acercamiento realizamos reparto de material preventivo

e informativo y seguimiento de los casos. Para actuaciones más específicas las derivamos al local. Aquí hay que aclarar que la calle es el lugar de negociación económica, no de transacción sexual. En la mayoría de los casos, el intercambio sexual se realiza después en una pensión, en coches, o en espacios abiertos pero alejados de las miradas ajenas, por ejemplo, descampados, detrás de muros, etcétera. Algunas de estas situaciones determinan mayor peligrosidad para las personas que las realizan. Suele mencionarse que la prostitución de calle entraña más riesgos que otras modalidades, por ejemplo, robos, agresiones o violaciones. Gran parte de estos problemas se derivan de la soledad con el cliente y la falta de control por parte de terceras personas. Para prevenir tales circunstancias se les aconseja sobre métodos de trabajo más seguros, como trabajar en grupo o por parejas, apuntar la matrícula de los clientes, no aceptar ofertas de clientes en estado de embriaguez, de personas con síntomas de alguna enfermedad o de las que se sospeche agresividad. Lo más diferenciador en estas intervenciones es también la mediación con la policía y el seguimiento de las problemáticas que en este ámbito de trabajo se les plantea, como disputas con posibles clientes (sobre todo marroquíes) y rechazo vecinal, al igual que competitividad con otras trabajadoras del sexo.

- * Actuaciones en **clubes**. A partir de 2004 se pone en marcha este proyecto. Consiste en el acercamiento a los clubes de carretera de la comarca. Se realizan todas las actividades antes citadas, con la especificidad de que contamos con poco tiempo, ya que aprovechamos el horario de la comida o cena de las usuarias para las intervenciones. Para facilitar la asistencia a revisiones médicas se requiere mayor coordinación con el Departamento de ITS.

RESPECTO DE LOS HÁBITOS DE LAS TS PARA PREVENIR LA TRANSMISIÓN DE ITS

Valoraremos la utilización del preservativo con los clientes, en general y en las relaciones orales, así como con la pareja estable.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

En un principio, pensamos que podía existir una correlación positiva entre este colectivo y la prevalencia de las enfermedades de transmisión sexual (incluido el SIDA). Nos planteamos la necesidad de fomentar la educación para la salud y la reducción de daños en las TS.

Además, constatamos la escasa utilización de los recursos normalizados por parte de este colectivo, así como la casi total inexistencia de proyectos dirigidos y centralizados en el medio en el cual se desenvuelven.

Al comienzo fijamos como población diana a prostitutas usuarias de drogas inyectables, pero no consideramos cerrado este aspecto; quedaba abierto a prostitutas, inmigrantes o no consumidores en alta situación de riesgo.

Siempre tomamos en cuenta que poner en marcha una actividad de este tipo nos situaba en un entorno especialmente ideologizado, por lo que antes de iniciar el programa, realizamos reuniones de trabajo con otros recursos ya existentes con el propósito de conocer la situación real de este colectivo, así como sus necesidades no cubiertas; a la vez, se intentó fomentar la colaboración con los mismos.

Una vez desarrollado este proceso de investigación se puso en marcha

un punto de atención especializada a trabajadores sexuales de alto riesgo que permitiese, mediante servicios diversos, reducir el daño en el ejercicio de la prestación de servicios sexuales.

DESARROLLO DE LA ACCIÓN A LO LARGO DE LOS AÑOS

En primer lugar realizamos la provisión del material preventivo. En este periodo fue cuando se hizo el trabajo de investigación por medio de reuniones con diversos profesionales del ámbito relacionados con drogodependencias e ITS.

En 2000 comenzó el contacto con las usuarias.

En los primeros años, se realizó el acercamiento durante el día, para contactar con las TS que trabajaban en bares y pisos, y por la noche, con las que trabajaban en la calle. Pretendíamos establecer contacto amigable y un mínimo de confianza, ofrecer preservativos gratis y consejos sobre salud sexual en un corto periodo de tiempo. Estas personas por lo regular tienen prisa, pues se encuentran en su lugar de trabajo, lo cual supone un reto importante a la hora de cumplir nuestros objetivos.

De junio a diciembre de 2000 comenzamos el servicio de Atención de Reducción de Daños con usuarias que habíamos conocido en los acercamientos, y las derivamos al local de la Cruz Roja, donde se les proporcionaba información sobre usos de medios de prevención, pautas de trabajo, negociación de sexo más seguro con el cliente, entre otros temas.

También inició la coordinación con el Departamento de ETS con el fin de acordar el modo de derivación entre su servicio y el nuestro.

Durante los dos años siguientes conseguimos consolidar este programa en la ciudad de Cartagena. Cabe destacar que apreciamos un aumento significativo del número de usuarias, sobre todo inmigrantes. Durante este periodo elaboramos trípticos en diferentes idiomas, adecuados a nuestras usuarias, sobre salud sexual y trabajo seguro.

Con las TS usuarias de drogas, trabajamos para incrementar la percepción de riesgo, favorecer la anticipación y planificación de las potenciales situaciones de riesgo e incrementar la utilización del preservativo con sus parejas estables si éstas eran usuarias de drogas. Además, las derivamos a los recursos y servicios disponibles que abordan la problemática de la drogadicción: Programa de Intercambio de Jeringuillas (PIJ),

Comité AntiSIDA, La Huertecica y el Centro de Atención a Drogodependientes del Servicio Murciano de Salud.

El aumento de TS inmigrantes nos dirige poco a poco hacia nuevos objetivos. Se les deriva a programas de la Cruz Roja de clases de español para extranjeros, plan de empleo y asesoramiento jurídico para la regularización de su situación.

Gracias a la consolidación del programa, las usuarias asisten cada vez más a nuestra sede, y podemos llevar a cabo intervenciones más específicas, como la concienciación de controles médico sanitarios, o la realización de la prueba de detección del VIH, en caso de que no se haya hecho previamente.

Con el paso de los años sigue creciendo la población extranjera de TS con situación administrativa irregular y grandes dificultades para acceder a los servicios sociales y sanitarios. Es por ello que ampliamos los servicios del programa para satisfacer las nuevas demandas planteadas por ellas. La mayoría de las mujeres con las que trabajamos son jóvenes con situación administrativa irregular que ven la prostitución como algo temporal hasta que hayan regularizado su situación y se reinserten laboralmente. Por eso, además de seguir trabajando con ellas la prevención de enfermedades de transmisión sexual, se aborda la inserción sociolaboral.

ACTUACIONES EN LOS CLUBES

Poco a poco detectamos otra necesidad compartida por distintos profesionales sanitarios y del cuerpo nacional de la policía que se refiere a la inaccesibilidad de trabajadoras del sexo extranjeras que ejercen la prostitución en los clubes.

Al estar en los extrarradios de la ciudad (Malgesini *et al.*, 2006), nos planteamos el objetivo de trasladar las actividades que ya realizamos en la asamblea a este nuevo ámbito, o, en caso de que se detecte otra necesidad, diseñar nuevas actuaciones específicas para ellas.

Las actividades cuentan con la peculiaridad de que deben realizarse en breves periodos de tiempo y dependiendo siempre del trabajo que haya en ese momento en el club. Ese es el principal motivo por el que no podrán ser programables en la mayoría de los casos.

Una característica de las TS que trabajan en los clubes es que son vulnerables de manera especial, pues la mayoría de las veces se trata de mujeres inmigrantes con situación administrativa irregular, desconocimiento del

idioma y/o situación de inaccesibilidad. También hay que tomar en cuenta otra dificultad, y es que hay clubes de alterne en los que se suele hacer plaza, es decir, estas mujeres llegan a un club a trabajar durante un periodo de 21 días, descansan siete y suelen cambiar de club (por lo regular esto coincide con su ciclo menstrual). De este modo, se dificulta el seguimiento de programas preventivos o educativos con ellas.

Las actividades que nos planteamos con este nuevo grupo de usuarias son semejantes a las que ya llevamos a cabo, con la peculiaridad de estar enmarcadas en un medio cerrado y poco accesible.

La metodología es de reducción del daño utilizando estrategias efectivas de comunicación y técnicas cognitivoconductuales para modificar conductas asociadas al riesgo de infecciones de transmisión sexual.

A la par, se realiza un abordaje integral de la situación sanitaria, social y psicológica de las participantes.

Durante los años siguientes, el proyecto de clubes se consolida y aumenta el número de locales donde se interviene. Cabe decir que el comienzo fue duro, porque tuvimos muchas dificultades con los gerentes para que nos dejaran intervenir en los clubes.

ACOMPAÑAMIENTOS AL CENTRO DE ETS A LAS TS DE LOS CLUBES

Mediante esta actividad conseguimos una mejor relación terapéutica, además de fomentar su integración social y dotarlas de un espacio de entretenimiento o evasión. Las chicas se sienten cohibidas cuando contactamos con ellas dentro del club debido a que carecen de espacio propio y/o privado. Los clubes suelen estar alejados de los centros urbanos, lo que contribuye al aislamiento social, ya que las únicas personas con las que hablan son los clientes, el empleador y el personal del club. Estas mujeres duermen en el hotel, comen en el club, trabajan en su salón principal y conviven en espacios escasos. Por ello, muchas tienen la sensación de estar continuamente vigiladas. Las posibilidades de ocio y tiempo libre son mínimas y esto supone un obstáculo para su integración social. El hecho de que el Departamento de ETS se encuentre en el centro de la ciudad, nos permite disponer de espacio y tiempo para estar con ellas fuera del club, con lo que pueden expresarse con más libertad y nosotros podemos llevar a cabo una intervención más integral y cercana.

ATENCIÓN A TS MAGREBÍES

En este periodo también hemos observado un aumento de usuarias de Marruecos con grandes dificultades con el idioma. Por ese motivo se inicia una actividad de café calor, que consiste en quedar con ellas una tarde a la semana, preparamos café, té y hacemos tertulia sobre temas de su cultura y de la nuestra; así, por medio de mujeres con más dominio del idioma se les transmite información. Algunas de las usuarias no tienen recursos económicos, y gracias a un televisor que tenemos en la asamblea, conseguimos captar su atención, vemos novelas románticas y aprovechamos las situaciones que aparecen para dar información de reducción de daños, pautas básicas de higiene, y también connotaciones básicas del idioma. Asimismo, se realizan acompañamientos al departamento de ETS para las mujeres que presentan mayores dificultades con el idioma.

A mediados de 2006 se pone en marcha un proyecto de clases de español para inmigrantes en la asamblea de Cruz Roja de Cartagena, y a partir de aquí derivamos a estas usuarias que tienen la problemática del idioma.

DATOS OBTENIDOS

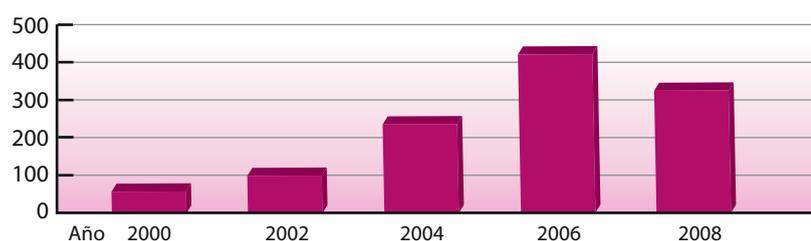
PERFIL DE USUARIAS

- * Número de usuarias: en la gráfica 3 podemos ver que el número de usuarias del programa fue en aumento de manera exponencial hasta 2006, pasando de 54 a 438 usuarias, con un crecimiento de 87%. Entre 2006 y 2008 se produce una disminución de 24%, por lo que son 330 los usuarios del programa en esta fecha.

GRÁFICA 3.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE USUARIAS. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE USUARIOS

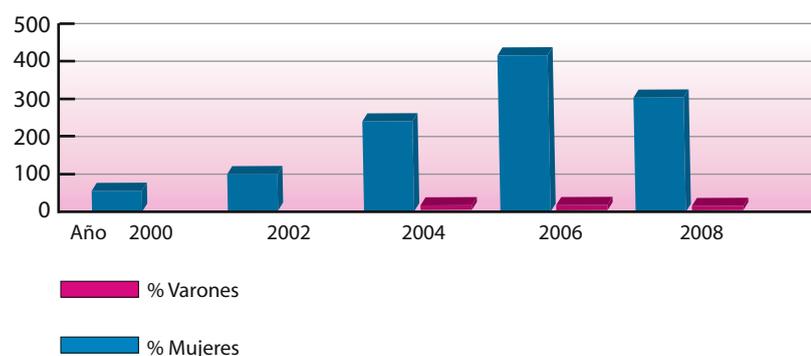


- * Género: como observamos en la gráfica 4, en 2004 comienzan a acudir a nuestro departamento varones que se prostituyen, sobre todo, travestis, quienes encuentran en la prostitución el único medio para conseguir el dinero suficiente para sus operaciones. En 2004 el porcentaje de varones usuarios de nuestro programa fue de 1.9%, en 2006 aumentó a 2.7% y se mantuvo en proporción aproximada en 2008 (2.4% del total).

GRÁFICA 4.

USUARIOS SEGÚN GÉNERO. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

USUARIOS SEGÚN GÉNERO



- * Nacionalidad: en la gráfica 5 observamos en los datos recogidos de los expedientes de la Cruz Roja, que el porcentaje de usuarias españolas



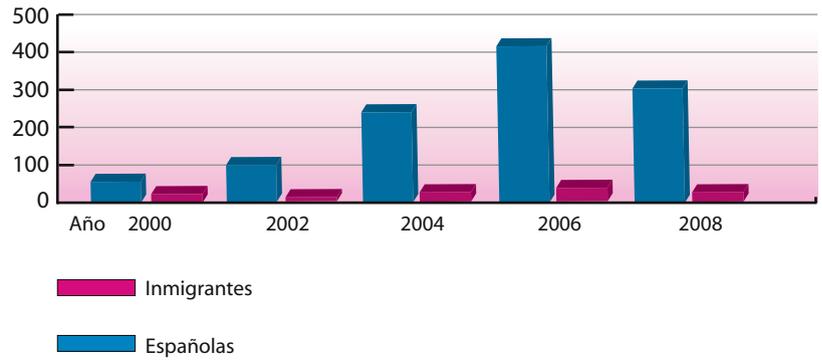


en 2000 es de 25.9%, mientras en 2006 y 2008 suponen 8.4% del total.

GRÁFICA 5.

RELACIÓN DE TRABAJADORAS SEXUALES INMIGRANTES RESPECTO DE LAS ESPAÑOLAS. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

RELACIÓN INMIGRANTES/ESPAÑOLAS

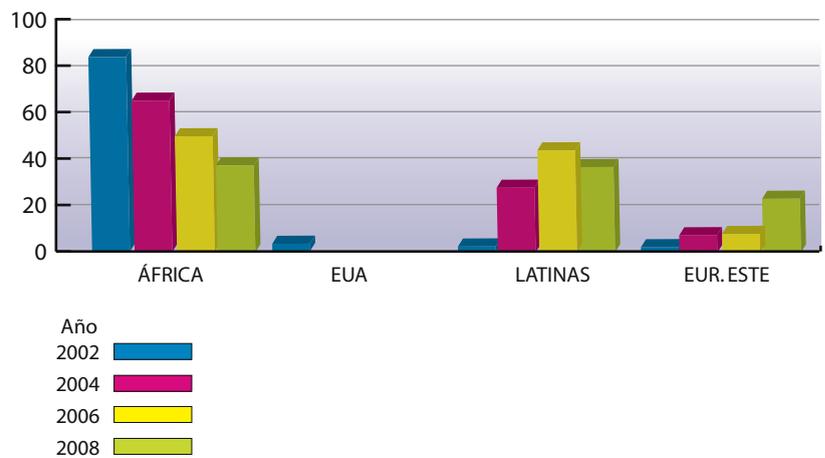


* Origen de las inmigrantes: a lo largo de estos años, ha sido palpable una variación en el origen de las TS que trabajan en nuestra ciudad. En 2002, como observamos en la gráfica 6, el número de prostitutas africanas era muy alto (84%). Este colectivo es el más numeroso en nuestra ciudad; sin embargo, se ha detectado un aumento considerable de la población latina, en especial en 2006 (52%), y en 2008 llama la atención la afluencia de TS de los países de Europa del Este, que ha tenido un repunte importante en relación con las otras procedencias (1% en 2002 y 38.4% en 2008).

GRÁFICA 6.

NACIONALIDAD DE LAS TRABAJADORAS SEXUALES INMIGRANTES. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

NACIONALIDAD DE LAS INMIGRANTES



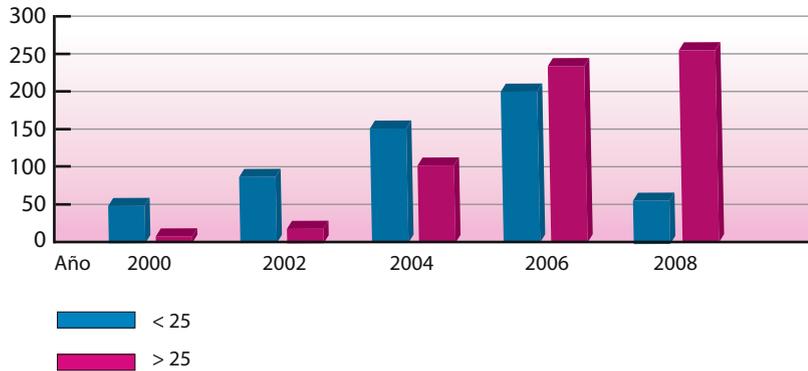
* Edad: cabe hacer notar la evolución de edad de las usuarias de nuestro programa. Al comienzo, había un porcentaje mucho mayor de mujeres menores de 25 años (85.7%), en tanto que las mayores

de 25 años representaban 14.3% del total. Esta tendencia ha ido cambiando hasta 2008, año en el que la gran mayoría de las usuarias es mayor de 25 años (82.5%) (véase la Gráfica 7). Esto contrasta con las cifras generales de trabajadoras del sexo en nuestro país (Estébanez *et al.*, 2002).

GRÁFICA 7.

EDAD DE LAS TRABAJADORAS DEL SEXO. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

EVOLUCIÓN DE LA EDAD



ACTUACIONES

Al recoger los datos de los distintos ámbitos de trabajo, observamos que en todos ellos ha habido un aumento de las actuaciones, si bien en los clubes, después de un incremento de las mismas, hay una disminución generalizada en 2008.

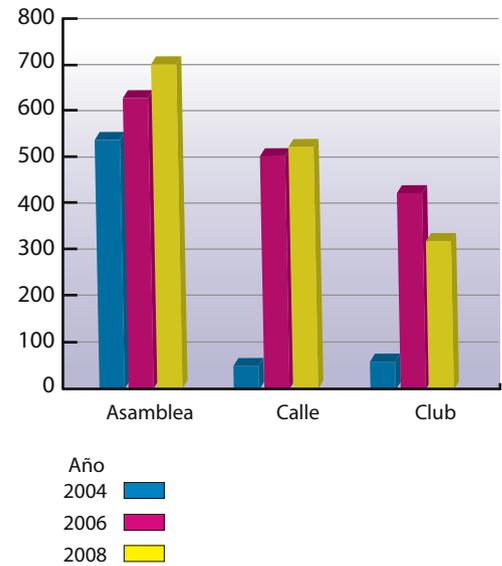
Según los datos obtenidos en 2004, 2006 y 2008, vemos que el ámbito donde mayor número de actuaciones se realizan es en la asamblea, destacando, sobre todo, el reparto de preservativos. Las usuarias acceden a la oficina para recoger una vez a la semana un número establecido de preservativos. Éstas suelen ser trabajadoras del sexo que ejercen la prostitución en pisos o locales del centro de la ciudad.

- * Atenciones psicosociales: se aprecia un aumento en la asamblea de 18.5%, mientras en la calle es de 88% y en los clubes de 84.5% (véase la gráfica 8).
- * Reducción de daños: se observa un aumento de actuaciones en la asamblea de 23.5%, en tanto en la calle es de 91%, y en los clubes de 95.6% (véase la gráfica 9).
- * Reparto de preservativos: vemos que en la asamblea hay un incremento de 56.4% del número de preservativos repartidos desde 2004 a 2008 en nuestro programa a trabajadoras del sexo. En la calle se ha repartido 91% más de preservativos, y en los clubes el incremento es de 92.9% (véase la gráfica 10).

GRÁFICA 8.

ACTUACIONES PSICOSOCIALES EN LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA DESDE 2004 A 2008

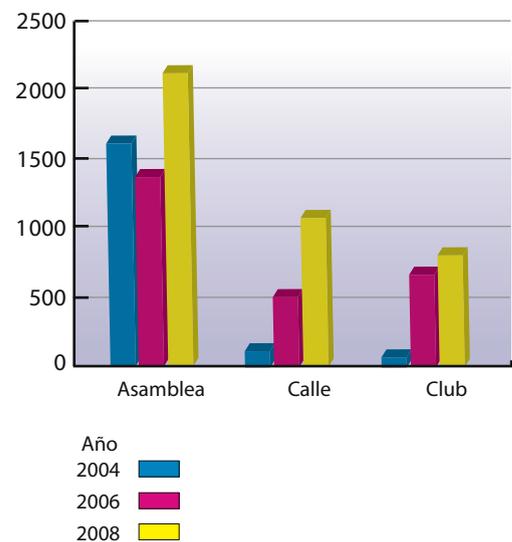
ATENCIÓNES PSICOSOCIALES



GRÁFICA 9.

ACTUACIONES DE REDUCCIÓN DE DAÑOS EN LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA DESDE 2004 A 2008

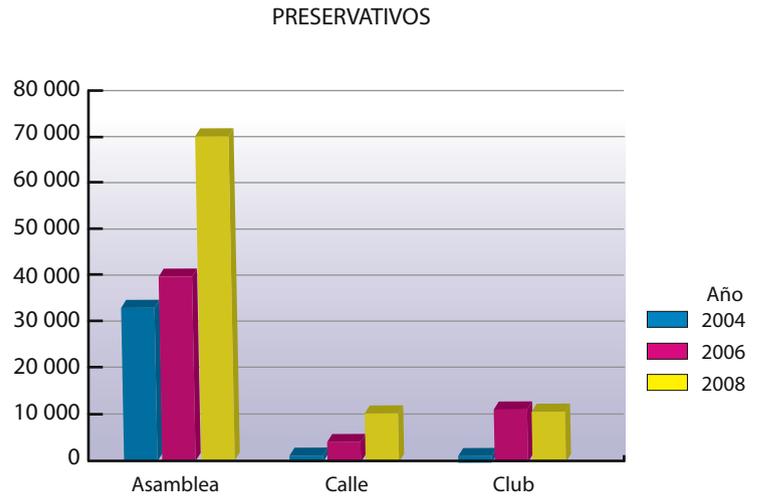
REDUCCIÓN DE DAÑOS





GRÁFICA 10.

REPARTO DE PRESERVATIVOS A TS DESDE 2004 A 2008. MEMORIA DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA



ACOMPAÑAMIENTOS AL DEPARTAMENTO DE ETS

Las derivaciones y acompañamientos al Departamento de ETS de Cartagena han aumentado 33.5% desde su inicio, cuando fueron un total de 1.7% del total de acompañamientos en estos años, hasta 2008. Sin embargo, se aprecia una disminución que corresponde a la general de usuarias desde 2006, en que eran 39% del total a 2008, lo que supone 35.7% del total (véase la gráfica 11).

GRÁFICA 11.

ACOMPAÑAMIENTOS AL CENTRO DE ETS. MEMORIA DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA



UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO POR PARTE DE LAS TS

En la gráfica 12 vemos que 89% de las usuarias declara que utiliza el preservativo en el 100% de los casos. Sin embargo, estos datos no son del todo fiables, al ser referidos a la entidad que les suministra los preservativos y que les ayuda en lo relacionado con la utilización de los mismos como principal método para prevenir el contagio de ITS.

Como se informa en la mayoría de los estudios relacionados con las TS (Malgesini *et al.*, 2006), es muy importante el porcentaje de TS que no utiliza el preservativo con la pareja estable, lo cual representa, en la gran mayoría de los casos, el motivo del contagio de ITS. Esto lo hemos podido

constatar con las historias clínicas del centro de ITS de 2000 a 2008 (véase la gráfica 13).

GRÁFICA 12.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO CON LOS CLIENTES DEL CENTRO DE ETS DE CARTAGENA



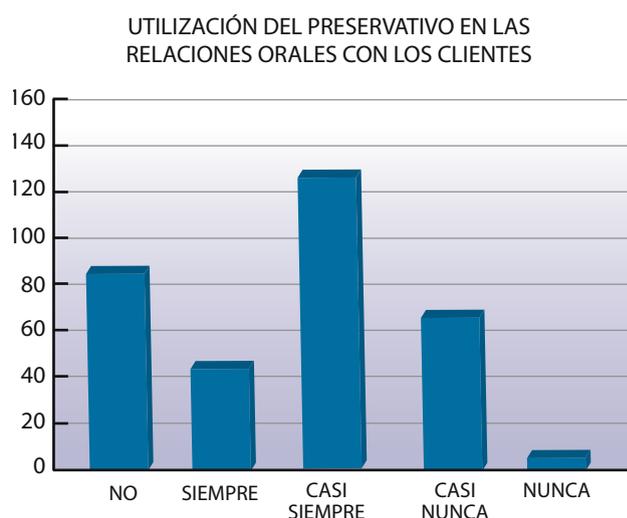
GRÁFICA 13.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO CON LA PAREJA. CENTRO DE ETS CARTAGENA



GRÁFICA 14.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO EN LAS RELACIONES ORALES CON LOS CLIENTES. CENTRO DE ETS CARTAGENA



En la gráfica 14 observamos que 52.3% de las usuarias refiere que utiliza el preservativo siempre o casi siempre que mantienen relaciones orales con los clientes. La proporción de usuarias que lo utilizan nunca o casi nunca es de 47.7%, un alto porcentaje si tomamos en cuenta la frecuencia de las relaciones y las diversas parejas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En total observamos un aumento exponencial del número de usuarias, pero, al mismo tiempo, el porcentaje de inmigrantes se ha incrementado mientras ha variado el lugar de procedencia de las mismas. El acceso al programa de hombres y travestis también ha sido un reto a la hora de establecer prioridades, por las características especiales de estos colectivos, descritas en diferentes programas de atención a los TS (Estébanez *et al.*, 2002). En un principio se trabajó con TS de la calle y locales o pisos. Con el paso de los años, se valoró la necesidad de acceder a los clubes, y este nuevo perfil de usuarias hizo variar una vez más los objetivos y la metodología del programa.

El programa se diseñó en el año 2000 para asistir a las trabajadoras sexuales de Cartagena, cuyo perfil era de mujeres toxicómanas, por lo general españolas.

Con el paso de los años, este perfil ha cambiado. La afluencia de mujeres de otros países, no consumidoras de sustancias psicoactivas, ha sido crucial en este cambio. Por tal motivo, los objetivos y actividades del programa se han adaptado a las nuevas usuarias.

En la actualidad la proporción de trabajadoras del sexo inmigrantes es muy superior a la de las españolas, cuyo número se ha mantenido bastante estable, a diferencia del número de extranjeras, que ha aumentado progresivamente hasta 2008. Este año se produce una reducción de las TS inmigrantes que achacamos a (Estébanez *et al.*, 2002) que parte de ellas ha conseguido regularizar su situación, y a que en los últimos años ha disminuido la rentabilidad del ejercicio de la prostitución, por lo que buscan otros trabajos alternativos. Por tal razón, en los clubes se producen mayores migraciones hacia otras ciudades o países, en busca de mejores condiciones laborales y mayores ingresos económicos.

En los años 2006 a 2008 se produce un gran aumento de TS de Europa del Este, la mayoría rumanas. Aunque siempre ha habido un número importante de TS del este que han ejercido prostitución en clubes, se observó un gran



aumento cuando este país entró a formar parte de la Unión Europea, ya que, a partir de esta fecha podían residir y trabajar en España de manera regularizada. Algunas vinieron buscando otro trabajo, o con su familia, y vieron en la prostitución el escape para su desahogo económico.

Apreciamos, asimismo, un aumento en la media de edad de las usuarias debido a que muchas de las mujeres magrebíes que llegaron a partir de 2006 eran mayores de 25 años, divorciadas con hijos a su cargo, con dificultades para ganarse la vida en sus países, por lo que se vieron obligadas a migrar para sacar a su familia adelante, ahorrar y comprar una casa en su país de origen.

Por parte de las usuarias siempre hemos tenido muy buena acogida; a medida que pasa el tiempo, hemos ganado su confianza para poder hacer más intervenciones. Así, además trabajar con ellas en nivel individual, también se han efectuado un mayor número de talleres grupales de sexo más seguro, lo que ha repercutido en la mejora de todas las actuaciones en todos los ámbitos que abarca nuestro programa.

Llama la atención el gran aumento del número de preservativos repartidos en la asamblea en 2008, ya que en este ámbito, son ellas las que tienen que venir a recoger el material. Esto supone un esfuerzo por su parte que asociamos a la mayor concienciación y responsabilidad de las TS sobre la importancia de su uso para prevenir ETS y otros riesgos relacionados con la no utilización del mismo.

La colaboración con el Departamento de ETS ha mejorado a lo largo de los años, sobre todo a partir de 2006, al conseguir una mayor concienciación de las TS sobre la importancia de las revisiones médicas periódicas.

Si bien la mayoría de las TS informa que utiliza el preservativo en el 100% de las relaciones comerciales, se evidencia que no es así en las relaciones sexuales con su pareja.

CONCLUSIONES

Debido a que el programa tiene cada vez más aceptación por parte de las usuarias, nos planteamos continuar en la misma línea que hemos llevado hasta ahora: seguir potenciando el uso del preservativo en todas las relaciones sexuales, haciendo especial hincapié en el sexo oral con los clientes, ya que perciben menos riesgo en esta conducta, y es muy alto el porcentaje de TS que no lo utiliza.

En las relaciones sexuales con la pareja, debemos destacar que en su gran mayoría no utilizan el preservativo, en parte para diferenciar este tipo de relación de las comerciales, o porque consideran que al plantearlo muestran desconfianza respecto de la fidelidad de su pareja.

Seguiremos trabajando habilidades sociales para que no se sientan presionadas o chantajeadas a no usar el preservativo cuando los clientes les ofrezcan más dinero, o cuando trabajan con clientes habituales.

También nos planteamos apoyar en la búsqueda de trabajo alternativo cuando así nos lo demanden o facilitar los trámites de homologación de las titulaciones para poder acceder a trabajos más cualificados.

Gran parte de las usuarias que están en el programa han regularizado su situación y recurren a la prostitución cuando no encuentran trabajo en otra cosa, o durante los fines de semana para tener mayores ingresos económicos, ya que los trabajos a los que pueden acceder no están muy bien remunerados. Las latinas que abandonan la prostitución suelen dedicarse al trabajo doméstico o a cuidar personas mayores, mientras que las magrebíes llevan a cabo trabajos poco estables en el campo o almacenes

de frutas. Pero cuando pierden sus puestos, regresan a la prostitución. Los travestis hormonados trabajan sólo en la prostitución, pues es una población que sufre gran rechazo social y les resulta muy difícil emplearse en otro medio.

PROPUESTAS DE FUTURO

- a) Incidir más en sus demandas. Recabar los hábitos de salud de las TS y reprogramar a partir de sus propias experiencias colaborando con ellas. Hacerlas protagonistas de los nuevos retos por plantear (Bayés Sopena, 2002).
- b) Favorecer la organización de asociaciones de TS, tanto de mujeres, como de hombres o travestis (COGAM, 2008), para que se apoyen, demanden sus derechos, promocionen los programas de prevención y favorezcan el cuidado de su salud.
- c) Luchar contra la estigmatización de las TS. Incidir en la educación y sensibilización del personal sanitario y de la población en general.
- d) Diseñar estrategias que potencien la utilización del preservativo en las relaciones sexuales con la pareja estable.
- e) Sensibilizar a las TS para que utilicen los preservativos en el coito vaginal, anal y oral con los clientes.
- f) Trabajar con los clientes, desde los programas de prevención de SIDA para inmigrantes y en los clubes.
- g) Potenciar las actuaciones psicosociales llevadas a cabo durante los acompañamientos al centro de ETS.
- h) Facilitarles el acceso a la formación o a la homologación de sus titulaciones para que puedan conseguir trabajos mejor cualificados y remunerados, en caso de que quieran abandonar la prostitución y regularizar su situación.
- i) Organizar talleres de reducción de daños en los que se pague a las participantes, para motivar la asistencia.
- j) Utilizar a las TS que acudan a los talleres y a las demás actividades de nuestro programa como formadoras de otras TS. Hacer una educación de pares para difundir y favorecer la expansión de los conocimientos adquiridos (CATS, 2008; Rodríguez y Lahbabi, 2005).
- k) Ampliar el programa al ejercicio de la prostitución oculta.
- l) Partiendo de que en los clubes existe una mayor posibilidad de ingesta de alcohol, ya que eso es parte de su trabajo (por el alterne en sí), y también de tabaco por el propio ambiente, aunque no sean fumadores (somos conscientes de que estas situaciones estresantes también provocan el aumento de dicho consumo), así como de otras sustancias psicoactivas no legalizadas (para evadirse), nos planteamos prevenir el consumo de drogas y articular estrategias que disminuyan los riesgos relacionados con el consumo de estas poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayés Sopena, R. "Evaluación de un programa de educación por compañeras a trabajadoras del sexo en Bali, Indonesia", en *Sida*: Publicación Oficial de la Sociedad Española Interdisciplinaria del SIDA, enero de 2002, 13 (1).

Belda, J., M.J. Beltza, A. Estévez, C. Fernández Oruña, M.A. Fernández, A. González, R. Mansilia, C. Menoyo, A. Rodés, M.A. Rodríguez, M. Rouch,

M. Suárez, R. Valle y K. Zaragoza. *Prevención del VIH y otras Infecciones de Transmisión Sexual en personas que ejercen la prostitución. Elementos clave para el desarrollo de programas*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA. Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003.

Benjumea, F., I. García, C. Menoyo, V. Novoa, R. Sancho y L. Villegas. *Prevención de VIH y otras Infecciones de Transmisión Sexual en hombres que ejercen la prostitución. Elementos clave para el desarrollo de programas*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005.

CATS. *Acción participativa de trabajadoras del sexo para la prevención de ITS/SIDA en clientes*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 2008.

COGAM. *Informe Transmadrid. Descripción de una población de mujeres trans trabajadoras del sexo en Madrid*, Colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales de Madrid, 2008.

Datos del *Censo del Ayuntamiento de Cartagena*, INE, 2008.

Estébanez, Rodrigo y Ramón Rodríguez, *Evaluación y tendencias de predictores de riesgo asociados a VIH/SIDA y otras ETS en trabajadoras del sexo*, FIPSE, 2002.

Jansà, J.M. y P. García de Olalla. *Salud e inmigración: nuevas realidades y nuevos retos*, Agència de Salut Pública de Barcelona, Barcelona, España, 2004.

Malgesini, G., S. Monteros y M. Sánchez Granados. *Acciones para la inclusión: buenas prácticas y talleres de participación*. 2006, Cruz Roja, Madrid, 2006.

Memorias y expedientes del Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo de la Cruz Roja de Cartagena, Cartagena, 2000, 2002, 2004, 2006 y 2008.

Rodríguez Martínez, P. y F. Lahbabi. *Migrantes y trabajadoras del sexo*, Almería, Social Science, 2005.

Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA. *Indicadores del Plan Multisectorial 2001-2005. Infección por VIH y SIDA*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006.



EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. SEXO Y EMOCIONES DELANTE DE UNA PANTALLA PLANA

SIMONE BELLI, CRISTIAN LÓPEZ, JOEL FELIU Y ADRIANA GIL JUÁREZ

Grupo de investigación "JovenTIC", Departament de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona

EN EL ARTÍCULO TRATAMOS NUEVOS CONCEPTOS, ÁMBITOS INNOVADORES, QUE NOS ayudan a comprender el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías. Sobre todo intentamos proponer al lector herramientas conceptuales para su trabajo como profesional. Acercarse al tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías no es sencillo, sobre todo si se quiere tener una perspectiva educativa, puesto que la sexualidad está presente en los medios de comunicación dominantes de cada época.

Por esta razón, no es posible tratar el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías, dejando de lado uno de los ámbitos que ha definido este contexto y al que no se considera a primera vista, los videojuegos, entendidos como entretenimiento virtual, avance tecnológico y obras de arte, para los jóvenes y no tan jóvenes. En consecuencia, en la primera parte de este artículo, tratamos el tema de la sexualidad en los videojuegos, tema que suele ser desconocido, o directamente menospreciado, por parte de todos los profesionales que se dedican a la educación y al trabajo con jóvenes. En la segunda parte del artículo, intentaremos introducir al lector en la relación entre sexualidad y lo que convenimos en llamar la tecnociencia, es decir el conglomerado inextricable provocado por la relación entre ciencia y tecnología. Uno de los aspectos recurrentes que hemos encontrado al analizar las entrevistas que nuestro grupo ha realizado a jóvenes sobre su relación con las TIC, es la *disclosure* o la revelación o exposición de intimidades. A él dedicaremos la tercera y última parte del artículo.

Invitamos al lector a pensar en una nueva manera de acercarse al aspecto educativo del sexo tomando en cuenta el papel que juegan las nuevas tecnologías. Le acompañamos a que examine en otros términos las relaciones afectivas y el aspecto íntimo de las nuevas tecnologías. Es decir, queremos reflexionar sobre el sexo y las emociones cuando estamos delante de una pantalla plana.

El grupo de investigación JovenTIC tiene como objetivo principal el estudio de las prácticas en torno al uso, apropiación y consumo que los jóvenes hacen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así, se interesa por el conjunto de significados que los jóvenes construyen colectivamente en estas prácticas y su relación con la construcción de su

identidad. Al mismo tiempo, el grupo de investigación pone especial énfasis en el análisis y la reflexión sobre las metodologías utilizadas en el estudio y la investigación sobre los nuevos espacios virtuales y presenciales de relación mediante las TIC, y los usos que hacen de éstas.

SIMONE BELLI

MÁSTER EN PSICOLOGÍA SOCIAL POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA. Candidato a Doctor en los Estudios de Doctorado en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Becario en el programa de Formación de Profesorado Universitario por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Miembro del grupo de investigación JovenTIC.

CRISTIAN LÓPEZ RAVENTÓS

DIRECTOR TÉCNICO DE EDITORIAL GRUP SOCIOLOGIES S.L. Doctorando en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación JovenTIC.

ADRIANA GIL JUÁREZ

PROFESORA ASOCIADA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA Y DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI. Directora del grupo de investigación JovenTIC.

JOEL FELIU SAMUEL-LAJEUNESSE

PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA. Miembro del grupo JovenTIC.

EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. SEXO Y EMOCIONES DELANTE DE UNA PANTALLA PLANA

SIMONE BELLI, CRISTIAN LÓPEZ, JOEL FELIU Y ADRIANA GIL JUÁREZ

Grupo de investigación "JovenTIC", Departament de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona

La leyenda dice que cada nueva tecnología es usada primero para algo relacionado con el sexo o la pornografía. Esa parece ser la forma de actuar de la humanidad.

Tim Berners Lee, 2001

AUNQUE CLARAMENTE IRÓNICAS, Y POR TANTO, USÁNDOLAS con la distancia necesaria que separa la ironía de los hechos, estas palabras de uno de los padres de la Web, Tim Berners Lee, nos permiten introducir el tema de este artículo, es decir, la relación entre la sexualidad y las nuevas tecnologías. No es sencillo definir la relación de las nuevas tecnologías con el sexo, pero creemos que existe todo un mundo desconocido para quien no tiene una cierta familiaridad con estos medios. Toda persona interesada en la temática de la educación sexual debería ser consciente del papel que tradicionalmente han jugado los medios de comunicación en la difusión de información, de conocimientos o de juicios sobre la sexualidad, pero también de prejuicios y estereotipos varios.

De tal manera, si en un momento dado este tipo de información sólo se transmitía de forma oral, en narraciones ad-hoc, o bien por la vía de los libros, el siglo XX asistió a una explosión de medios de comunicación que los convirtió en una de las fuentes más importantes para la construcción social de la sexualidad. En el siglo XXI son las nuevas tecnologías las que están tomando el relevo y la sexualidad se conoce, se aprende y se practica con ellas.

Por tal razón, no es posible tratar el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías, dejando de lado uno de los ámbitos que ha definido este

contexto y al que no se considera a primera vista: los videojuegos, entendidos como entretenimiento virtual, avance tecnológico y obras de arte, para los jóvenes y no tan jóvenes. Así que en la primera parte de este artículo, tratamos el tema de la sexualidad en los videojuegos, tema que suele ser desconocido, o directamente menospreciado, por parte de todos los profesionales dedicados a la educación y al trabajo con jóvenes.

Sin embargo, resulta fundamental para entender a los jóvenes, poder proporcionarles herramientas adecuadas y saber cuáles son las que ellos utilizan para actuar en su vida cotidiana. En la segunda parte de este artículo, introduciremos al lector en la relación entre sexualidad y lo que convenimos en llamar la tecnociencia, que es el conglomerado inextricable provocado por la vinculación ciencia-tecnología. Uno de los aspectos recurrentes que hemos encontrado al analizar las entrevistas que nuestro grupo ha realizado a jóvenes sobre su relación con las TIC, es la *disclosure*, es decir, la revelación o exposición de intimidades. A él dedicaremos la tercera y última parte del artículo. Lo que nos fascina y nos hace entender la *disclosure* como una nueva "emoción", es su capacidad para poder narrar lo implícito, lo que normalmente no se dice, lo que tenemos guardado en nuestro interior, pero que gracias al uso de las TIC, podemos "sacar" y expresar delante de una pantalla plana. Y este aspecto tiene mucho que ver con la sexualidad, como veremos más adelante. El éxito entre los jóvenes del uso de estas TIC en diferentes aspectos de sus propias vidas, sobre todo en su esfera sexual, debe entenderse usando el concepto de *disclosure*.

Proponemos al lector que piense en una nueva manera de acercarse al aspecto educativo del sexo tomando en cuenta el papel que juegan las nuevas tecnologías. Le invitamos a que examine en otros términos las relaciones afectivas, el aspecto íntimo de las nuevas tecnologías. Es decir, queremos reflexionar sobre el sexo y las emociones cuando estamos delante de una pantalla plana.

EL TRATAMIENTO DE LA SEXUALIDAD EN LOS VIDEOJUEGOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LO SEXUAL EN LA PANTALLA

Hoy he soñado que hacía el amor con una Geisha Radioactiva. En el momento del clímax se produjo un intercambio de información hexadecimal, toda aquella numerología críptica paseando delante de nuestros ojos interiores en forma de Data-Placer.

Post: *Sexo Hexadecimal* en www.viralgames.org

La historia de los videojuegos es breve pero intensa; en ella queda condensada gran parte de los mecanismos de construcción identitaria contemporáneos. Desde el borde de la cultura de masas podemos observar sus puntos característicos de mayor importancia porque nos alejamos de las cuestiones más esenciales que generan demasiado ruido para escuchar con claridad cuáles son esas cosas que nos afectan de forma tan profunda. Por eso queremos analizar cómo se ha construido a lo largo de la historia de los videojuegos lo sexual en la pantalla. Así deseamos mostrar cómo se han definido diferentes formas de sexualidad y de expresión de lo sexual en los videojuegos.

La intra-historia de los videojuegos¹ sitúa el primer videojuego con temática explícitamente sexual en el recordado *Custer's Revenge* para la Atari 2600 en 1982. El videojuego fue creado por la compañía Mystique y generó un buen revuelo debido a que consistía en la venganza del coronel Armstrong Custer contra los indios aborígenes de Norteamérica. Hasta ahí nada nuevo, pero se vengaba violando a una aborígen atada a un palo. El juego provocó la protesta de las asociaciones pro derechos civiles, de las mujeres, entre otras. Cabe decir que el juego en sí era muy malo, incluso para los estándares de aquella época, tanto es así que está considerado por muchas listas como uno de los 10 peores juegos de la historia. La misma compañía Mystique siguió desarrollando títulos de temática sexual de pésima factura durante algunos años con títulos como *Beat 'Em & Eat 'Em*, juego que consistía en un par de mujeres desnudas con la boca abierta que debían atrapar el esperma que un semental iba lanzando desde lo alto de un edificio. Mystique acabó por desaparecer y vendió la licencia a otra compañía, Playaround, que intentó introducir la temática para el público femenino, con muy poco éxito. Pusieron en circulación *Retreat*, la versión para mujeres del *Custer's Revenge*, donde era la aborígen la que violaba al coronel atado a un palo.

Cuando en 1982 apareció el Commodore 64 se crearon unos cuantos juegos de contenido sexual como el *Stroker*, un simulador de onanismo, que consistía básicamente en mover el joystick de un lado al otro de forma compulsiva para simular los movimientos sincopados de una relación sexual. También triunfaron en este soporte los juegos de *Strip Poker* y las aventuras gráficas como *Madame Fifi's* o *Whore House*. Casi todos estos juegos eran de producción alemana, pero no fue sino hasta 1987, cuando los juegos de PC empezaron a

imponerse gracias a su potencia gráfica, que apareció el primer juego con contenido adulto de cierto criterio y pensado para un público más amplio.

Ese juego se titulaba *Leisure Suit Larry in the Land of the Lounge Lizards*, producido por Sierra. Era una aventura gráfica clásica, pero que no estaba orientada a jugadores onanistas sino a un público que buscaba contenidos para adultos y humor satírico sin necesidad de enseñar imágenes pornográficas. El juego relataba la historia de Larry, virgen a los 38 años y que intentaba dejar de serlo. Fue uno de los juegos más populares de la década y ha tenido ocho secuelas desde entonces, ha sobrevivido a las nuevas tecnologías y aún se publican sus títulos en las consolas de última generación.

En 1996 aparece el primer icono sexual femenino generado por los videojuegos, se llama *Lara Croft* y es la mascota de *Eidos*. La protagonista de *Tomb Raider* es el primer icono de corte sexual generado íntegramente desde el mundo de los videojuegos. La estrategia fue sencilla: en vez de un héroe masculino que luchara contra diferentes enemigos humanos y fantásticos se prefirió generar una heroína siliconada que aportaba los atributos propios de las modelos de revista. A partir de ese momento las demás empresas, al ver el éxito de esta nueva versión de heroína, decidieron crear sus propios personajes femeninos en juegos como *Dead or Alive*, *Bloodrayne*, *Rumble Roses*, *Heavy Metal FAKK* y *Death by Degrees*.

A partir de ese momento la influencia de los videojuegos en el mundo del entretenimiento para adultos ha sido tan importante que hasta *Playboy* editó un número de su revista con las chicas de los videojuegos más famosos. Así que de cuerpos en chicas en 3D pasamos a escenas de sexo real gracias a las posibilidades técnicas de las nuevas consolas. Esto ha provocado las protestas de las organizaciones en defensa de los menores porque consideran que los videojugadores son en su mayoría niños y jóvenes. Por consiguiente, se introdujo una clasificación similar a la que se utiliza en las películas para catalogar la idoneidad de los contenidos para las distintas edades, sistema conocido como PEG².

¹ Hay varias fuentes donde consultar la historia de los videojuegos (consolas y juegos), pero las más importantes son *The Ultimate History of Video Games: From Pong to Pokemon—The Story Behind the Craze That Touched Our Lives and Changed the World* y *The A to Z of Classic Computer Games*; ambas publicaciones están en inglés. En castellano podemos encontrar en alguna biblioteca *High Score! La historia ilustrada de los videojuegos*, debido a que ha sido descatalogada por la editorial. También es recomendable pasearse por los foros, blogs y sitios web especializados donde encontramos la mayor parte de la información sobre videojuegos que no recogen los libros.

² En este sitio web se proporciona información sobre su funcionamiento, <http://www.pegionline.eu/es/index/>

Dentro de las etiquetas que se utilizan hay una específica para advertir a los compradores de que el juego contiene escenas de contenido sexual.

En los últimos años han proliferado las aplicaciones 3D donde se puede crear mujeres y hacer prácticamente de todo con ellas. En el mundo del videojuego se debate acerca de si se puede considerar videojuegos a estas aplicaciones porque no cumplen ningún patrón de juego explícito ni implícito. Los consideremos o no videojuegos, circulan por Internet y los títulos más conocidos son *3D SexVilla*, *ActiveDolls* y *Virtual Hottie 2*.

Ahora nos detendremos en el último juego que ha levantado la ira de los medios y los defensores de la moral: nos referimos a la saga *Grand Theft Auto*. En una de sus últimas entregas, *San Andreas*, aparte de los problemas que ya tenía debido a su contenido rico en violencia, apareció un parche donde se activaba un juego dentro del mismo llamado *Hot Coffee*, totalmente pornográfico, cuyo objetivo es tener sexo con personajes femeninos del juego.

Éste ha sido un breve repaso de la historia de los videojuegos con contenido sexual más destacados, pero no deja de ser sólo la constatación de que éstos, desde sus orígenes, han sido un campo de creación y divertimento básicamente masculino. Las temáticas se han acercado más a las motivaciones y gustos masculinos que femeninos. La breve descripción que hemos hecho del curso de los años sólo nos avisa que la construcción de lo sexual en la pantalla ha sido masculina. Eso significa que los videojuegos han generado una serie de modelos masculinos (héroes, deportistas, luchadores, corredores) que eran los protagonistas de la acción. También han creado diversos modelos femeninos, pero construidos a partir de su mirada particular, es decir, acompañantes de los personajes principales masculinos, princesas a las que hay que rescatar, entre otros.

A partir de su explosión definitiva a finales de la década de 1990 como negocio multimillonario con la introducción masiva de consolas domésticas, los videojuegos han ido cambiando su mirada y con ello la construcción de lo sexual en la pantalla. Podemos dividir este fenómeno en dos vertientes diferentes. La primera consistiría en introducir a los personajes femeninos como protagonistas de la acción. Ejemplos de esta introducción son el ya comentado *Tomb Raider*

y el personaje de *Lara Croft*, pero, aunque el personaje es femenino, las acciones, comportamientos y valores que transmite no dejan de ser una reproducción de un imaginario masculino más relacionado con la lucha, la violencia y la victoria. Lo que ocurre en este tipo de juego es que se introduce la figura femenina como centro de la mirada en el juego, no sólo como elemento sexual que acompaña al personaje principal sino como una conjugación de los dos. Acciones como ésta, muy habituales en publicidad, buscan mantener el atractivo para el público masculino y a la vez interesar al femenino, pero manteniendo las temáticas del juego.

Tal introducción de los personajes femeninos ha sido criticada porque sigue reproduciendo estéticas femeninas para atraer la mirada masculina, no para interesar a las chicas. Los roles son aún aproximadamente los mismos: lo masculino es lo dominante y lo femenino, complementario. Desde diferentes asociaciones e instituciones educativas se ha insistido a los productores de videojuegos que generen contenidos que puedan llamar la atención de las chicas, debido a la cada vez más importante influencia de los videojuegos en la educación y adquisición de competencias en los entornos tecnológicos de los jóvenes. Los videojuegos se convierten en el primer contacto de los jóvenes con el mundo de la TIC.

De tal modo, hemos conseguido generar lo femenino en la pantalla pero siempre desde el punto de vista masculino, pero eso parece estar cambiando en los juegos de última generación. A medida que la industria del videojuego crece, se ve en la obligación de ganar mercado, y eso sólo es posible si se generan contenidos que puedan enganchar al público femenino. Hasta ahora ha quedado claro que eso no se conseguía introduciendo modelos femeninos construidos a partir de la posición masculina, sino que en el mejor de los casos sólo daba más publicidad al producto. La solución que han encontrado los productores es generar videojuegos andróginos.

Al contrario de lo que la mayoría de la gente que no está en contacto con el mundo de los videojuegos puede pensar, los juegos más vendidos no son necesariamente los que reproducen el patrón de imagen estereotipada que comentábamos antes. Las consolas de nueva generación como la *Wii* o la portátil *DS* de *Nintendo*, así como la *Play Station 3* de *Sony* apuestan cada vez más por nuevos formatos de juegos que renuncian de una forma clara a los patrones que hemos comentado. Utilizando el ejemplo de España,³ encontramos que el juego más vendido en 2007 es el *Mas Brain Training*, juego compuesto de múltiples minijuegos de habilidad, memoria y lógica cuyo objetivo es mantener la mente joven. En la segunda posición se ubica otra versión del mismo juego, *Brain Training del Dr. Kawashima*. En tercer lugar aparece *Pro Evolution Soccer 2008*, un simulador deportivo de fútbol de mucho éxito en España. En cuarta posición, *Wii Sport*, donde se reúne una serie de juegos como el tenis, el golf, los bolos y otros, y jugamos a partir de unos sensores de movimiento en los mandos de la consola. En este juego no existe diferencia alguna entre los personajes masculinos y femeninos en lo que a habilidades o roles se entiende; además, la sencillez gráfica hace que los personajes sean pequeños monigotes redondeados, tanto los masculinos como los femeninos. En quinto y último lugar se encuentra *Pokemon Diamante*, nuevo título de la popular saga de adiestradores de seres imaginarios.

Vemos entonces que ninguno de los cinco videojuegos más vendidos presenta los patrones de reproducción sexual en la pantalla. Ni los persona-

³ Datos facilitados por aDeSe (Asociación Española de Distribuidores y Editores de *Software* de Entretenimiento) en <http://www.adese.es>

jes masculinos son héroes fuertes en busca de algún tesoro ni los personajes femeninos están siliconados ni emulan roles masculinos. Lo que encontramos son juegos andróginos que mezclan diferentes habilidades, perspectivas y enfoques para entretener al jugador. Los hay más definidos y clásicos, como el *Pro Evolution Soccer*, donde se simula una competición deportiva o aquellos que mezclan la habilidad en pequeños juegos de lógica mental. Los formatos buscan un jugador andrógino que ya no se representa con el héroe clásico sino con un buscador de entretenimiento multimedia, y éste puede ser masculino o femenino. Esto se ha resuelto al diluir lo sexual en la pantalla, generando juegos donde los personajes son animales (*Animal Crossing*) o especies imaginarias (*Spore*). También se ha creado toda una serie de juegos llamados de simulación social (*Sims*), en los que se mantienen las construcciones sexuales en la pantalla pero hay un control total de los cambios y comportamientos sociales de los personajes, tanto masculinos como femeninos. A éstos hay que sumarle diversos juegos más minoritarios, en los que se invita al jugador a crear melodías musicales, cuadros pictóricos e infinidad de otras formas de entretenimiento.

Esta reflexión no quiere obviar que existen juegos con temática violenta o que reproducen los estereotipos de género más anquilosados, pero sí advertir que éstos están representados en menor medida en los videojuegos que si los comparásemos con los que aparecen en la televisión o el cine. Además, estos últimos no permiten un espacio a la creación como posibilitan muchos videojuegos actuales. La construcción sexual que hacen los videojuegos reproduce en gran medida la sociedad que los genera, una sociedad donde existe esa división sexual de género, que es visible en todos lados. Pero también es cierto que está surgiendo toda una nueva forma de videojugar que desvanece esas fronteras entre lo masculino y lo femenino, así como una mirada andrógina que diluye lo sexual en la pantalla para generar otro tipo de mirada más acorde con nuestros tiempos.

Como diría Castoriadis (1989), una sociedad puede ser heterónoma y seguir viviendo a partir de unas reglas que le son ajenas, dadas, o ser una sociedad autónoma y dotarse de nuevas normas debido a que es de ella misma de donde emergen esas reglas. Los videojuegos adquieren una fuerza autónoma cada vez mayor, se desvinculan cada vez más de los roles que tienen que reproducir y desarrollan nuevas formas de representarse. Quizá son los demás medios audiovisuales los que siguen viviendo en sus miradas heterónomas mientras los videojuegos sueñan aún con Geishas Radiactivas.

LA SEXUALIDAD EN LA TECNOCENCIA

En este apartado delinearemos el panorama científico de la tecnociencia y abordaremos de qué manera la sexualidad se presenta en este contexto. Cuando se trata el tema de la sexualidad en un contexto tan innovador como la tecnociencia, hay que pensar en nuevos paradigmas para acercarnos a él y para tratarlo. Primero es necesario entender la sexualidad como algo estrictamente ligado a las emociones, y a lo íntimo. En cuanto nos encontramos frente a nuevos paradigmas, a nuevos significados, aparecen emociones o maneras de nombrar a tales emociones que antes no existían. Por tanto, no es posible tratar el tema de las emociones y de lo íntimo de una manera tradicional, clásica. En definitiva, descubrimos que necesitamos de nuevos términos para definir emociones, o nuevas maneras de experimentarlas, que aparecen cuando una persona se acerca a las nuevas tecnologías (Belli, Harré, Iñiguez, en publicación). Esto es posible sólo



mediante el lenguaje (Belli, Iñiguez, 2008). Por ejemplo, términos como *techno-disembodiment* o *human-affective machine* forman parte de estos nuevos conceptos que nos ayudan a entender la sexualidad en su aspecto tecnocientífico.

En efecto, entender que las emociones van cambiando en el lenguaje natural y espontáneo de la vida cotidiana, nos permite acercarnos al tema de la sexualidad en la tecnociencia. Nuevos términos entran en la arena discursiva y se producen nuevos ámbitos. Así que las emociones, y la sexualidad, empiezan a introducirse en los relatos tecnológicos, como una *performance* (Butler, 1993) más del habla cotidiana. Lejos de ser consideradas emociones frías o congeladas (Illouz, 2007), estas emociones son verdaderas y “vivas”, aunque se expresen delante de una pantalla plana de un ordenador. La gente ríe, llora o se enfada con el uso de un teclado y las historias de amor vía Internet están a la orden del día.

Tan sólo en los últimos años se ha empezado a comprender que las emociones y las nuevas tecnologías pueden tener una relación muy estrecha: una madre inmigrante que llorando habla por teléfono con sus hijos y su familia que están en su país de origen; una joven inmigrada que “sale de fiesta” con sus amigos que están en su país de origen conectados en la red; o una conversación en *chat* entre jóvenes enamorados a mil kilómetros de distancia. Es a partir de esta relación que ahora ofrecemos una breve muestra de la literatura sobre el tema, que puede ser interesante para el lector y estimular su interés por la sexualidad en la tecnociencia.

Este campo lo introduce Mike Michael (2000, 2006) al reconocer las emociones como materia afectiva en el uso de las TIC. En la tecnociencia, el tema de la sexualidad está relacionado también con el concepto de *embodiment*, es decir, la forma en que nuestro cuerpo contribuye a dar forma a nuestras cogniciones. Los principales autores que tratan esta cuestión son Niedenthal, Barsalou, Ric y Krauth-Gruber (2005), así como Harré y su texto *The necessity of personhood as embodied being* (1995). El concepto de *embodiment* adquiere en este campo de investigación una acepción más extrema, que es el *techno-disembodiment*. Tal visión viene también inspirada por la figura del *cyborg* que ofrecen Haraway (1989, 1995) y Hollinger (2005). El concepto de *techno-disembodiment*, según la definición de Paul James y Freya Carkeek (1997), es “una creciente abstracción de la forma en que vivimos nuestros cuerpos y una generalización de la mediación tecno-

lógica de las relaciones sociales” (James y Carkeek, 1997, 107): relaciones sexuales sin la presencia de otra persona o la representación tecnológica de un órgano sexual, la amplia gama de prácticas de *telephone-sex* y *chat-sex*, hasta la cirugía estética; estos ejemplos ilustran el desarrollo emergente de nuevas prácticas. James y Carkeek (1997) sostienen que la fuerza del concepto está relacionada con un aspecto emocional residual dependiente de la carga erótica-romántica, por ejemplo, la *techno-sexuality*.

Steve Brown y Paul Stenner (2001) hablan de intimidades colectivas en la tecnociencia y en la sociedad de consumo; retoman los escritos de Spinoza y de autores más recientes como Schaub, utilizando el concepto de materia afectiva que deviene ser humano-máquina. El tema de la *affective machine*, puede comprenderse en el contexto particular que ofrece Nicolás Rose (1983), con el concepto de materia afectiva y la figura de la máquina que construye el individuo, o sea la máquina afectiva. Healey y Gould (2001) sostienen que las tecnologías relacionan a los seres humanos y que pueden medir, cuantificar e identificar los estados emocionales y comunicarse con ellos en términos emocionales en tiempo real entre persona y ordenador. Un ejemplo de *affective machine* es la construcción de sistemas tecnológicos que pueden relacionarse con los seres humanos y transmitir cambios biopsicológicos, por ejemplo, el uso de zapatos, pulseras, camisetas que perciben y transmiten al individuo estos cambios, de manera que su estado emocional cambie en sus contextos sociales. Éstos son los *gadgets* de una nueva fase en la interacción entre hombre-máquina o la *human-affective machine* (Spackman, M. P., 2004).

Hemos comentado con brevedad en este apartado que la sexualidad y las emociones son también prácticas textuales. El discurso de la sexualidad en la tecnociencia se llena de metáforas y nuevas concepciones para articular y comprender las emociones. Nociones como *techno-disembodiment* o *human-affective machine* forman parte del aspecto tecnocientífico de la sexualidad, son ejemplos de nuevas emociones que aparecen en la arena discursiva que requieren de nuevos conceptos para ser habladas y que al mismo tiempo contribuyen a crear estos nuevos estados mediante la promoción o invención de artefactos acordes con esas nuevas maneras de sentir y pensar el cuerpo.

INTIMAR DELANTE DE UNA PANTALLA: DISCLOSURE

Cuando nos encontramos delante de una pantalla, se generan diversos mecanismos que hacen emerger nuestros aspectos más íntimos y que la narrativa científica ha etiquetado con el término de *disclosure* (Aviram, Amichai-Hamburger, 2005; Qian, Scott, 2007). La *disclosure* es uno de los aspectos más llamativos que encontramos a lo largo del análisis de las entrevistas que realizamos en nuestras investigaciones. La *disclosure* nos ayuda a explicar cómo nos fascina hablar con desconocidos, o con alguien que ya conocemos, ya que a través de una pantalla podemos hablarle de cosas que nunca mencionaríamos cara a cara. Sobre todo cosas de la esfera íntima y privada, como las emociones y la sexualidad. Esto nos permite entender el éxito que alcanza el uso de esas tecnologías en diferentes aspectos de la vida. Fenómenos como el *Facebook* garantizan justamente eso, contactar con alguien que ya conocemos, pero entrar en una dimensión más íntima, donde es posible expresar nuestras emociones menos públicas o llevar nuestras relaciones a otro nivel. Y todo por medio del lenguaje, de manera que este razonamiento nos permite repensar en otros términos las relaciones afectivas, el aspecto íntimo en las nuevas tecnologías y las emo-

ciones que encontramos cuando estamos delante de una pantalla plana de ordenador. La *disclosure* es la principal emoción que nos provoca el medio tecnológico.

En varias de las entrevistas realizadas en nuestras investigaciones, muchos de los entrevistados afirmaron que son capaces de decir cosas a sus conocidos delante de una pantalla, que difícilmente les dirían cara a cara. Si pensamos todo ello en términos afectivo-emocionales, podemos entender la importancia fundamental de estos aspectos en las relaciones afectivas.

EXTRACTO 1

- 268. E:** Es verdad, ¿y tú piensas que se puede transmitir también sentimientos,
269. emociones a través del Messenger?
270. C: Sí, sí, sí, porque hay gente que ha conocido otra gente por Internet
271. y se han llegado a casar. Yo conozco unos casos que hay gente que están
272. saliendo juntos, y se han conocido por Internet, en diferentes países,
273. y están viviendo juntos aquí en España, no... es bastante habitual.
274. E: Ah. O sea que no simplemente se intercambia información sino que también
275. C: que también se fomentan relaciones sociales y afectivas. Porque lo
276. que antes era una agencia matrimonial que ayudaba a encontrar pareja
277. a hombres y mujeres, ahora ya los *chats* han hecho que estas
278. empresas fracasen.
279. E: Es verdad.
280. C: Ya porque en una, cuando tú miras Internet, vas a mayor velocidad
281. que si estás con esta persona en el día a día, todo es como más
282. rápido. Aunque luego puede, puede ser que la cosa cuaje o no cuaje o
283. que la cosa vaya bien.
284. E: También como el *Meetic*...
285. C: El *Meetic* es una, es un tema que yo desconozco, pero conozco
286. gente en el trabajo, en este caso dos chicas, que son personas de mi
287. edad, tengo 32 años actualmente, y que... ellas son chicas normales,
288. que pero por falta de tiempo o porque no han encontrado la persona
289. adecuada para salir, han salido normalmente o se han relacionado con
290. otra persona, pues tienen un anuncio allí puesto.
291. E: Sí, sí.
292. C: Y reciben información a diario, porque yo lo he visto, y contactan
293. con gente y se quedan con alguna persona.

Este extracto nos ayuda a comprender de qué manera y cuál es el éxito que estas nuevas formas de relacionarse han logrado en la sociedad actual. Las viejas formas de conocer gente (líneas 276-278), se han sustituido por nuevas maneras, gracias a las nuevas tecnologías (línea 272). Conocer gente en Internet, remite a lo que definimos como *disclosure*. Esto es, existe la posibilidad de transmitir sentimientos y emociones a través de la pantalla, igual que en la vida real, y en algunos casos mejor. Por ejemplo, los casos de personas que han encontrado pareja en los *chats*, y

que viven juntas, lo que el mismo entrevistado define como que “se fomentan relaciones sociales y afectivas” (línea 275).

El tema de la *disclosure* remite también a la velocidad de las relaciones en la red. Estamos continuamente en contacto con gente, de una manera instantánea, y esto nos permite relacionarnos con los demás con rapidez, efectividad y sencillez. En la línea 280 aparece la velocidad como “mayor”. ¿Pero mayor con respecto a qué? Con respecto a la vida cotidiana, a la del día a día, a la de las citas, del restaurante, cine y bar de copas... Mayor velocidad con respecto a la agencia matrimonial (Extracto 1, línea 276). Ahora, gracias a Internet, a los *chats* y al *Meetic* (Extracto 1, líneas 285-293), todo es más rápido, efectivo y fácil, también en las relaciones sociales. Este cambio de categoría, esta evolución de la velocidad, es una *performance* que se construye y se deconstruye en lo social (Belli e Íñiguez, 2008). Conocer gente a través de los *chats* y el *Meetic* es una acción que ejemplifica este cambio de velocidad. Como decimos en el epígrafe introductorio de este artículo, según la leyenda, cada nueva tecnología primero es usada para algo relacionado con el sexo.

EXTRACTO 2

- 350. C:** Pero es un ciclo rotundo, voy a contar un caso personal, de un amigo mío,
351. de de del grupo de amigos, de mi entorno, pues que estaba preocupado porque
352. no encontraba una chica para salir con él. Y había tenido algunos desengaños,
353. y resulta que decidió, un día vino y me dijo que había decidido pues, había
354. oído hablar del *Meetic*, le habían hablado bien del *Meetic*, y decidió pues
355. colgar su anuncio, su foto, me llamo tal, y trabajo de, trabajo en la empresa.
356. Me gustan estos deportes, me gusta, mis gustos son éstos, mis canciones son éstas...
357. Total, que conoce una chica y llevan viviendo juntos más de dos años.
358. E: ¿Sí?
359. C: Y los dos súper enamorados. Y los dos se conocieron en el *Meetic*. Que hay casos
360. de, de éxito y casos que a lo mejor dos personas se conocen y al final, pues ven
361. que no son compatibles, pero incluso, tengo entendido, que cuando tú te vas a
362. conectar al *Meetic* o quieres introducir anuncio, te hacen como un *test* de



- 343.** compatibilidades. Y te preguntan qué te gusta a ti de la otra persona, qué
344. es lo que buscas, y cuando tú recibes, pues gente que, ficha de gente, que
345. están en este perfil, pues por porcentaje ves el nivel de compatibilidad,
346. para quedar, para que la cosa sea a lo mejor, para que esta cosa tenga
347. mayor éxito a la hora de encontrarse, y funciona lo que han dicho.
348. E: Sí, sí, sí, es verdad. Estas tecnologías sí hacen que uno pueda conocer
349. más gente.

El caso personal que cuenta el entrevistado es útil para comprender cómo las nuevas tecnologías ayudan a desarrollar algunas habilidades sociales, que en muchas ocasiones no podían ser expresadas. Y sólo a través del uso de estas nuevas tecnologías, en este caso el *Meetic*, se han podido exteriorizar. Lo que lo permite es justamente la *disclosure*. Por ejemplo, al poder exteriorizar los gustos musicales, los deportes preferidos, entre otros, pero también al permitirse mostrar sentimientos que de manera usual se disimulan frente a frente. Mediante diferentes herramientas para poder intimar con el otro, para encontrar, como en este caso, pareja, o una persona con tus mismos intereses, las nuevas tecnologías ayudan en la esfera íntima y social de cada individuo. Utilizando en muchos casos la *disclosure*, que puede asumir diferentes formas, un *test* de compatibilidad, un anuncio, un perfil, entre otras.

EXTRACTO 3

- 360. C:** Claro, hay por una parte una ventaja que tú, pues, relacionándote con
361. esta persona, más de prisa, a más velocidad, pero es un medio más frío,
362. y no tienes la certeza de que eso, en el día en que decidas, veo a la persona
363. y seguro voy a tener éxito, porque después veo a la persona, saludarla e
364. irte como has venido, porque te pensaba que eras en una manera, y te
365. llevas una sorpresa, es bastante habitual también.
366. E: Es verdad, es verdad, sí, sí. Pareces que estás más cerca y después
367. C: cortas
368. E: evidencias más la distancia, ves más... sí, sí, sí. Entonces ¿cuáles piensas
369. que son las ventajas o las desventajas que aportan estas tecnologías, los
370. beneficios o los problemas? ¿Los beneficios cuáles son?
371. C: Las ventajas son que puedes conocer más tipos de gente, y gente muy
372. diversa, de diferentes nacionalidades, y de diferentes ámbitos de la
373. sociedad, y la desventaja es que no puedes ver a la persona. Una persona
374. detrás de un teclado te puede engañar y puede inventarse un tipo de vida
375. que a ti te pueda encajar y de la que te puedes enamorar, pero luego en
376. la vida real ves que no existe, que todo es ficticio. Una parte que

- 377.** favorece que la gente, qué pasa, que mucha gente no tiene tiempo por el
- 378.** trabajo porque está metida en su vida, y no tiene tiempo para salir a
- 379.** relacionarse con gente, qué hace, se vela por una parte del ordenador, e
- 380.** intenta conocer gente, que esto es un peligro. Porque puede encontrar
- 381.** gente que no esté equilibrada, y puedes tener sorpresas
- 382. E:** Sí, sí.

Como vimos en el primer extracto, la velocidad es un elemento fundamental de la sexualidad en la red, sobre todo a la hora de expresar lo íntimo y lo privado con mucha gente, a diferencia de lo que antes se hacía. En la sociedad contemporánea, por falta de tiempo, buscamos maneras alternativas, y muchas veces más sencillas, para conocer gente, para intimar con los demás. Uno de los principales problemas de nuestras sociedades actuales es que no hay tiempo para casi nada, y las nuevas tecnologías nos ayudan en esta dirección; basta pensar en la tecnología *wireless*, siempre presente en cualquier parte del mundo. Los temas urgentes, los *mails* que hay que contestar rápidamente, hacen que no haya tiempo para otras cosas, como por ejemplo, para conocer gente. “El tiempo se nos hace breve”, diría san Pablo de Tarso, y las nuevas tecnologías nos permiten extenderlo. Gracias a la velocidad. A una mayor velocidad que es una *performance* constante, que evoluciona y revoluciona las relaciones sociales de cada individuo. Internet hace más efectivas las tareas que antes se hacían sin su uso, y el relacionarse con los demás es una de estas tareas.

Como bien explica Bauman (2006), el tiempo ha cambiado; ahora el largo plazo son 24 horas, para la publicidad. Es la nueva unidad de medida del tiempo. Lo mismo se comentó antes sobre las relaciones con el *Meetic*. O, para utilizar otro ejemplo de Bauman, es la búsqueda de información en el motor de búsqueda *Google*. Se pone el término que hay que buscar, y en 0.17 segundos se han encontrado 27000000 de referencias para la búsqueda del término “Radiohead” o 0.40 segundos para los 3199000 de referencias para la palabra “Bauman”. Es ésta la velocidad, la emoción de la velocidad, la que nos permite comunicar nuestras emociones, sin tener miedo a los efectos que podemos causar. Y de esta manera queremos “conectar” con gente, intimar con ellos; la esfera afectiva y sexual está afectada en este sentido.

CONCLUSIONES

Hemos tratado a lo largo del artículo nuevos conceptos, ámbitos innovadores, que nos ayudan a comprender el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías. Intentamos, sobre todo, proponer al lector herramientas conceptuales para su trabajo como profesional. Acercarse al tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías no es sencillo, en particular si se quiere tener una perspectiva educativa. Pero no pueden obviarse las tres cosas que presentamos en este artículo:

- a)** La sexualidad está presente en los medios de comunicación dominantes de cada época y, por consiguiente, lo está también en los videojuegos, de formas incluso muy explícitas. Eso no es algo que haya que evitar o censurar, simplemente debemos tomar en cuenta que está ahí y cualquier intervención educativa no puede olvidar que los

jóvenes siempre contarán con otras fuentes de información. Debemos saber cuáles son, no para prohibirlas sino para conocerlas y darnos la posibilidad de difundir discursos alternativos o complementarios si lo creemos conveniente.

- b)** Las nuevas tecnologías comportan nuevas experiencias, las cuales no son sólo intelectuales o cognitivas, sino que implican también nuevas sensaciones que conllevan nuevos sentimientos. Encontramos, entonces, nuevas emociones sobre las que hay que pensar. Pensar cómo se forman, de dónde vienen, cómo se sienten y cómo podemos hablarlas. Emociones que en este caso están íntimamente ligadas a las máquinas con las que y mediante las que nos relacionamos.
- c)** El filtro que supone la pantalla sobre nuestro cuerpo, el hecho que nos permite controlar hasta niveles insospechados la información que queremos transmitir, es decir, el control casi total sobre la impresión que damos a los otros, podrían hacernos creer que nos llevan a un mundo centrado en el engaño y el ocultamiento. Resulta paradójico, pero no es así, sino que ocurre lo contrario: la tranquilidad que nos brinda esta posibilidad de control actúa de forma inversa a la prevista, nos permite *performar/actuar* nuestra honestidad y sinceridad. Permite que entre en escena la *disclosure*, el revelarnos, el abrirnos al otro con tranquilidad, sin correr el riesgo de que un tartamudeo, un pequeño defecto del que nos avergonzamos o un rubor inoportuno vengán a romper nuestra relación incipiente.

Y para terminar, una breve reflexión: si las tecnologías nos están cambiando es porque les hemos dado permiso para ocupar el lugar que ocupan hoy en día. Por tanto, en vez de pensar que son ellas las que nos están cambiando, más bien deberíamos pensar que nosotros cambiamos primero y que fueron nuestras nuevas necesidades, las de los individuos móviles y flexibles, las que nos hicieron construir estas máquinas de relación. Así pues, las tecnologías nunca cambiaron la sociedad, sino que ésta ya había cambiado cuando llegaron. Las nuevas tecnologías nos permiten construir y descubrir aspectos novedosos de nosotr@s mism@s, y entre ellos, las nuevas sexualidades que nos imponen nuevos retos educativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aviram, I. e Y. Amichai-Hamburger. "Online infidelity: Aspects of dyadic satisfaction, self-disclosure, and narcissism", en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 2005.

Bauman, Z. *Liquid fear*, Cambridge, Polity Press, 2006.

Belli, S., R. Harré y L. Íñiguez. "La construcción de una emoción (el enamoramiento) y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de una importante área de las Ciencias Sociales", pendiente de publicación.

Belli, S. y L. Íñiguez. "El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual", en *Psico*, v. 39, núm. 2, abr./jun. 2008, pp. 139-151.

Berners-Lee, T. *L'architettura del nuovo Web*, Milán, Feltrinelli, 2001.

Brown, S. D. y P. Stenner. "Being affected: Spinoza and the psychology of emotion", en *International Journal of Group Tensions*, 30(1), 2001, pp. 81-105.

Butler, J. P. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*, Londres, Routledge, 1993.

Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2: El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets, 1989.

Demaria, R. y J. L. Wilson. *High Score! La historia ilustrada de los videojuegos*, Madrid, McGraw-Hill, 2002.

Haraway, D. J. *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*, Nueva York, Routledge, 1988.

Haraway, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*, Valencia, Publ. Universitat de Valencia, 1995.

Harré, R. "The necessity of personhood as embodied being", en *Theory & Psychology*, 5, 1995, pp. 369-373.



Hollinger, V. "Cyborgs and Citadels/Between monsters, goddess, and cyborgs", en *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 25, 2005, p. 577.

Illouz, E. *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*, Malden, MA, Polity Press, 2007.

James, P. y F. Carkeek. "This abstract body: From embodied symbolism to techno-disembodiment", en D. Holmes (ed.), *Virtual politics: Identity and community in cyberspace*, Sage Publications, 1997, pp. 107-124.

Kent, Steven L. *The Ultimate History of Video Games: From Pong to Pokemon--The Story Behind the Craze That Touched Our Lives and Changed the World*, Nueva York, Three Rivers Press, 2001.

Michael, M. *Technoscience and everyday life: The complex simplicities of the mundane*, Nueva York, Open University Press, 2006.

Michael, M. (ed.). *Reconnecting culture, technology and nature: From society to heterogeneity*, Londres, Routledge, 2000.

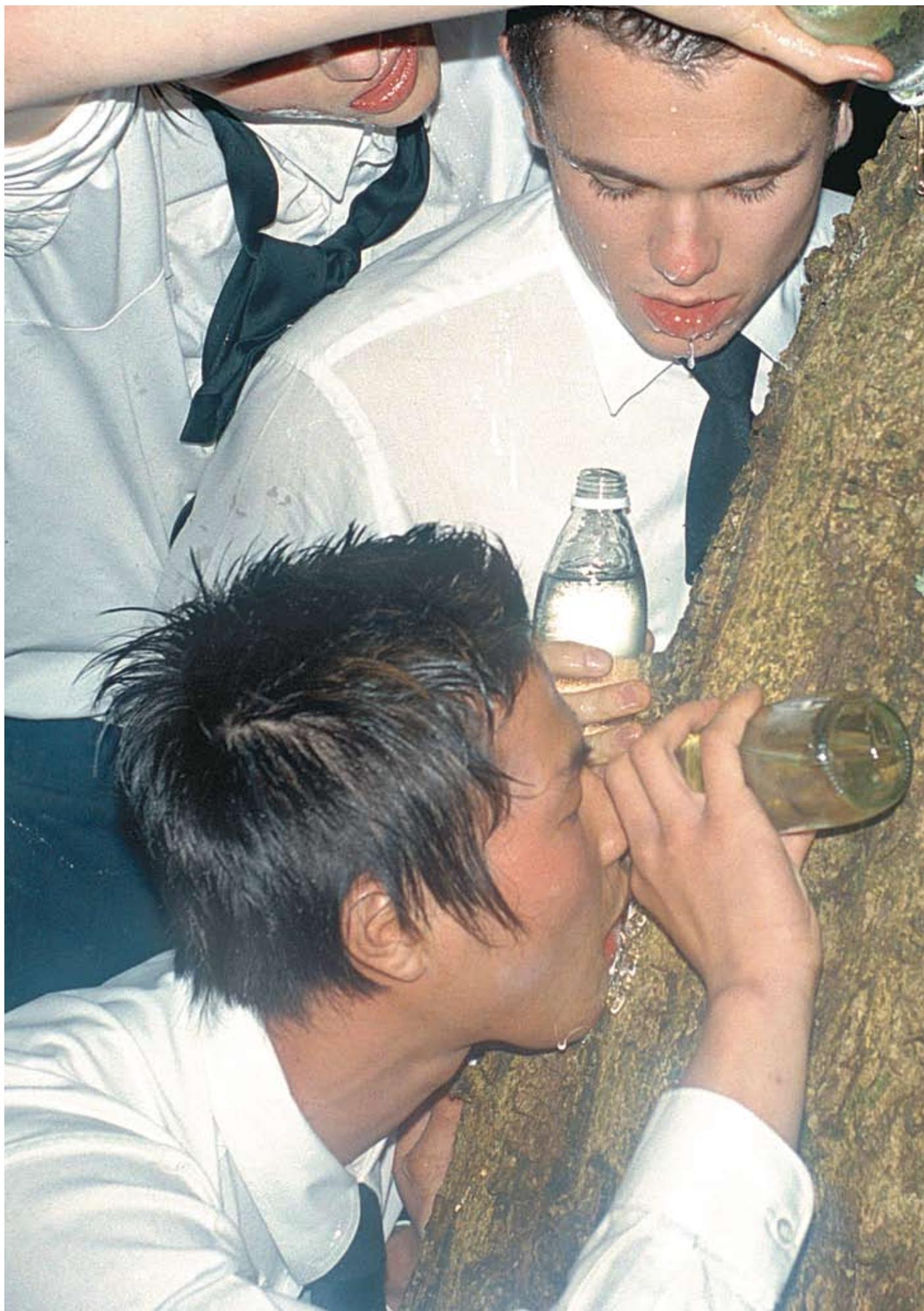
Niedenthal, P. M., L. W. Barsalou, F. Ric y S. Krauth-Gruber. "Embodiment in the acquisition and use of emotion knowledge", en L. F. Barrett, P. M. Niedenthal y P. Winkielman (eds.), *Emotion and Consciousness*, Nueva York, Guilford Press, 2005, pp. 21-50.

Qian, H. y C. R. Scott. "Anonymity and self-disclosure on weblogs", en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 2007.

Railton, J. *The A to Z of Classic Computer Games*, Londres, Allison & Busby, 2005.

Rose, N. *Effects of rational emotive education and rational emotive education plus rational emotive imagery on the adjustment of disturbed and normal elementary school children*, Ann Arbor, MI, ProQuest Information & Learning, 1983.

Spackman, M. P. "Can machines adequately simulate human emotion?: A test of four theories of emotion", en *Theory & Psychology*, 14(6), 2004, pp. 755-776.



MÁS ALLÁ DE LA COEDUCACIÓN

DELFINA MIEVILLE

Socióloga Experta en Género y Agente de Igualdad, Género y Cooperación. Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes

LORENA ABASCAL

Maestra especialista de Educación Física y feminista. Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes

EL ARTÍCULO PARTE DE UNA PREMISA BÁSICA: TOMAR LA COEDUCACIÓN COMO MERA “coexistencia en el aula es reduccionista” y, además, ello no explica por qué la educación mixta no conlleva necesariamente una educación igualitaria. Una educación mixta que *per se* no constituye una garantía de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres porque para lograr una coeducación real sería necesaria la incorporación de la historia de la mujer en los currículos escolares facilitando que ellas se sintieran también representadas en los planes de estudio en que se les educa. Para las autoras habría que diferenciar entre el currículum oficial y el currículum oculto. Mientras el primero es el que aparece visible en los planes de estudio, el segundo está conformado por toda la carga implícita de actitudes, prejuicios y diferencias de trato a niños y niñas que ejercen muchos maestros y maestras en el aula. Éste es el causante de gran parte de los sesgos en la educación en niños y niñas. Se suma, años después, al “techo de cristal” que sufren las mujeres en su inserción laboral y social impidiéndoles una completa igualdad, en términos de derechos efectivos, con los hombres. Por tanto, para las autoras, más allá de la coeducación se ha de luchar por una educación en perspectiva de género que coadyuve a construir una sociedad donde las diferencias entre los géneros no constituyan desigualdades entre los mismos.

FEDERACIÓN MUJERES JÓVENES

FEDERACIÓN MUJERES JÓVENES ES UN ESPACIO FORMADO POR CHICAS JÓVENES FEMINISTAS, entre 18 y 30 años de edad, que ha luchado por la igualdad real desde 1986. Participa de manera activa en diversas plataformas (impacto de género, aborto, prostitución, entre otras) y ha sido llamada al Congreso de los Diputados como representante histórica y agente de cambio en los actuales procesos de reforma de ley. Más información en: <http://www.mujeresjovenes.org/>

DELFINA MIEVILLE MANNI

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid especializada en “Comunicación, Cultura y Conocimiento”. Magíster en Igualdad de Género: Agentes y Políticas. Diploma en Relaciones Género y Desarrollo. Se ha desempeñado como investigadora, consultora y traductora en distintas empresas y organismos. Ha publicado “Guía de buenas prácticas para la conciliación de mujeres autónomas en la Comunidad de Madrid” (2007), “La investigación en género: género masculino y género femenino: aspectos psicosociales” en el *Manual de buenas prácticas* del Proyecto Leonardo Da Vinci de Expertos de Género (2005) y un capítulo sobre María Laffitte en el libro *Ateneístas Ilustres*, editado por el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid (2004). En la actualidad es Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes de Madrid.

LORENA ABASCAL GONZÁLEZ

MAESTRA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA POR LA Universidad de Castilla-La Mancha y Técnica Superior en Animación Física y Actividades Deportivas. Ha realizado diversos cursos de formación en género. En su trabajo en educación se dedica a transversalizar el tema de género. Es Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes.

MÁS ALLÁ DE LA COEDUCACIÓN

DELFINA MIEVILLE

Socióloga Experta en Género y Agente de Igualdad, Género y Cooperación. Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes

LORENA ABASCAL

Maestra especialista de Educación Física y feminista. Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes.

EL CONCEPTO DE COEDUCACIÓN COMO COEXISTENCIA en el aula es reduccionista. Sin embargo, es algo que se ha dado por supuesto al introducir en las reformas educativas la expresión “educación mixta”. Hablamos del alumnado, del profesorado y de los padres y madres. Entendemos que éste será un análisis basado en el enfoque de género y de los estudios heredados del feminismo, doctrina que defiende la igualdad de derechos para mujeres y hombres.

Defendemos la existencia de un currículum oculto, que presiona de forma más o menos consciente y diferente dependiendo del sexo, la trayectoria profesional, emocional y vital del alumnado. A esta variable —la del sexo—, la más fuerte y común, podemos añadir la clase social, la etnia, la religión, entre otras. Profesionales de la pedagogía conocen cómo es la socialización temprana y la delimitación de los grupos de referencia y de pertenencia. Al margen de la corriente que elijamos —psicoanalítica, conductista, cognitivista, etcétera—, sabemos que por mucho o poco que estemos determinados en el aspecto biológico, la educación “construye” o ayuda a construir la personalidad y, por tanto, también marca las pautas de la normalidad para que una persona sea operativa en sociedad.

Por *educación*, en consecuencia, entendemos algo más que la escuela y los conocimientos académicos y prácticos que allí se dan. La educación es efectuada por varios agentes de socialización.

Engloba cómo se dan esos conocimientos, los sujetos, verbos, gestos, entonaciones, capítulos o autores seleccionados en vez de otros. Esto, de manera inconsciente, nos influye como una gota día a día hace surco en la roca.

Sabemos que no se puede exigir una objetividad ni una neutralidad absolutas, dado que, como bien se sabe en la sociología, el agente de socialización es sujeto y objeto de estudio.

Sin embargo, sí se dispone de algunas herramientas para subsanar los daños producidos por el patriarcado (sistema de dominación de lo masculino sobre lo femenino). Como es obvio, no señalamos a “los hombres”, sino al sistema patriarcal que se reproduce a través de hombres y mujeres y sus sistemas creados: educativo, judicial, religioso, económico, entre otros.

Por lo anterior partimos de la tesis de que el sistema educativo, y sus manifestaciones formales e informales, está creado históricamente.¹ Esta tesis de Rousseau, autor que pregonaba la falta de talento de las mujeres, sostendría cómo, ante una visión del mundo androcéntrica, que excluye a la mujer, la educación no podía ser la excepción. Cualquier agente de socialización, como el sistema que perpetúa, está empapado por el patriarcado.

Por consiguiente, no son baladíes las luchas técnicas y morales posibles por este cambio. La coeducación es un subtema dentro de este gran engranaje que iremos desmadejando.

COEDUCACIÓN, ¿EDUCACIÓN MIXTA? PROS Y CONTRAS

Una de las tesis básicas de la defensa de la coeducación en cuanto a educación mixta se refiere, es que se fomente la igualdad y el compartir desde la más temprana edad los espacios y las experiencias con el sexo opuesto. Cierto. Pero, ¿acaso no se fomenta también un agravio comparativo tal y como se entiende aún hoy la educación y su brecha de género?

En los colegios de “niñas” y de “niños” es cierto que se proporciona una educación “burbuja” en la que no hay referente de la otredad² (aunque sí hay otras referencias comparativas en la construcción de la identidad). Pero

¹ Jean Jacques Rousseau, *De la educación o Emilio*, 1762.

² Michel Foucault, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.

queda claro que a las niñas, preadolescentes, adolescentes y jóvenes, en la educación mixta, se les educa en referencia a “ellos”, han de ser y hacer lo que no son ni han de hacer los hombres. El hecho es que esta diferencia de género por razón de sexo se manifiesta en el aula (y en todos los demás espacios vitales: familia, entorno, medios...), ya que sabemos que no es algo exclusivo del colegio). Se manifiesta, además, porque existe un “otro” que es varón, compañero y profesor, que esgrime de modo consciente o inconsciente su puesto privilegiado.³

Desde la psicología se demuestra que en el proceso de socialización y de construcción de la personalidad no sólo se “eligen” los roles, sino que se adquieren “los sobrantes”. Así como en una familia en la que priman personalidades muy agresivas, los hijos e hijas pueden mimetizar u optar por el rol opuesto, este mismo comportamiento de elección de espacios emocionales puede reproducirse a otros niveles de socialización. Si una niña o niño ha visto secuestrado su espacio emocional, es probable que tome como suyo el espacio de la resolución, u opte por desarrollar una personalidad opuesta. Queda claro que cada familia y experiencia es única, pero si hay algo que actúa universalmente son los roles de género y su división de espacios productivo-reproductivo, emocional y racional, de modo diferenciado y no mezclable. Por ello, en un aula mixta en la que el profesorado y todo el sistema educativo no estén concienciados y formados para la educación en igualdad, el resultado será parecido al de la educación separada, y “el otro” seguirá siendo alguien opuesto a mí al que no tengo que parecerme y he de “temer”, o debo adoptar unas actitudes que marcan mi expectativa de género.

De hecho, no se puede negar la influencia que tienen las nuevas series de televisión y revistas “para adolescentes” (donde encontramos aún frases como las siguientes: “cómo volver loco a tu chico”, “cómo adelgazar en 10 días” o “ponte sexy”), que confunden la libertad sexual de las mujeres con respuestas sexuales de género femenino. Ellos pueden mostrarse más sensibles, pero ellas han de seguir siendo un reclamo sexual, desde su indumentaria hasta su discurso. Defendemos una sexualidad libre en las mujeres, pero no otra forma de machismo sobre los cuerpos femeninos motivado por las modas y los medios que pase a reproducirse dentro de grupos de iguales.

Por tanto, creemos que la coeducación ha de ir más allá de la educación mixta, y no sólo eso, sino que deberá tomar en cuenta la reproducción de estereotipos de género a la que se enfrentan desde la más temprana edad hasta la adolescencia, entendiendo además que cada edad juega con unos estereotipos específicos que dan paso y crean un caldo de cultivo para los siguientes. En consecuencia, es indispensable una labor crítica por parte de los y las educadoras, de los padres y madres, hacia sí mismos/as y hacia el grupo. Como veremos más adelante, ha de ser un seguimiento global y no puntual, si queremos que tenga éxito.

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

Ya he advertido sobre los malos hábitos que adquieren las mujeres cuando se las confina juntas; y pienso que podría extenderse con justicia esta observación al otro sexo, mientras no se deduzca la

inferencia natural que, por mi parte, he tenido siempre presente, esto es, promover que ambos sexos debieran educarse juntos, no sólo en las familias privadas sino también en las escuelas públicas. Si el matrimonio es la base de la sociedad, toda la humanidad debiera educarse siguiendo el mismo modelo, o si no, la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de compañerismo, ni las mujeres desempeñarán los deberes peculiares de su sexo hasta que no se conviertan en ciudadanas ilustradas, libres y capaces de ganar su propia subsistencia, e independientes de los hombres (...) Es más, el matrimonio no se considerará nunca sagrado hasta que las mujeres, educándose junto con los hombres, no estén preparadas para ser sus compañeras, en lugar de ser únicamente sus amantes (...)”

Vindicación de los derechos de la mujer

Mary Wollstonecraft, siglo XVIII

Ya en el siglo XVIII, advertía de esto Mary Wollstonecraft, en su libro *Vindicación de los derechos de la mujer*. En él afirma que la mujer no es inferior al hombre por naturaleza, sino por su acceso a la educación.

Es a mediados del siglo XVIII cuando se empiezan a sentar las bases del sistema educativo actual, en el cual niños y niñas debían estar separados, ya que Dios creó a la mujer para servir al hombre. Por tanto, la educación de las niñas y niños giraba en torno a este aspecto.

Basado en Rousseau, considerado el padre de la pedagogía moderna, autor del *Emilio* (1762), en España se introduce el *informe Quintana* (1813), en el cual se basaba la educación en la educación de los niños, como bien apuntaba Rousseau (Emilio debe constituir un ser autónomo con criterio propio), en tanto que las niñas debían aprender a rezar, las labores domésticas, y alguna que otra materia, pero sin llegar a profundizar tanto como los niños, pues podían distraerse de la función con la que habían nacido: la de ser buenas madres y esposas, como bien decía Rousseau (Sofía debe servir al hombre).

Sólo algunas mujeres de la aristocracia tuvieron la suerte de acceder a una educación supe-

³ Luis Bonino. “Micromachismos - el poder masculino en la pareja ‘moderna’”, en José A. Lozoya y J.C. Bedoya (comps.), *Voces de hombres por la igualdad*, edición electrónica de Chema Espada, 2008.

rior basada en dibujo, música y determinadas materias destinadas a que pudieran mantener una buena conversación.

En 1821, tras las voces discordantes de damas aristócratas que defendían una educación para las mujeres, basándose en que son ellas las primeras en instruir a sus hijos, se incluye en el ordenamiento legal que las mujeres deben aprender a leer, escribir y contar.

Más tarde, en 1857, la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, dice en su artículo 5:

En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que trata el párrafo sexto del artículo 2º y los párrafos primero y tercero del artículo 4º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.

El primero sustituye a breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

El segundo a principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.

Y el tercero a nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Esta ley establece también un sistema de separación de sexos; hay escuelas de niños y de niñas, como ya se acostumbraba en España y en el resto del mundo.

Los planteamientos educativos de la Escuela Nueva, basados en un pensamiento racionalista e igualitario, donde se defiende la igualdad de hombres y mujeres en la educación, provocan que se cree en España la Institución Libre de Enseñanza en 1876; ésta queda relegada al ámbito privado, ya que la constitución de 1876 consideraba que la enseñanza debía ser oficialmente la católica. Gracias a ello las mujeres empiezan a tener acceso a la enseñanza superior, de forma privada. Ciertamente accederán las mujeres de clases altas, pero la Institución Libre de Enseñanza influye poco a poco en el sistema escolar.

Emilia Pardo Bazán, en su ponencia "La educación del hombre y de la mujer", debatida en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, pide el acceso a la mujer a todos

los niveles educativos, exige su derecho de poder ejercer cualquier profesión y el reconocimiento a la propia felicidad y dignidad de las mujeres.

La llegada del capitalismo hace necesaria una mayor mano de obra, lo que, a su vez, requiere la incorporación de las mujeres al mercado laboral, pero siempre vinculadas a tareas "propias de su sexo", como son las profesiones de modista, sirvienta e incluso maestra, siempre que esto no la llevara a dejar las obligaciones de su casa. Eso hace que las nuevas corrientes educativas doten a las mujeres de las habilidades necesarias para las profesiones antes descritas.

Con la llegada de la 2ª República, es la primera vez, en la historia de España, que el sistema público admite y siente necesaria la educación mixta y, más que ello, la coeducación como uno de sus principios básicos, el cual dice: "Defienden la coeducación, es decir, la no separación de sexos o lo que es lo mismo, la educación mixta, donde los niños y niñas deben de formarse juntos conforme a un mismo programa, y esta idea sería aplicable a todos los grados de enseñanza".

La realidad es que las mujeres en la 2ª República siguen saliendo de la escuela para trabajar en su casa. Es un avance muy importante, en cuanto a la legislación educativa española, pero esto durará poco, ya que en 1936, con la guerra civil y el periodo franquista posterior, se dan pasos hacia atrás en los derechos educativos ganados para y por las mujeres.

Durante la época franquista, se vuelve a una escuela segregada, con currículos diferentes. La encargada de educar a las niñas será la Sección Femenina de la Falange, cuya misión se define como educar en los valores patriarcales de madre y esposa. Se trata de un gran retroceso, de vuelta a mediados del siglo pasado.

No es sino hasta la Ley General de Educación de 1970, cuando se impone de nuevo una educación mixta, en la cual los currículos vuelven a ser iguales para niños y niñas. La coeducación en este caso se sobreentiende, ya que el acceso al currículum es el mismo, el antes considerado válido para los niños. La desigualdad sexual se atribuye a las diferencias naturales, las cuales, dicen, deben respetarse pues son prioritarias.

Con la llegada de la transición democrática, el artículo 14 de la constitución de 1978 establece la no discriminación por razón de sexo. Desde la entrada de la transición a la actualidad, se suceden distintas leyes de educación en todas las cuales se establece una igualdad formal entre niños y niñas.

La Ley Orgánica de Educación actual, aprobada en 2006, apunta:

Preámbulo

(...) entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Artículo 1, Capítulo I

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira [entre otros principios] en el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Artículo 17, Capítulo II

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan [entre otras cosas] conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Artículo 102, Capítulo III

Los programas de formación permanente [del profesorado] deberán incluir formación específica en materia de igualdad.

Artículo 151, Capítulo III

Una de las funciones de la inspección educativa será la de “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”.

Disposición adicional vigésimo quinta

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley ()

No obstante la igualdad formal, coincidimos con María Elena Simón en *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (Editorial Narcea, 2008), que nos dice:

La educación mixta formal, sin embargo, no les ha dado ni a ellas ni a los chicos instrumentos eficaces de conocimiento para acabar con los defectos más ocultos del patriarcado, como son la misoginia y el androcentrismo. Toda la obra humana estudiada se refiere a la obra masculina.

Estamos todavía por incorporar una coeducación efectiva real, para lo cual creemos necesaria la incorporación en los currículos escolares de la historia de la mujer, los avances ejercidos por las mujeres a lo largo de los años, nuestras luchas y el alcance de nuestros derechos. Todo esto ha estado siempre relegado, porque los planes de estudios nos enseñan la historia de los hombres y escrita por los hombres.

CURRÍCULUM OFICIAL Y CURRÍCULUM OCULTO

Comencemos por diferenciar el currículum oficial o explícito del currículum oculto.

Por currículum oficial entendemos aquel en el cual están clasificados los contenidos, los procedimientos, las actitudes y los objetivos; todo está establecido para que el profesor o la profesora lo transmitan en clase. Viene estipulado por las diferentes leyes educativas que fije cada país y cada momento.

Por otra parte, tenemos el currículum oculto, que es variable y depende de la persona que imparta la clase, pues podemos definir el currículum oculto, guiándonos por Subiratch y Brullet (2002), como: “la enseñanza tácita de normas, valores, rutinas, sentimientos, actitudes, en que nos edu-

camos y se comunica a través de los comportamientos, los gestos, las relaciones, la estructura organizativa y las expectativas que proyectamos sobre las alumnas y los alumnos. A través del currículum oculto reproducimos y transmitimos los estereotipos y roles sexistas vigentes en nuestra cultura”. Es decir, se trata de todo lo que con nuestra actitud transmitimos a las alumnas y a los alumnos, no es algo explícito ni abiertamente intencionado, y eso mismo es lo que lo hace peligroso en verdad.

Pongamos un ejemplo claro para diferenciar estos dos currículos: el temario de las oposiciones para magisterio de educación física. El currículum oficial entiende como necesaria la introducción de un tema de coeducación, para trabajar por la igualdad de género en las escuelas. Esto podría demostrarnos que desde los poderes públicos se apuesta por la igualdad; sin embargo, el currículum oculto hace que dicho tema sea el número 25, es decir, el último tema del temario, lo cual nos dice que no llega a ser tan importante. ¿Cuántas personas de las que van a opositar preparan todos los temas del temario en profundidad? Por lo regular, ¿cuáles son los temas menos preparados? Si contestamos estas preguntas, concluimos que el tema 25 de las oposiciones para ser maestro o maestra de escuela, muy pocas veces es preparado por las futuras maestras y maestros. El mensaje del currículum oculto es patente: la coeducación no es tan importante.

PROFESORADO, LENGUAJE Y ASIGNATURAS

Seguimos hablando del currículum oculto, ya que toda forma de expresión está vinculada en este sentido. Nos detendremos un momento en el análisis del lenguaje que usan los profesores y las profesoras al dirigirse a los alumnos y las alumnas.

Varios estudios han puesto de manifiesto que tanto profesores como profesoras, al dirigirse a los alumnos y las alumnas, lo hacen en mayor medida a ellos, con actitudes y expresiones competitivas, en tanto que a ellas se dirigen en menor medida, con actitudes y expresiones más ligadas al cuidado, la delicadeza y la belleza. Es decir, al niño le llamamos campeón, y a la niña, princesa.

También se pone de manifiesto en las aulas que las niñas intervienen menos que los niños, sobre todo en las actividades en las cuales deben expresarse opiniones propias o sensaciones, como pueden ser las asambleas. Son ellos los que

acaparan la palabra. Desde la escuela, permitimos que las niñas no alcen la voz en los espacios públicos. Como educadoras y educadores está en nuestras manos establecer turnos de palabra que favorezcan a las personas que menos intervengan, para así empoderarlas desde la escuela. Podremos procurar que los turnos de palabra de los chicos no se alarguen sin necesidad, para así poder hablar todos y todas. Recomendamos turnos de palabra concisos, priorizando los de aquellas (sobre todo) y aquellos que menos participen en el debate.

Tanto el lenguaje como las asignaturas que se estudian en el colegio, se imparten en masculino. El ejemplo más claro lo encontramos en el día a día: para referirnos a todo el conjunto de la clase, niños y niñas, nos dirigimos a ellos y a ellas como “todos”, en masculino. En dicho término no estarían incluidas las niñas, por lo que de forma inconsciente aprenden a estar más atentas para saber en qué momentos se están dirigiendo a ellas. Existen experimentos en el aula que demuestran que hace años la aseveración “levántense todos” hacía que se levantaran chicas y chicos, pero ahora la misma crea confusión entre las primeras, que se ven obligadas a observar a otras para saber si levantarse o no.

Por otra parte, como ya mencionamos, las asignaturas que estudiamos también son en masculino. La historia es contada por hombres y en ella, salvo alguna pincelada, no aparecen mujeres. No se estudia que en la revolución francesa Olimpia de Gouges publicó “La declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” y se ganó la guillotina, en su osadía por querer compartir derechos con los hombres. Como Olimpia, en los currículos son invisibilizadas muchísimas mujeres. Es tarea de las maestras y los maestros introducir en las clases un plan alternativo de estudios que incorpore a la mujer; así, las niñas podrán también sentirse identificadas en la historia de la humanidad y tener modelos históricos más próximos a ellas.

Otro ejemplo es el lenguaje visual que encontramos en los libros de texto. En la mayoría de las imágenes se desarrollan roles de género, en los que nos presentan a las mujeres haciendo las labores del campo a mano y a los hombres en máquinas como el tractor.

Si nos remitimos a Educación Física, que es, probablemente, la asignatura con más estereotipos de género, observamos mayores asimetrías. La profesora o el profesor, al dirigirse en esta asignatura al alumnado, de manera vo-

luntaria o involuntaria, suele dar más refuerzo e incluso es más crítico o crítica con los chicos; esto lo vemos, por ejemplo, en un juego como puede ser el fútbol (donde el rol de género es masculino). El profesorado no corrige con tanto entusiasmo a las niñas si jugáramos a saltar la cuerda (rol de género femenino), en tanto que al niño sí se le corrige para que salte bien.

Podemos cambiar todo esto si nos dirigimos a los alumnos y alumnas con un mismo lenguaje, si somos campeones, somos todos y todas campeones y campeonas, y si somos princesas, también lo somos todos y todas, príncipes y princesas. Para empezar, debemos igualar la forma de trato para niñas y niños.

Bien es cierto que algunas editoriales deben poner su granito de arena para la coeducación y reeditar fotografías y textos, con miras a hacer visible la figura de la mujer fuera de los estereotipos establecidos. También los maestros y las maestras deben transmitir una visión nueva de la enseñanza donde la mujer sea visible y no pasar por alto en clase los temas que tengan que ver con personajes importantes femeninos.

He aquí algunos indicadores que nos da *Guía de coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, elaborado por Red2Red Consultora, Instituto de la Mujer: Observatorio de Igualdad de Oportunidades, 2007.



Participación en la elección de los materiales de apoyo de la variable de sexo

- * ¿Te preocupas por poner buenas prácticas y logros protagonizados por mujeres?
- * A la hora de elegir los libros de texto y otros materiales ¿se realiza una revisión para evitar incluir contenidos sexistas?
- * ¿Propones a tu alumnado que sea crítico con el contenido de los libros, si no favorece la igualdad de oportunidades entre sexos?

(Página 45, *Guía de coeducación*)

ESPACIOS

Los espacios a la hora de educar también son muy importantes. Si nos fijamos en las aulas, las chicas ocupan los sitios más cercanos a la pizarra y los chicos, los más alejados. Esto puede valorarse de formas distintas; una es que las niñas se sientan más cerca del profesor o la profesora para poder ser más visibles y porque, como el lenguaje al referirse a toda la clase es en masculino, están más atentas para comprobar si ellas también entran dentro del masculino.



En el patio, son los chicos los que suelen ocupar las pistas polideportivas, por lo regular para adaptarlas a campos improvisados de fútbol. Y son las chicas las que ocupan los lugares dejados por los chicos, los menos espaciosos, para dedicarse a juegos que no requieren tanto espacio, como la comba o cuerda, la goma, el tejo, entre otros... o incluso forman grupos para sentarse y hablar.

La pregunta es ¿por qué sucede esto? Pues porque a las niñas desde pequeñas les mandamos el mensaje de que deben ser buenas y tranquilas. Volvemos a ver aquí los estereotipos de género. Un ejemplo: para ir al colegio les ponemos zapatitos, que no son el mejor calzado para jugar en la arena o con un balón, porque si llevan el zapatito roto a casa, les decimos que deben cuidar más las cosas; por tanto, la próxima vez, la niña tendrá más cuidado y jugará a algo menos enérgico, para no estropear sus zapatitos. Otro ejemplo donde podemos ver esto, es cuando las chicas quieren jugar con los chicos al balón. Sucede que los varones rara vez quieren perder el dominio de la pelota y pasársela. Las colocan de porteras o defensas.

También observamos cómo, cuando un niño es muy inquieto, es sólo eso, un niño inquieto; sin embargo, si es al revés, si la inquieta es la niña, se convierte en problemática: "Mira qué mala, no se está quieta". Con esto volvemos a mandar un mensaje sexista a los niños y las niñas, que repercute en su actividad física, tanto en el tiempo de ocio en el recreo o el parque como en las aulas y en las clases de educación física.

Con un uso repartido del espacio, obligado al principio, podríamos evitar la división del espacio del patio, dependiendo de los géneros. Me gustaría comentar aquí una experiencia que sucedió en mi colegio cuando yo estudiaba, o por lo menos así la recuerdo yo. En 5° de EGB (actualmente de primaria), éramos dos clases, 5° A y 5° B. Ese año, desde el claustro de profesores y profesoras, decidieron programar las pistas polideportivas a lo largo de la semana para los cursos superiores (de 5° a 8°). Los lunes la pista de fútbol les tocaba a los chicos de 5° A y B, y la de baloncesto a las chicas de 5° A y B. Esa semana no hubo problema porque los chicos jugaron al fútbol y nosotras a lo que quisimos, no recuerdo bien; pero cuando, a la semana siguiente, teníamos que cambiar de espacios, las chicas en la pista de fútbol y los chicos en la de baloncesto, sucedió que nosotras no quisimos jugar al fútbol.

bol. Entonces los varones nos robaron ese espacio para practicar ellos el deporte rey. Cuando se lo recriminamos, nos contestaron que dicha pista era para el fútbol, que nos fuéramos a la otra si no íbamos a jugar. Así que nosotras decidimos seguir su consejo y ponernos a dar patadas a un balón. Pero sólo nosotras, porque ellos no nos dejaban jugar. Desde ese día y hasta que acabó el colegio, los lunes las chicas teníamos la pista de fútbol y jugábamos un partido contra la clase de 5º A, que terminó por convertirse en un torneo entre clases. Con esto quiero advertir que la toma de espacios puede ser facilitada por el equipo docente.

En cuanto al uso de los espacios lo que nos dice la guía de coeducación es lo siguiente:

Participación de los/las docentes en el reparto de espacios, tiempos y actividades en el patio

- * ¿Las niñas y los niños ocupan de forma habitual los mismos espacios sin compartirlos?
- * ¿Fomentas que los niños y las niñas participen en los mismos juegos y compartan espacios en el recreo?

(Página 45 *Guía coeducación*)

EDUCACIÓN SEXUAL AFECTIVA: GÉNERO Y HETERONORMATIVIDAD

Sabemos que la formación en temas afectivos y sexuales suele ser limitada, sobre todo con las polémicas que se están planteando en España con asignaturas como “Educación para la ciudadanía”, que presenta retos así como resistencias. Plantear las nuevas realidades en el aula no es fácil.

En nuestra opinión, dos son los problemas, el discurso “sin género” y el “heterorreal” y occidentalista.

La formación sobre educación afectiva se centra más en la prevención y el miedo desde un punto de vista aún basado en una visión naturalista en ciertos aspectos, como puede ser la necesidad masculina y el riesgo al embarazo femenino. Se llega incluso a obviar las nuevas realidades, como la vulnerabilidad mediática de la juventud a la información sobre unas expectativas de hipersexualidad. Normalmente, no hay un continuo tampoco en esta parte entre lo que recibe el alumnado en talleres impartidos por otras instituciones, lo que reciben del propio centro y, por supuesto, lo que reciben luego en casa y en su medio más próximo, que puede

diferir del mensaje recibido desde su grupo de iguales. Si se imparten asignaturas o talleres afectivo-sexuales, o dentro de alguna materia se aborda el tema, muchas veces se centra en el coito y en la genitalidad, y no en la sexualidad ni en la afectividad. Del mismo modo, no debemos olvidar cómo se imparte la mayoría de las asignaturas (literatura, historia, filosofía, etcétera). La forma de presentar a los protagonistas, de elegir autores y autoras desechando al resto, y de reflejar su vida en los libros y en la palabra, tiene una carga simbólica que crea una brecha de género. No es lo mismo hablar de Oscar Wilde como un genio y normalizar su orientación sexual, que tacharle de depravado o referirse a Rousseau como padre de la democracia sin siquiera mencionar el hecho de que fuera misógino, y así con autores de la talla de Virginia Woolf, Safo y otros tantos autores y autoras, científicas y más.

Remarcamos, por tanto, que en la enseñanza por ahora nos hemos centrado en la parte de “materia”; tiene una carga de mensaje afectivo sexual. Porque el alumno o alumna se empapa de ese mensaje, y de las posibles consiguientes respuestas a ese mensaje: risas de los compañeros, mofa del profesorado. Por consiguiente, vemos que el lenguaje, verbal y no verbal, no sólo tiene un sesgo de género, sino *heteronormativo*. Es decir, se presupone la heterosexualidad como única orientación sexual posible.

La indumentaria, en el caso de que no haya uniforme (y, aun así, todavía existe la diferencia entre pantalones y faldas), tiene su carga. Los *babys* (uniformes para preescolar) siguen siendo rosas o azules y con el paso de los años no se motiva la expresión propia, sino la de género. ¿Sabría reaccionar el profesorado a que un niño quisiera llevar falda? En tal caso uno de los errores es que se vincula un sexo a un género y de ahí a una sexualidad. Partimos del concepto del análisis antropológico del género de que el “hombre” (varón), es lo que no es ni mujer ni homosexual, y que la mujer es ese segundo intercambiable y comercializable. Si queremos nuevas feminidades y masculinidades libres hemos de romper las líneas que la cultura ha insertado en nuestra mente, las líneas que unen estos tres conceptos. De hecho, es curioso que muchos conceptos como el racismo han arraigado y nadie permitiría una broma racista, dentro de lo políticamente correcto, y en cambio las mofas sobre mujeres están a la orden del día y se carga sobre ellas una especie de “histérica susceptibilidad” si reaccionan a los comentarios.

La apariencia pesa más sobre ellas que sobre ellos, y esto afectará, como veremos, el uso del espacio. El hombre “ha de parecer hombre” y la mujer “ha de parecer mujer y atractiva”. Cómo perciben su aspecto no deberá ser pasado por alto por sus educadores/as además de sus progenitores/as. Podemos ver que a algunas chicas se les permite tener actitudes “varoniles”, jugar a la pelota, estar con chicos, vestir indumentaria deportiva, pero hasta cierta edad. Puede parecer divertido ver a una niña “tomboy”, pero se exige que llegada a una edad ha de “reconciliarse” con su feminidad, sobre todo al arribar a la pubertad. Entonces se especulará sobre su orientación (ya hemos marcado que género no derivará en una sexualidad determinada) y serán más fuertes las demandas de su género, deberá gustar a los chicos; sería terrible, aun en estos años, que una mujer no fuera “lo suficiente mujer” como para conseguir a un buen hombre. Pueden haber cambiado los modos, pero el mensaje sigue siendo parecido. Una mujer que no se preocupa por su aspecto (o lo concibe de otra forma) y por el reclamo que puede obtener de él, está fuera del sistema. Por tanto, entendemos que en el aula se nos presentarán casos, más o menos evidentes, de sexualidades “periféricas”, por así llamarlas, y género, afortunadamente no tan dicotó-

micos. Esta situación podría llevar a la exclusión social que puede partir del aula y del profesorado. Además, es posible que no se cuente con el apoyo familiar y el único discurso alternativo que se preste sea el de la escuela, donde, desde el discurso académico hasta la educación en valores, lo que entendemos por “civismo” no puede obstaculizar esta movilidad de género que no sería otra cosa que marginación temprana.

De hecho, podemos reflexionar sobre los miedos que a todas y todos nos asaltan ante las nuevas generaciones: hipersexualidad, pérdida de valores, falta de respeto a madres y padres, entre otros. Sólo con un trabajo paralelo de la familia y en el aula podemos facilitar un camino para individuos socialmente operativos, integrados y felices en la medida de lo posible.

Para concluir este apartado, concretamos sabiendo que no partimos de personalidades en “tabula rasa”, pero sí que influimos en su devenir personal. Y si creemos en la necesidad de la bondad social y de la solidaridad, no hay lugar para la exclusión. Si no hay lugar para la exclusión, habrá que poner en marcha herramientas para que ser mujer no sea un déficit, tomando muy en cuenta que el mensaje, incluso el más subliminal, día a día, construye una percepción de lo bueno y lo malo, del “deber ser”.

La conclusión es que nos enfrentamos a retos como la realización personal, que muchas veces depende de las expectativas según su género y la escala de valores, que a menudo priorizará familia o empleo, trabajo productivo o trabajo reproductivo, en función del género. Desde la escuela se nos va enseñando a ser cuidadoras con juegos sesgados, al encargarnos tareas de cuidado o vigilancia de los chicos, menos responsables.

Tras todo lo dicho, la educación, formal e informal, influye en nuestro futuro. Un tema central es el que llamaremos “expectativas vitales”. Dentro de esto veremos el papel de la escuela y de la familia. Y es que no podemos pensar que no existen influencias exteriores que marcan en las tomas de decisiones del alumnado, decisiones que pueden tener un carácter de trayectoria vital.

ELECCIONES POR GÉNERO EN LOS ESTUDIOS Y/O FORMACIÓN

Si analizamos las estadísticas, vemos que es cierto que ha habido un cambio cuantitativo en lo referente a la elección de la carrera universitaria por parte de ellas y de ellos. Poco a poco son menos las divisiones entre mujeres: carreras de letras (historia, filosofía y otras) y de cuidado (enfermería, psicología, atención a la salud, educación infantil). La asimetría y el sesgo por género en la elección se observa en especial en ciclos de formación profesional.

Por ello, consideramos que hay varias fases: en la primera, la de elección, ellas se ven sometidas a la presión y al mensaje de que no son capaces de “dar más” y que tienen un instinto natural para las “profesiones blandas” (carreras que luego reproducen su papel de cuidadoras) y una carencia de base frente a las técnicas y científicas (ingenierías, medicina, informática). Ellos, por otra parte, sufren la presión de no poder elegir esa trayectoria vital de “cuidadores” porque es poco masculino. De hecho, cuando los hombres entran a una profesión hasta la fecha “feminizada”, como podía ser la de “azafata”, se introduce un nuevo nombre para revalorarla: auxiliar de vuelo. Por tanto, en la elección se observan diferentes variables: las profesiones que ya tienen una división por género, las expectativas de empleo, el por qué se elige (carga simbólico-social y psicológica), y qué se califica como saber verdadero y qué no.

¿QUIÉN CREA EL “SABER CIENTÍFICO”?

Todo lo anterior se engloba en un sistema de docencia y del “saber” donde el concepto de “ciencia” —qué es científico y qué no lo es— es un constructo masculino, es un lenguaje de hombres para hombres, que deja a las mujeres fuera, creyendo en una justificación naturalista de que son “poco aptas para lo que exige lógica y razón”. Además, prevalece la falta de representación y visibilidad de las mujeres en el mundo científico y del saber, así como de las artes; un ejemplo es la medicina, un saber creado por hombres. Las primeras universidades nacieron para crear un saber legítimo frente a la conocida como “brujería” femenina (conocimiento de las hierbas, las raíces y la salud de la familia). Así, como otros tantos, se institucionalizó su verdad frente a saberes no científicos: los femeninos. A esta ciencia, de hombres, es a la que le interesa publicar revistas que demuestran que el cerebro de un hombre y el de una mujer son diferentes, y si no, las hormonas, y si no, un gen y así, de manera gradual, refuerzan unos estereotipos, nombrados por el pueblo llano en frases como “Leí en una revista científica que los hombres y las mujeres...” ¿Participaron mujeres en el proceso de investigación? ¿Cuántas? ¿Quiénes escriben los manuales de texto? ¿Quiénes eligen lo que ha de ser publicado y lo que no?

En este apartado sólo se pretende enmarcar el sistema educativo y vital, dentro del concepto de “ciencia” existente, al que no somos impermeables.

DECISIÓN VITAL, LO AFECTIVO Y FAMILIAR

En este proceso, además, existe otro intermedio, “carrera versus familia”, que se repetirá como decisión excluyente a lo largo de la vida de nuestro alumnado. Si desde el comienzo de la socialización, quien hace las tareas de la casa es la madre, si las profesoras de educación infantil son eso, profesoras, si quien lleva a la familia al médico son ellas, si la que primero se levantaba y la última que se acostaba fue una “ella”, si quien se sacrificó siempre fue ella, si quien asiste a las reuniones con los profesores en el colegio, quien organiza los cumpleaños, quien te demuestra su afecto, quien dejó la carrera para tener hijos es la madre, y si, por otro lado, el que se realizó profesionalmente fue él, si con quien se juega es con él, con quien se pasa menos tiempo es con él, si el profesor de universidad es también un hombre,



el mensaje está claro. Si a esto le añadimos lo que hemos mencionado antes acerca de la presión de “tener que gustar” de ellas, la división de espacios, la heteronormatividad, etcétera, el mensaje queda reforzado en forma continua.

Históricamente, el hombre se realiza en el aspecto profesional, la mujer mediante la familia y las emociones. Un hombre es valorado por su puesto de trabajo y sus habilidades, en tanto que la mujer, aunque sea una profesional brillante, si no ha conseguido casarse o tener pareja, será tachada de solterona (él de soltero de oro). Por consiguiente, si en una pareja alguien ha de sacrificar su profesión y/o sus espacios en favor de la familia o de los afectos, será ella. Ella que ha crecido con ese mensaje, que lo ha vivido en su hogar, tal vez reproducido en la escuela, y día tras día en su entorno, medios, amistades, etcétera. En la escuela se dan juegos que reproducen roles en los que se le preguntará a ella si quiere ser madre. ¿Cuántas veces se le pregunta a él si ha decidido ya si quiere tener hijos?

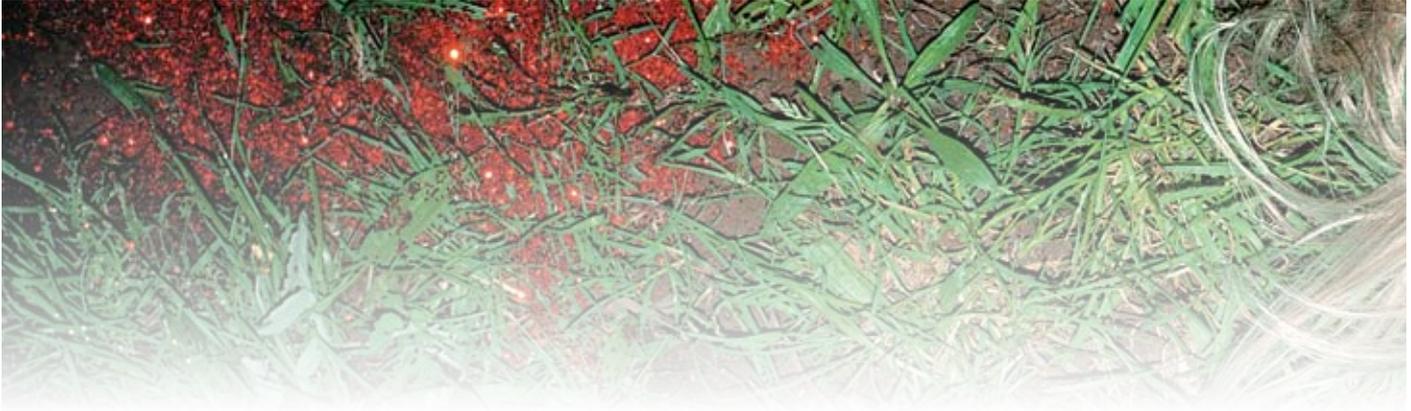
Las mujeres hemos ganado terreno en lo profesional, pero no hemos repartido, ni ellos han asumido, la otra parte de la vida, lo afectivo y familiar. Por eso es tan importante la educación en corresponsabilidad, hasta que no se universa-

licen los cuidados y se pierda la carga que vincula a las mujeres a esta esfera. Esto ha de ser objeto de observación también en la escuela, en los primeros amores, en qué basan la autoestima, como construyen las relaciones, si son igualitarias o no, como defiende cada una/o sus esferas e intereses, etcétera. Son, además, herramientas que pueden ayudarnos a prevenir situaciones de violencia de género.

EL FUTURO LABORAL COMO INFLUENCIA

No hay que olvidar luego la influencia de la futura inserción laboral; la escolarización femenina es un hecho, como también lo es que han cambiado sus recorridos académicos. Cada vez hay más mujeres en carreras de ciencias o técnicas, y en general se observa un número creciente de ellas dentro del mercado laboral. Entonces, ¿por qué, tras tantos años de estar la mujer en el mercado laboral, existe un freno, conocido como *techo de cristal*? Este techo de cristal lleva a que se contrate aún menos mujeres que hombres en carreras “técnicas”, que aún los catedráticos y profesores universitarios sean hombres. Porque todavía hay resistencias a la hora de contratar a una mujer en profesiones técnico-científicas (primer techo), y esto es porque aún hoy se enfrentan prejuicios de género. (Sin olvidar que los prejuicios de género y el patriarcado actúan tanto a través de hombres como de mujeres). Una vez que la mujer, si lo consigue, es contratada, tendrá que demostrar el doble, porque estará bajo una lupa que espera el error y el fallo, propios de su género. Después tendrá menos opciones de ser promovida, de ascender, por varios motivos, porque se premiará antes a ellos que a ellas. En efecto, si tomamos como ejemplo una empresa base, se nos puede informar que 80% de su plantilla son mujeres que, curiosamente, en estos





casos pertenecen al personal administrativo; el 20% restante es masculino y ocupa puestos de dirección. Dentro de esto, si analizamos por departamentos, los de contabilidad, ventas y dirección están masculinizados y los de recursos humanos y atención al cliente, feminizados.

El segundo techo de cristal, como dijimos, es la promoción, una en la fase de elección de la candidata o candidato y otra en la de las expectativas. Aún se contrata o se promueve antes a un hombre porque se sabe que no quedará embarazado, y si tiene familia esto no supondrá un impedimento, porque tendrá una mujer que se encargue y porque probablemente quien tome la reducción de jornada sea ella. He aquí otra vez la elección vital. La primera fue en la escuela y la universidad, que nos llevará al mundo laboral. Donde el pez se muerde la cola, y ella tendrá que negociar con su pareja cómo dividirse las obligaciones familiares. Pero “el secuestro vital” no sólo ocurre en una pareja que tiene descendencia, y en la idea de que ha de querer tener hijos, sino en los cuidados a toda la familia, madres y padres de él y de ella. Hablamos de los cuidados a todo su entorno cercano, que hasta ahora siguen recayendo por expectativa de género sobre la mujer. Con ello afirmamos que si el círculo vicioso no se corta desde su origen, en la familia y en la escuela, tendrá menos recursos para enfrentarse a un mundo masculinizado, así como menos herramientas para ser agente de cambio social.

CONCLUSIÓN

Dado lo anterior concluimos que la coeducación ha de ser algo global, que se enfrente a las resistencias personales y sociales. Es el tiempo y el lugar de deconstrucción de arquetipos, y reconstrucción de nuevos y mejores

valores, nuevas formas de vida, el lugar donde se puede enseñar a compartir el mundo del cuidado y la belleza de éste, así como de lo productivo. Por ende, deberá haber una comunicación fluida entre los padres y madres, entre ellos y el profesorado y así con el alumnado. No es necesario que todo el mundo sea experto en género, pero sí que tenga educación en perspectiva de género, cosa que debería exigirse al profesorado, al alumnado y a los padres y madres.

Y es que si se crea un frente fuerte donde no se cuele ni los macro ni los micro machismos, donde se empodere a las mujeres y se crezca con los hombres en la igualdad, tendremos una oportunidad para que la igualdad sea un hecho, para que no haya feminización de la pobreza, para que la violencia de género cese, para que haya un mundo igualitario y sostenible, donde exista una masa crítica con el sistema, donde el cuidado no signifique debilidad, donde el lenguaje importe, donde no se sea tan susceptible a medios y modas.

Para que esto exista, la coeducación ha de ser real y transversal. De tal manera, por fin, las mujeres podrán tener el mismo acceso a los recursos y a la toma de decisiones y control de los mismos.





LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. EL RESPETO A LA FEMINIDAD Y MASCULINIDAD: FÓRMULA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Y PERSONAL

MARÍA CALVO CHARRO

Profesora Titular de Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid y Presidenta de EASSE-España (European Asociation Single Sex Education)

LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA, ES DECIR, LA ENSEÑANZA SEPARADA DE NIÑOS Y niñas, constituye un modelo pedagógico moderno que está siendo utilizado en los países más desarrollados como herramienta para superar determinados problemas a los que la educación mixta, tras aproximadamente 30 años de experiencia, no ha sido capaz de dar respuesta.

Los beneficios que se desprenden de este modelo educativo son cualitativa y cuantitativamente mercedores de una detallada atención por parte de padres, autoridades y docentes. En lo académico y lo personal los resultados son, como regla general, óptimos. Y, contrario a lo que se cree mayoritariamente, provoca un mejor entendimiento y respeto entre sexos opuestos, un ambiente más relajado y agradable entre los alumnos, mayores facilidades para el ejercicio de la docencia, resultados académicos espectacularmente mejores que los de las escuelas mixtas y mucha menor conflictividad y violencia; eleva la autoestima de los alumnos; favorece desde un punto de vista realista la verdadera igualdad de oportunidades y da respuesta a las peculiaridades concretas de los alumnos en cuanto personas, niños o niñas, en atención a sus problemáticas específicas. La clave del éxito de la educación diferenciada, afirman los expertos, radica en el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad de oportunidades entre sexos.

MARÍA CALVO CHARRO

MADRE DE CUATRO HIJOS (DOS NIÑOS Y DOS NIÑAS). PROFESORA TITULAR DE Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid. Presidenta en España de EASSE (European Asociation Single Sex Education). Investigadora visitante en la Universidad de Harvard (Massachusetts). Profesora visitante en la Universidad William and Mary (Virginia). Directora de varias tesis doctorales calificadas con sobresaliente. Autora de varios libros jurídicos (*El régimen jurídico de los humedales, Las sanciones medioambientales, El régimen jurídico de la televisión por cable, Escritos*

de Derecho medioambiental...). Autora de varios ensayos educativos (*Los niños con los niños, las niñas con las niñas, 2005; Iguales pero diferentes, 2007; Cerebro y educación, 2008...*). Autora de una multiplicidad de artículos publicados en conocidas revistas científicas de prestigio en España, Polonia, México, Italia y Estados Unidos de América.

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. EL RESPETO A LA FEMINIDAD Y MASCULINIDAD: FÓRMULA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Y PERSONAL

MARÍA CALVO CHARRO

Profesora Titular de Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid y
Presidenta de EASSE-España (European Asociation Single Sex Education)

Llega a ser el que eres.

Píndaro

INTRODUCCIÓN. LA INDIFERENCIACIÓN SEXUAL: BASE DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

Durante siglos se han impuesto estereotipos injustos tendentes a minusvalorar el papel de los hombres en la familia y el hogar, y el de la mujer en la vida profesional, política y pública en general. En materia educativa, esto significó relegar a las niñas, hasta las primeras décadas del siglo XX, a la “discreta ignorancia y dignificante anonimato”, como recomendaba Rousseau, en su obra *Emilio o de la educación*.

La lucha por la igualdad entre los sexos en derechos y deberes ha sido compleja y larga, jalonada incluso por la muerte de personas valientes que en tiempos difíciles dieron su vida por tales ideales. Basta recordar a Olympe Marie de Gouges, guillotizada en 1791 por pretender que la Declaración de Derechos del “hombre y del ciudadano” se aplicara también a las mujeres. Gracias a ellas, hoy existe una igualdad, al menos formal, reconocida en nuestra Carta Magna.

En el ámbito docente esta contienda tuvo una importancia trascendental, culminando por fin con la incorporación plena de la mujer al mundo escolar con las mismas exigencias, metas y obligaciones que los varones.

Sin embargo, en este arduo camino hacia la igualdad en las escuelas, en los últimos años se ha producido un fenómeno realmente preocupante por los efectos negativos que está provocando en los alumnos, tanto en nivel académico, como personal: la neutralidad sexual; la consideración de que niños y niñas son idénticos. En definitiva, la negativa a reconocer la existencia

de cualquier tipo de diferencia vinculada al sexo, a la naturaleza, y de su posible impacto o trascendencia en el ámbito pedagógico.

El feminismo igualitarista y la denominada ideología de género han logrado imponer la idea, arraigada incluso en las más altas instancias políticas, de que hombres y mujeres nacemos idénticos, sin ningún rasgo diferenciador propio de la feminidad o masculinidad —abstracción hecha de las diferencias externas o fisiológicas— que son consideradas construcciones sociales que es preciso eliminar para garantizar una auténtica igualdad entre los sexos.

En contra de la uniformidad sexual tan extendida social y políticamente, los más recientes avances de la neurociencia, favorecidos por las novedosas tecnologías de la imagen que permiten el estudio de la actividad cerebral, muestran cómo, desde antes de nacer, se originan diferencias cerebrales, en estructura y funcionamiento. Estas diferencias son provocadas sobre todo por la testosterona en los hombres y por los estrógenos en las mujeres, que marcarán ciertas tendencias, aptitudes y habilidades según el sexo durante toda la vida; asimismo, establecerán una conexión incontrovertible entre cerebro, hormonas, comportamientos y también aprendizaje.

En definitiva, hombres y mujeres salen del útero materno con algunas tendencias e inclinaciones innatas. Los sexos no son iguales. Cada uno tiene ciertas dotes naturales. La existencia de diferencias entre ambos sexos “es un hecho biológico incontrovertible” (Serafín Lemos, Catedrático de Psicología de la Universidad de Oviedo, libro *Cerebro y educación*, 2008).

No cabe duda de que niños y niñas, hombres y mujeres, son iguales en derechos y deberes, humanidad y dignidad. Sin embargo, el dimorfismo sexual cerebral hace que sean al mismo tiempo diferentes en formas de socialización, comunicación, afectividad, sexualidad, comportamiento, reacciones ante estímulos idénticos... Ello a su vez determina que difieran en su forma de aprender.

No obstante, no debemos olvidar que no todo es naturaleza; la educación juega asimismo un papel fundamental en el desarrollo equilibrado de niños y niñas, por medio de la potenciación de las virtudes y aptitudes

peculiares de cada sexo y por medio del encauzamiento de aquellas tendencias innatas que podrían dificultar una justa igualdad y un correcto desarrollo personal.

Por ello, los métodos docentes en los que se aprecie, valore y conceda el tratamiento adecuado a las especificidades propias de cada sexo en la escuela serán sin duda los más adecuados para lograr el equilibrio personal y humano que todo niño precisa para alcanzar una madurez responsable y, en consecuencia, libre y feliz.

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO O LA REDEFINICIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA PERSONA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

El origen de la ideología de género data de la década de 1960 y bebe directamente del feminismo igualitarista, liderado sobre todo por Simone de Beauvoir, quien, en su obra *El segundo sexo* (1949), mantenía de forma radical que hombre y mujer no nacen sino que se hacen. En este sentido, afirmaba Kate Millet, en su libro *Sexual Politics* (1969): “En el nacimiento no hay ninguna diferencia entre los sexos. La personalidad psicosexual se forma en fase postnatal y es fruto del aprendizaje”.

La denominada revolución sexual de 1968 logró uno de sus objetivos primordiales: la indiferenciación sexual, la identidad entre el sexo masculino y el femenino, la negación de cualquier influencia de la naturaleza sobre el ser humano. Según Jutta Burggraf, tales pretensiones han encontrado un ambiente favorable en la antropología individualista del neoliberalismo radical. Se apoyan, por un lado, en diversas teorías marxistas y estructuralistas, y por el otro, en los postulados de algunos representantes de la “revolución sexual”, como Wilhelm Reich (1897-1957) y Herbert Marcuse (1898-1979) que invitaban a experimentar todo tipo de situaciones sexuales. También Virginia Woolf (1882-1941), con su obra *Orlando* (1928), puede considerarse un precedente influyente: el protagonista de aquella novela es un joven caballero del siglo XVI, que vive, cambiando de sexo, múltiples aventuras amorosas durante varios cientos de años.

La ideología de género parte de una premisa: la negación de la existencia de diferencias sexuales innatas; abstracción hecha de las meramente externas o fisiológicas. En los últimos años el concepto “género” ha logrado anclarse en el discurso social y político contemporáneo, integrándose en la planificación conceptual, en el lenguaje, en los documentos y también en las normas legales. La palabra sexo ha resultado sustituida con sutileza por la expresión “género”. Sin embargo, tras este aparente “desliz” gramatical existe una intencionada finalidad política meticulosamente premeditada: el intento de un cambio cultural gradual, la denominada “de-construcción” de la sociedad.

Mientras muchos podrían seguir considerando el término “género” como simplemente una forma cortés de decir “sexo” para evitar el sentido secundario que esta palabra tiene en inglés, otros, desde hace ya varios años, han decidido difundir toda una “nueva perspectiva” del término. Sin embargo, este uso torticero del lenguaje no es algo nuevo, pues, como señaló Lewis en *La abolición del hombre*, la invención de ideologías llega a afectar incluso a nuestro lenguaje, ocultando el verdadero significado de lo que hay en juego.

Los ideólogos de género presuponen que la femineidad y la masculinidad son construcciones sociales, productos de la cultura y la educación, que es preciso eliminar por completo para garantizar una verdadera igualdad

en todos los planos de la vida, incluido el reproductivo y biológico. Con tal fin, se desprecia la maternidad y, en consecuencia, se desestabiliza la familia como institución social.

Sus partidarios proponen algo tan temerario como la inexistencia de un hombre o una mujer naturales. No existirían dos sexos, sino más bien muchas “orientaciones sexuales”. La meta consiste en “re-construir” un mundo nuevo y arbitrario que incluye, junto al masculino y al femenino, también otros géneros en el modo de configurar la vida humana y las relaciones interpersonales.

La IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, realizada en setiembre de 1995 en Pekín, fue el escenario elegido por los promotores de la nueva perspectiva para lanzar una fuerte campaña de persuasión y difusión. Es por ello que desde dicha cumbre la “perspectiva de género” ha venido filtrándose en diferentes ámbitos no sólo de los países industrializados, sino además de los países en vías de desarrollo.

El feminismo de género ha encontrado favorable acogida en un buen número de importantes universidades donde se pretende elevar los “Gender Studies” a un nuevo rango científico.

Las consecuencias de esta indiferenciación sexual serán nefastas para el entramado completo de la sociedad, pues, como afirma Anatrella, “todas las relaciones, como todas las asociaciones no son de la misma factura psicológica y tienen consecuencias sobre la organización de las psicologías y de las representaciones de la sexualidad a partir de las cuales la sociedad se construye o se destruye. Esto conduce a una sociedad individualista, violenta e insegura, en definitiva, una total disfuncionalidad social... Cuando la sociedad pierde el sentido de una de las variantes humanas, como la diferencia sexual que funda y estructura a la vez la personalidad y la vida social, no puede sorprendernos constatar la alteración del sentido de la realidad y de las verdades objetivas”.

Lo más grave es que la indiferenciación sexual ha recibido reconocimiento y amparo legales. De este modo, la confusión se inscribe en la Ley, participando así en la desestructuración de la sociedad, al desconocer sus fundamentos, al haber perdido los puntos de referencia esenciales; afectando a sus raíces antropológicas. El legislador participa en la fragmentación de la sociedad al conceder rango legal a las tendencias parciales de la sexualidad humana. Estamos ante la negación misma del Derecho considera-

do como organizador del vínculo social y favorecedor de la relación a partir de las realidades objetivas y universales.

¿IGUALES EN ESENCIA? DATOS CIENTÍFICOS SOBRE EL DIMORFISMO SEXUAL INNATO

En contra de los principios esenciales de la ideología de género, en nuestra relación diaria con el sexo “opuesto”, no nos dejan de sorprender las diferentes reacciones que hombres y mujeres tenemos ante idénticas circunstancias. Percibimos la existencia de una serie de sutiles pero innegables diferencias en la forma de sentir, amar, sufrir, trabajar, y en definitiva, de vivir, que sospechamos naturales y ajenas a la educación o presión social.

Como punto de partida es indiscutible que hombre y mujer somos iguales en dignidad y humanidad. Al cristianismo debemos tal reconocimiento. Según el Génesis (Gn 1,27), Dios creó al hombre y la mujer a su imagen y semejanza; “hombre y mujer los creó”. Y a ambos conjuntamente les planteó la tarea de generar descendencia, someter y dominar la tierra. Les impuso una igualdad de cargas y responsabilidades (Gn 1,28). Esa unidad fundamental, es la que enseñaba más tarde San Pablo a los primeros cristianos: *Quicumque enim in Christo baptizati estis, Christum induistis. Nos est Iudaeus, neque Graecus: non es servus, neque liber: non est masculus, neque femina* (Gal 3, 26-28); ya no hay distinción de judío, ni griego; ni de siervo, ni libre; ni tampoco de hombre, ni mujer.

Merece la pena recordar al respecto la profundización que Juan Pablo II realizó en la *Mulieris dignitatem*, sobre las verdades antropológicas fundamentales del hombre y de la mujer, en la igualdad de dignidad y en la unidad de los dos, en la arraigada y profunda diversidad entre lo masculino y lo femenino, y en su vocación a la reciprocidad y a la complementariedad, a la colaboración y a la comunión (Cf. n. 6).

Asimismo, en relación con los derechos fundamentales de la persona —y sus correlativos deberes— en los países desarrollados (pues todavía es largo el camino por recorrer en favor de las mujeres en los países en vías de desarrollo) existe una igualdad al menos formal entre hombre y mujer. No obstante, no podemos dejar de reconocer que todavía queda mucho por hacer.

Así, las mujeres deberían recibir más apoyo institucional, administrativo, político y social para poder compatibilizar de forma equilibrada su vida laboral y una maternidad plena. Y sin duda los hombres deberían implicarse a fondo en las tareas del hogar y en la fundamental misión de la crianza y educación de los hijos.

Pero, en relación con la esencia del ser humano, en los últimos 15 años, los avances de la técnica y la ciencia han permitido mostrar una realidad bien distinta de la que intentan imponernos los ideólogos de género y hasta ahora oculta: la *existencia de diferencias sexuales innatas*. Décadas de investigación en neurociencia, en endocrinología genética, en psicología del desarrollo, demuestran que las diferencias entre los sexos, en sus aptitudes, formas de sentir, de trabajar, de reaccionar, no son sólo el resultado de unos roles tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres, o de unos condicionamientos histórico-culturales, sino que, en gran medida, vienen dadas por la naturaleza.

La diferenciación sexual es un proceso enormemente complejo que comienza muy temprano, en el desarrollo del embrión, alrededor de la octava semana de gestación, debido a la combinación de nuestro código genético y de las hormonas que liberamos y a las que estuvimos expuestos en el útero. Se ha demostrado que estas diferencias son causadas en gran parte por la actividad de las hormonas sexuales que “bañan” el cerebro del feto en el útero. Estos esteroides se encargarían de dirigir la organización y el “cableado” del cerebro durante el periodo de desarrollo e influenciarían la estructura y la densidad neuronal de varias zonas.

Los últimos avances tecnológicos nos han permitido acceder a este mundo cerebral recóndito y hasta ahora desconocido. La resonancia magnética (RM), un método no invasivo y seguro que facilita la obtención en tiempo real de imágenes del cerebro en funcionamiento, ha permitido a los científicos documentar una increíble colección de diferencias cerebrales estructurales, químicas, genéticas, hormonales y funcionales entre mujeres y varones. De la comparación esquemática de las funciones intelectuales de los cerebros humanos masculino y femenino viene a resultar que ninguno de los sexos es claramente superior al otro. No es más inteligente el hombre que la mujer ni ésta que aquél; más bien, sus cerebros se comportan como complementarios los unos de los otros. En especial durante el siglo XIX, los científicos consideraron seriamente la posibilidad de que las mujeres fueran menos inteligentes que los hombres debido al menor tamaño de sus cerebros. Sin embargo, como se ha demostrado por algunos excepcionales trabajos neurológicos, hoy se sabe con certeza que, aunque el cerebro femenino pesa 15% menos que el de los hombres, tiene regiones que están pobladas por más neuronas, aunque en el caso de la mujer están agrupadas con mayor densidad, como embutidas en un corsé, dentro de un cráneo más pequeño.

Lawrence Cahill, doctor en Neurociencia y profesor del departamento de Neurobiología de la Universidad de California (Irvine), considera que las investigaciones son concluyentes: los cerebros de hombres y mujeres son diferentes en algunos aspectos, tanto en su arquitectura como en su actividad (lo cual no implica que haya que interpretar esas diferencias en términos de superioridad-inferioridad). El sexo es una variable que debe tomarse muy en cuenta.¹

Los cerebros femenino y masculino, aunque porcentualmente iguales en inteligencia, son diferentes, de manera notoria, en estructura y funcionamiento,

¹ “His brain, her brain”, en *Scientific American*, 292 (5), 2005, pp. 40-47.

al establecer una conexión incontrovertible entre cerebro, hormonas y comportamiento. Estas variaciones estructurales y funcionales básicas de los cerebros constituyen el fundamento de muchas diferencias cotidianas en el comportamiento y experiencias vitales de hombres y mujeres, y, por supuesto, de nuestros hijos e hijas.

La neurociencia nos muestra que hombres y mujeres no nacen como hojas en blanco en las que las experiencias de la infancia marcan la aparición de las personalidades femenina y masculina, sino que, por el contrario, cada uno tiene *ciertas dotes naturales*. Es la naturaleza la que producirá dos sexos con aspectos diferentes, pero también con cualidades cognitivas diferentes basadas en un cerebro distinto, con una composición química, anatomía, riego sanguíneo y metabolismo muy diferentes. Los propios sistemas que utilizamos para producir ideas y emociones, formar recuerdos, conceptualizar e interiorizar experiencias, resolver problemas, donde se ubican nuestras pasiones, percepciones, toda nuestra vida intelectual y emocional, son distintos.

En palabras del doctor Rubia: “Cuando se nace con un cerebro —masculino o femenino— ni la terapia hormonal, ni la cirugía, ni la educación pueden cambiar la identidad del sexo” (Director del Instituto Pluridisciplinar de la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático en Fisiología, especializado en el sistema nervioso).

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. CONSECUENCIAS DEL DESPRECIO POR LAS DIFERENCIAS SEXUALES EN LA EDUCACIÓN

La neutralidad sexual ha calado con enorme fuerza en todos los ámbitos de nuestra sociedad, llegando incluso a afectar a las más elevadas instancias políticas y administrativas. Los centros escolares no se han librado de ello. La implementación de esta ideología en las escuelas presupone una igualdad absoluta en el trato a niños y niñas, lo que sólo se puede garantizar desde aulas mixtas. Pero los graves problemas personales y académicos que en la actualidad presentan nuestros niños y jóvenes nos obligan a “replantear” esta idea de igualdad.

La negación de la feminidad y de la masculinidad, el trato idéntico a niños y niñas en las escuelas y su consideración como seres neutros y sexualmente polimorfos, provoca el desconcierto y frustración de niños y jóvenes, que se encuentran desubicados. Y sus consecuencias negativas comienzan a manifestarse en forma de fracaso escolar, absentismo, conflictos de convivencia en las aulas, violencia entre los alumnos, faltas graves de respeto hacia los profesores, así como en un incremento preocupante de las cifras de niños y niñas afectados por problemas psíquicos que no sabemos muy bien a qué responden o cómo deben ser tratados.

En la niñez y adolescencia la identidad personal, masculina o femenina, todavía no se ha constituido adecuadamente; les falta madurez, experiencia de la vida para saber integrar todos los elementos que están en juego en una relación interpersonal. La estabilidad emocional de algunos niños se ve afectada por la convivencia escolar constante con el sexo opuesto. Diversas investigaciones al respecto arrojan cifras preocupantes de depresiones en niños y jóvenes que suelen manifestarse con un bloqueo en los estudios que nadie se explica.

Por otra parte, encontramos un fuerte componente sexual en el fracaso escolar. Estadísticas y estudios reflejan la existencia en España de unas llamativas diferencias entre los sexos en el rendimiento en determinadas materias. Así, por ejemplo, el informe PISA de 2006, muestra cómo en ma-

temáticas las chicas se quedan atrás, con una diferencia de nueve puntos respecto de los varones, en tanto que en escritura, lengua y comprensión lectora los chicos fracasan decididamente más que las niñas, con 35 puntos en favor de éstas.

Asimismo, los sucesivos informes PISA de la OCDE (2000, 2003 y 2006), las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, y los datos del “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006” permiten concluir que el fracaso escolar está protagonizado principalmente por varones y va en aumento. Mientras en las niñas el fracaso está dentro de los valores medios de la Unión Europea, en los chicos ronda el 40%. Una de las principales causas es el retraso en comprensión lectora, base imprescindible para un correcto progreso en el resto de las asignaturas. La diferencia se agrava aún más en colegios públicos, donde apenas 50% de los chicos logra el graduado escolar.

HABILIDADES, APTITUDES Y COMPORTAMIENTOS FEMENINOS Y MASCULINOS CON TRASCENDENCIA EN EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

Ignorar las diferencias existentes entre los sexos puede traer consigo graves consecuencias en nuestras relaciones con el sexo opuesto, tanto en la vida personal, como profesional y social en general: conflictos, incomprendimientos, frustraciones, separaciones. Esta realidad se radicaliza aún más cuando nos referimos a niños y niñas, pues no tienen aún configurada su personalidad definitiva, están en pleno proceso de transformación y, en especial, de los seis a los 17 años, como demuestra la neurociencia, su cerebro experimenta los cambios más profundos que marcarán después su vida en la madurez.

Nacemos con un cerebro sexualizado que determinará una personalidad masculina o femenina, cada una de las cuales tendrá, como promedio, una serie de rasgos característicos y específicos que marcarán nuestra forma de sentir, amar, sufrir, aprender y, en definitiva, de vivir. Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar también que hay distintas formas de comportarse y aprender en niños y niñas de acuerdo con sus características psicológicas, somáticas y personales.

En la etapa coincidente con la escolarización obligatoria, observamos que los niños y las niñas difieren principalmente en sus ritmos de madu-

ración, pero también en sus intereses, inquietudes, aficiones, formas de socializarse, formas de reaccionar ante estímulos idénticos, maneras de jugar, afectividad y comportamiento. Todas estas diferencias provocan que tengan asimismo una diferente forma de aprender. Los métodos docentes o técnicas pedagógicas válidos para los varones pueden provocar efectos negativos en las niñas. Y viceversa, los sistemas exitosos con las niñas pueden ser un desastre, pedagógicamente hablando, para los chicos. Como señala el profesor Rubia, las estrategias para conseguir un rendimiento parecido difieren en varones y féminas.²

Las diferencias expuestas a continuación se extrajeron de conclusiones a las que se ha llegado tras décadas de investigación en departamentos y laboratorios independientes, sobre niños y niñas de diferentes razas, culturas, nivel social y económico. Todo ello, sin perder de vista que se trata de reglas generales, de datos porcentuales o estadísticos y que, en consecuencia, siempre habrá excepciones a tales principios.

- * Existen diferencias en los ritmos de maduración física, psíquica y cognitiva. De hecho, hay una evidente precocidad femenina en las habilidades lingüísticas, así como una más temprana madurez en la adolescencia de las mujeres.
- * La habilidad espacial es una característica unida inescindiblemente al efecto que ejerce la testosterona sobre el cerebro masculino. Por ello, cuando la testosterona afecta a los muchachos en la pubertad, los niños comienzan a aventajar a las niñas en geometría, dibujo técnico y otras tareas espaciales. Esto explica que ellos tiendan más a carreras técnicas, como la arquitectura o la ingeniería.
- * Existen diferencias innegables en el comportamiento de niños y niñas. Diversas investigaciones de psicología, psiquiatría, neurología, pedagogía y antropología demuestran que los chicos son más movidos, inquietos y agresivos que las niñas. Conforme los meses pasan, los niños tienden a mostrar más interés que las niñas en explorar los rincones de su

pequeño mundo. Su mayor masa muscular les ayuda a explorar y a arriesgarse más que sus hermanas. Los niños explorarán el mundo en los términos en los que sus cerebros los predisponen, jugando con sus fortalezas mentales y potenciando así tales predisposiciones. Esto puede generar conflictos y crisis constantes con el sexo opuesto.

- * En el ámbito de las actividades y ejercicio físico, los niños, normalmente, sobreestiman su capacidad. La realización de actividades arriesgadas aumenta cuando están con sus amigos o conocidos, ya que estos logros elevan su estatus dentro del grupo. Por el contrario, las niñas huyen del riesgo, en ese sentido son más conservadoras. Son el sexo precavido. Además, la realización de actividades alocadas y arriesgadas está mal vista por el grupo de amigas que no comprenden esta actitud en una mujer.
- * En las relaciones de amistad los niños buscan respeto, las niñas, aceptación.
- * En el juego los niños son guerreros y las niñas, excelentes negociadoras. Los niños juegan a la "guerra". Se ordenan en grandes pandillas compitiendo por la "jefatura de la manada".³ Irrumpen, dan órdenes, las aceptan, se burlan unos de otros y el juego acaba cuando han ganado o perdido. A los chicos les preocupan mucho más las reglas. No se las saltan ni las suelen flexibilizar. Juegos como el fútbol tienen unas normas fijas, aceptadas por todos. Los niños utilizan más frases imperativas y dan órdenes a otros sin importarles demasiado si están o no realmente de acuerdo pues no les importa el peligro que entraña un conflicto o la ruptura de una relación social.⁴ Las niñas forman grupos reducidos de amigas, donde se encuentran en un plano de mayor igualdad. Buscan ser aceptadas y queridas por sus amigas. Cuando juegan de manera informal, las niñas rara vez entran en competencia abierta con ganadores y perdedores claros. Optan por el mantenimiento de la armonía social y prefieren evitar los conflictos.



² Rubia, F. J., *El sexo del cerebro*, Temas de hoy, 2007, p. 97.

³ Fisher, H., *El primer sexo*, Punto de lectura, 2001, p. 74.

⁴ Brizendine, L., *El cerebro femenino*, RBA, 2007, p. 44.

- * La violencia masculina es física mientras que la violencia femenina es psíquica. Desde que apenas se tienen en pie los varones utilizan la fuerza física para marcar su territorio. Ellas son más sociables y tienen más inteligencia emocional. Sus armas suelen ser la murmuración, la mentira para desprestigiar a la rival, la crítica a veces increíblemente sutil, en definitiva, el ataque psicológico.
- * Diferencias en el razonamiento. Los chicos son deductivos, las niñas, inductivas.
- * Los chicos prefieren y retienen mejor los datos objetivos (fechas concretas, datos exactos), mientras que las chicas fijan con mayor facilidad y les entretienen más los datos subjetivos (anécdotas, la “trastienda” de la realidad, relaciones personales).
- * Dibujando los niños y las niñas se expresan de manera diferente. Los dibujos de las niñas suelen estar llenos de color. Muchos colores de tonalidades cálidas inundan sus pinturas. Les encanta colorear. Suelen dibujar sustantivos: una muñeca, una flor, mi mamá. A los chicos, como regla general, no les gusta colorear. Sus colores suelen ser sobre todo de tonalidades frías (con gran preferencia por el negro, gris y azul oscuro) y, si es posible, utilizan sólo el lápiz. Pero sus figuras están dotadas de enorme movimiento: chicos jugando al fútbol o escalando montañas, coches corriendo a gran velocidad o aviones que caen en picada. No les gustan los paisajes y se sienten incómodos si tienen que retratar a alguien.
- * Diferencias en la vista, oído y percepción de la temperatura. Las niñas y las mujeres oyen mejor que los hombres. Cuando se comparan los sexos, la mujer muestra una mayor sensibilidad al sonido. Son seis veces más las niñas que los niños que pueden cantar entonadamente. Ellas son también mucho más sensibles a los pequeños cambios en el volumen, lo que lleva de algún modo a explicar la mayor sensibilidad de la mujer hacia “ese tono de voz” que sus compañeros masculinos son tan a menudo acusados de adoptar. Por el contrario, los niños

no perciben algunas tonalidades de la voz femenina, de modo que cuando la maestra no habla lo bastante alto, pueden adormilarse y desconectarse. Las diferencias se extienden a otros sentidos. En cuanto a la percepción de la temperatura, las mujeres suelen tener frío antes que los hombres y se ha demostrado que la temperatura relativamente baja es buena para que los chicos no se duerman o emboten en el aula, mientras que las niñas cuando sienten frío no logran concentrarse en forma adecuada.

FACTORES ESENCIALES EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS

Las diferencias en la estructura cerebral, y las consecuentes diferencias en habilidad, predisponen al hombre y a la mujer para lidiar con los problemas empleando lo mejor de sus atributos. La doctora Sandra Witelson llama a esto “estrategias cognitivas predilectas”, lo cual a grandes rasgos significa jugar apoyado en las fortalezas mentales que se tienen. Witelson sugiere que hay menos arquitectas que arquitectos (y por lo mismo menos mujeres científicas, físicas o matemáticas) porque, al ser más débil el sentido del espacio en la mujer, ésta tiende a preferir diferentes “estrategias cognitivas”, para así usar otras partes del cerebro más fuertes en ella. En consecuencia, en el marco pedagógico, deberíamos ser capaces de ofrecer aquellos modelos de enseñanza que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje diferentes de niños y niñas.

Si potenciamos, con métodos docentes adecuados, las matemáticas y las ciencias en las chicas, las ayudaremos a desarrollar su hemisferio derecho (responsable del razonamiento abstracto y habilidades espaciales) menos activo desde su nacimiento. Cuando las matemáticas se vuelven más que un mero asunto de habilidad para hacer cálculos, y eso se relaciona con el reconocimiento de patrones abstractos y teorías, las niñas tendrán que pedir auxilio a las fortalezas innatas de los niños sentados junto a ellas. De tal manera, el sistema educativo, que en su modo inicial discrimina a los niños, se vuelve en una etapa posterior contra las niñas.

La reforma en los métodos educativos puede compensar en cierta medida las diferencias comparativas entre los sexos. Las niñas precisarán en secundaria de un apoyo especial en matemáticas, física y ciencias en general, así como de un método docente adaptado a las peculiaridades



de aprendizaje propias de su sexo. Por ejemplo, en matemáticas, se ha demostrado que las niñas perciben mejor el lenguaje verbal que el de los símbolos, de manera que la transformación de símbolos matemáticos en palabras las ayuda a la mejor asimilación y comprensión de la materia. Como señala Michael Gurian, “si la clase de matemáticas se imparte utilizando objetos —es decir, sin la pizarra, fuera del mundo abstracto de los significados y significantes, y dentro del mundo concreto de, supongamos, cadenas físicas de números— el cerebro femenino lo encuentra más fácil”.

Es urgente formar al profesorado y también a los padres (primeros y esenciales educadores de los hijos) en el conocimiento de las diferencias biológicas y neuronales de niños y niñas, como están haciendo en otros países, entre ellos Alemania, el Reino Unido o Estados Unidos de América, donde, en los últimos años, han empezado a producirse, con resultados excelentes, interacciones entre educadores y científicos cerebrales. Así, por ejemplo, en 1998, el *Missouri Center for Safe Schools* y la Universidad de Missouri-Kansas City, desarrollaron un programa de dos años consistente en el estudio de las interacciones existentes entre el cerebro, el sexo y la docencia en la etapa escolar. En los siguientes cinco años, más de 20 000 profesores en 800 escuelas recibieron formación acerca de las diferencias cerebrales de los niños y las niñas y cómo estas condicionan su diferente forma de aprender. Muchos profesores tras estos cursos de formación han comenzado a comprender con claridad la imposibilidad de enseñar con técnicas docentes idénticas a los niños y a las niñas. Han comprendido el porqué de determinadas actitudes y comportamientos de los varones y han encontrado explicaciones objetivas, empíricas y científicas a actuaciones femeninas que les desorientaban y no comprendían.

Otro ejemplo lo encontramos en la labor realizada en 2000 por la *Parliamentary Office of Science and Technology*, encargada de procurar a las cámaras británicas el material informativo oportuno sobre cuestiones científicas de interés. En este caso las investigaciones versaban sobre el desarrollo cerebral como base para cambiar la educación en la infancia temprana en el Reino Unido. También en 2000, en este mismo país,

el *Economic and Social Research Council* creó un taller multidisciplinar sobre investigaciones cerebrales y educación.

Las diferencias en el aprendizaje señaladas a continuación tienen su origen o causa en las diferencias existentes entre los cerebros femenino y masculino en su estructura y funcionamiento (determinado a su vez por la influencia que en el mismo ejercen las respectivas hormonas sexuales); pertenecen al orden natural y biológico, pero inciden de forma directa e innegable en su desarrollo personal.

LA COMPETENCIA. UN FACTOR ESENCIAL EN EL APRENDIZAJE MASCULINO

Como afirmaba Charles Dickens, “El hombre es rival de otros hombres. Disfruta con la competencia”. Los niños se pasan el tiempo compitiendo. Canalizan la agresividad proporcionada por su flujo hormonal en juegos de acción, competencia, dominio y liderazgo. Diversos estudios científicos demuestran cómo la testosterona está directamente relacionada con la búsqueda de estatus, poder, dominio o rango en los muchachos. El deseo de ganar les motiva, incentiva, excita y alimenta su espíritu de lucha y sacrificio. Tenía pues razón Chesterton cuando decía que “los juegos masculinos son competitivos porque es el único modo de hacer que sean emocionantes”.⁵

A juicio del sociólogo Steven Goldberg, la testosterona cablea el cerebro humano en la vida fetal para lo que denomina “logros masculinos”, haciendo al hombre más susceptible que la mujer de luchar por su estatus.⁶ Esto explica por qué los chicos precisan de un elemento esencial, en la actualidad absolutamente ausente en nuestras escuelas: la competencia.

Una de las modas actuales es el denominado “aprendizaje cooperativo” y el rechazo a la competición, ignorando que ésta ofrece incentivos para la mejora personal y que es tan natural para una buena clase masculina como lo es para un equipo de fútbol. Janet Daley nos explica cómo “al rechazar la antigua escala de exámenes, el aprovechamiento y la competición mensurables, se perdieron los incentivos que habían dado respuesta a un punto de comprensión para muchos alumnos, particularmente, los varones. Un mundo donde nadie puede ser llamado vencedor o nada cuenta como perder tendrá poco atractivo para la psiquis de los jóvenes varones”.

Las clases estructuradas en torno al sistema de la exigencia y de la competencia personal son un éxito para los varones que se sienten estimulados por la tensión y confrontación. Vince Lombardi, entrenador de fútbol americano, decía: “para los chicos ganar no lo es todo; es lo único”. Los niños necesitan alcanzar metas. Esto constituye para ellos un incentivo para su mejora personal. Es preciso explotar la competitividad natural de los chicos para así promover logros académicos. En lugar de intentar, de manera infructuosa, eliminar la competición como un elemento de la naturaleza masculina, deberíamos intentar encauzarla en canales educativamente productivos. Se trata de convertir la típica “combatividad” masculina en una sana y efectiva competitividad.

⁵ Chesterton, G. K., *Lo que está mal en el mundo*, Ciudadela, 2006, p. 78.

⁶ Fisher, H., *op. cit.*, Punto de lectura, 2001, p. 90.

LA SOCIALIZACIÓN, COMUNICACIÓN Y EMPATÍA. FACTORES ESENCIALES EN EL APRENDIZAJE FEMENINO

Las niñas, por el contrario, son por naturaleza más afectivas, solidarias y colaboradoras. El baño de estrógeno que reciben desde la infancia refuerza el impulso por establecer y mantener intactos los lazos sociales basados en la comunicación y el compromiso, es decir, por la creación de redes sociales protectoras. Están más pendientes de los problemas de sus compañeras. La competencia en las chicas no sólo no las activa, sino que suele bloquearlas y ser contraproducente. Por tanto, resulta mucho más eficaz el uso de fórmulas en las que la colaboración y cooperación entre compañeras juegue un papel principal.

Se ha demostrado que en las aulas mixtas las niñas dejan de cooperar entre ellas, abandonan su empatía innata, para competir y enemistarse. Delante de los chicos transforman su compañerismo en competitividad. Por el contrario, el liderazgo, la autoconfianza y la capacidad de mantener buenas relaciones de las chicas mejora en forma significativa en ambientes exclusivamente femeninos, en los que hay una validación sin palabras de las normas femeninas y de sus consecuencias, entre las que destaca la facilidad para mostrar afecto y compasión.

Por otra parte, cuando, en la pubertad, el estrógeno inunda el cerebro femenino, las mujeres empiezan a concentrarse intensamente en sus emociones y en la comunicación. Las hormonas las empujan hacia la conexión humana. Necesitan compartir experiencias personales, comienzan las largas conversaciones telefónicas durante horas y su atención hacia los problemas ajenos se acentúa. Las relaciones humanas se convierten en el centro de gravedad del universo femenino. Los trabajos solidarios, la atención a los demás empiezan a dominar su mundo. En este estadio de euforia social y humanitaria, cuyo origen biológico es esencialmente hormonal, las recién estrenadas mujercitas comienzan a plantearse su futuro y a sospechar que “lo suyo” son las carreras orientadas al contacto personal. Es el momento vital en el que muchas chicas con excelentes dotes en matemáticas, física o informática, que siempre habían soñado con ser ingenieras o arquitectas, empiezan a replantearse su orientación profesional y a encauzarla hacia materias más “humanas”, como la medicina, la enfermería o la enseñanza. Éste es otro de los motivos por el que las mujeres, aun siendo perfectamente capaces de llegar tan lejos como cualquier chico en ramas de ciencias, acaban en un porcentaje muy elevado dedicándose a carreras más “orientadas a la gente”.

LOS CHICOS NECESITAN EMOCIONES FUERTES... TAMBIÉN EN CLASE

Los varones necesitan mayor estimulación y tensión para mantener su atención pues tienen mayor tendencia al aburrimiento y a la distracción que sus compañeras. Por ello, los niños precisan emociones fuertes, que se les planteen retos por solucionar.

La testosterona impulsa a los muchachos a correr mayores riesgos, a poner a prueba sus propios límites y los de los demás, en especial los de los padres y profesores, a actuar de forma independiente, a buscar experiencias nuevas que les lleven “al límite”. Por todo ello, la existencia en la

clase de tensión, confrontación y cierto estrés, les mantiene atentos y les ayuda a rendir mejor. Dirigirse a ellos con frases cortas, imperativas en tono elevado, aumenta su tensión y los mantiene despiertos y atentos. Los enfrentamientos con los adultos son para ellos pruebas emocionantes en la apasionante búsqueda de su propia identidad.

Mientras las chicas precisan de la técnica contraria, conocida como “inducción”, que consiste en el uso de métodos positivos, empáticos que eleven su autoestima, en el varón predomina la búsqueda de independencia y el aprendizaje de poder o dominio. De ahí la mayor conflictividad latente con el profesor. A los chicos esta situación les mantiene activos y en una tensión positiva que favorece sin duda el desarrollo dinámico de la clase. Como señala L. Sax, “cuando se expone a la mayoría de los chicos jóvenes a amenazas y confrontaciones sus sentidos se agudizan y sienten una excitante emoción. Cuando esto sucede con chicas, la mayoría se bloquea y se siente mal”.⁷

AUTOCONTROL Y DISCIPLINA. IMPORTANTE PARA LAS NIÑAS, IMPRESCINDIBLE PARA LOS NIÑOS

Los chicos necesitan mayor disciplina que las niñas porque su capacidad de autocontrol y reflexión es inferior a la de las chicas. Por lo general, ellas aprenden antes a ir al baño y aguantan más tiempo sentaditas en clase sin moverse o sin hablar. La capacidad de autocontrol tiene su origen en la corteza frontal, una parte del cerebro que durante los primeros 20 años de vida se desarrolla y madura más en las chicas, y que desempeña un papel central en la autodisciplina, en el control ejecutivo, en el aplazamiento de la recompensa, en la capacidad de planificar a largo plazo, y en poner freno a los impulsos repentinos. Eso lo hacen enviando proyecciones inhibitorias a los estimulantes *inputs* del sistema límbico, un sistema cerebral más profundo y antiguo que tiene que ver con la emoción y la impulsividad. El neurólogo Sapolsky muestra cómo una persona con la corteza frontal destruida (por ejemplo, por un accidente) se transforma en un ser sexualmente desinhibido, hiperagresivo y socialmente inoportuno.⁸

⁷ Sax, L., *Why gender matters?*, 2007.

⁸ *El mono enamorado y otros ensayos sobre nuestra vida animal*, Paidós, 2007.

La falta de autocontrol tiene en muchos varones su punto álgido en la pubertad, momento en el que las hormonas masculinas invaden su cerebro como un torrente incontrolable. En esta etapa complicada para el adolescente es al adulto a quien, con autoridad y afectividad, disciplina y cariño, corresponde controlarles y ayudarles a controlarse hasta que sean capaces de hacerlo por sí mismos, por medio del ejercicio de su voluntad. Es preciso aprovechar al máximo los años de la adolescencia, dado que las investigaciones demuestran que en esta etapa el cerebro todavía se está desarrollando, es adaptable y necesita ser moldeado y modelado, resultando un momento óptimo para el fortalecimiento del control interno. De los 10 a los 15 años tiene lugar una reorganización cerebral especialmente espectacular—similar a la que se produce entre los cero y los tres años— que puede y debe ser aprovechada en beneficio de nuestros muchachos.⁹

Si un joven no ejercita el control de sus impulsos, por medio de adecuadas medidas de disciplina y el ejercicio correcto de la autoridad de sus mayores, será difícil que exista para él mediación entre el deseo y la acción. Su actuación se convertirá en compulsiva y serán incapaces de frenar sus apetencias o retardar posibles gratificaciones. Ello les traerá constantes problemas en su casa, en la escuela y en la sociedad en general. Este asunto tiene una enorme relevancia social y personal, ya que muchos expertos coinciden en que la impulsividad es un factor que aumenta la probabilidad de comportamientos delictivos, antisociales o criminales.

Varias experiencias científicas demuestran que los niños con temprano dominio de sí mismos más adelante son jóvenes de mayor éxito académico y personal. Es conocido el estudio realizado por el doctor Mischel, en la Universidad de Columbia, con niños de cuatro años a los que se les dio un bombón que no debían tocar mientras el profesor se ausentaba unos minutos. Los que resistieron tan apetecible tentación fueron en su mayoría niñas que luego se convirtieron en adolescentes felices y brillantes en sus estudios.

Los niños necesitan aprender a controlar conductas impulsivas y a inhibir reacciones emocionales ante determinados sucesos. Pero para ello de nada sirven las terapias, medicamentos o mágicas asignaturas teóricas de educación cívica. La

única vía realista para tener éxito es, como enseñó Aristóteles a Nicómaco, la adquisición de virtudes hoy en desuso y desprestigiadas, como: la fortaleza y la templanza, una palabra que en griego significa literalmente “protección de la inteligencia”. Éstas implican, entre otras cosas, la capacidad de restringir las propias apetencias en aras de las de los demás, y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo. Y todas ellas requieren para su adquisición ser ejercitadas habitualmente, es decir, mediante su repetición.

No olvidemos, sin embargo, que la autoridad y la disciplina también son necesarias en las clases femeninas. Recientes estudios y experiencias prácticas han demostrado que la falta de control y disciplina en las aulas femeninas facilita a las niñas un ambiente en el que tienden a hablar y charlar sobre sus asuntos personales en detrimento de la concentración y el aprendizaje.

CONCLUSIÓN. IDEAL Y PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA. EL SEXO IMPORTA

Los niños se diferencian de las niñas en ritmos de maduración; en maneras de comportarse; en aptitudes; actitudes y en forma de aprender. De tal manera, hay métodos docentes perfectamente válidos y muy eficaces para las chicas que, no obstante, pueden tener resultados nefastos cuando se aplican a los muchachos. Y viceversa, ciertas técnicas pedagógicas que fascinan a los niños, dejan a las niñas perplejas y frustradas.

No se cuenta, entonces, con una única manera de enseñar óptima y válida para ambos sexos de forma simultánea. Ignorar este dato está provocando la frustración, el desánimo, la incompreensión y, en último término, el fracaso escolar y, en consecuencia, la infelicidad de muchos niños y niñas. Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar asimismo que hay diferentes formas de comprender y aprender en niños y niñas. Datos objetivos y estudios empíricos demuestran que niños y niñas pueden llegar con mayor éxito a idénticas metas formativas y, por consiguiente, a una igualdad de oportunidades más real, si la enseñanza se adapta a la forma peculiar de aprender de cada sexo desde la más tierna infancia. Ignorar estas diferencias en la maduración, en la socialización y en las capacidades y preferencias de unos y otros afecta en último término a la igualdad de oportunidades que resulta frustrada, al impedir que todos desarrollen al máximo sus potencialidades y capacidades.

El fracaso escolar es la gran preocupación de nuestro sistema educativo. Las cifras son alarmantes. Nos encontramos claramente a la cabeza de la Unión Europea en abandono temprano de la educación. Según datos recientes de la OCDE, en 2006 hubo un descenso general de la comprensión lectora, estando 31 puntos por debajo del promedio de la OCDE (lectura OCDE: 492, España: 461). Lo mismo ha sucedido en matemáticas (OCDE: 498, España: 480 (485, en 2003)). Nos encontramos sólo por delante de la República Eslovaca, Turquía y México.

Según datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y del INE, en la actualidad, el fracaso escolar reconocido en España es de 30.8% (ha crecido 4.2 puntos desde 2000 y 2.3 puntos tan sólo en los dos últimos

⁹ Blakemore y Frith, U., *Cómo aprende el cerebro*, Ariel, 2006, p. 182.

años). En los centros públicos es incluso un 13% superior. La evolución de este parámetro en el periodo 2000-2006 es la siguiente: 2000: 26.6%; 2002: 28.9%; 2004: 28.5%; 2006: 30.8%.

En cuanto a las causas, las cifras indican que la inmigración no ha sido relevante pues ha influido sólo relativamente en la baja del nivel educativo (dos puntos en seis años), según datos extraídos de la Encuesta de Población Activa.

Nos aproximamos al año 2010, fecha en la que los Estados miembros de la Unión Europea, según se acordó en la Estrategia de Lisboa, deberán ver reducidas sus cifras de fracaso escolar a 10%. La cercanía temporal de este objetivo debería servirnos de aliciente en la búsqueda y aplicación práctica de nuevas experiencias docentes que nos ayuden a superar la crisis educativa en la que nos hallamos inmersos y en la que ha tenido mucho que ver el empeño por despreciar las diferencias entre los sexos impuesto en todos los niveles sociales, políticos y educativos.

En España, a diferencia de otros países, se ignora la existencia de un fuerte componente sexual en el fracaso escolar. Se barajan muchas variables, la edad, la raza, el nivel económico, pero las diferencias entre el sexo masculino y el femenino se han extirpado de nuestros datos porcentuales. En consecuencia, no hay actuación alguna para darle solución, ni experimental, ni administrativa. Sin embargo, la variable de sexo es relevante en el ámbito educativo, es determinante, básica y esencial. Mientras la ignoremos continuaremos sin solucionar el fracaso escolar que sufren nuestros alumnos.

Cualquier docente al iniciar el ejercicio de su vocación se enfrenta a una doble cuestión: en primer lugar, el ideal de la educación o el término al que se pretende llegar con la labor educativa y, en segundo lugar, el modo o prácticas para alcanzarlo. Ambas cuestiones están indisolublemente unidas.

Si, como dijera Santo Tomás de Aquino, la persona es “lo más noble y digno que existe en la naturaleza”, entonces el ideal de la docencia, objetivo y universal, siempre ha sido y será uno y el mismo: la formación de personas humanas íntegras (no fragmentadas, ni unidimensionales) libres, maduras y responsables y, por tanto, la formación de hombres y mujeres, en su respectiva especificidad, reciprocidad y complementariedad, pues el sexo es constitutivo de la persona.

Si nuestro ideal pedagógico es la formación integral de hombres y mujeres, el método o el modo de alcanzarlo deberán, sin duda, adaptarse a tales especificidades determinadas por el sexo. Por ende, el maestro debe ser consciente de que no se enfrenta a una masa indiferenciada de alumnos híbridos y asexuados; antes al contrario, deberá partir del reconocimiento de las diferencias existentes entre niños y niñas, hombres y mujeres, para dar una respuesta justa y correcta a sus demandas educativas.

La educación diferenciada es un método óptimo para responder a esas diferencias y su base es estrictamente científica y empírica: la existencia de un dimorfismo sexual cerebral que requiere medidas adecuadas en el ámbito de la docencia y la educación. Las diferencias entre chicos y chicas pertenecen al orden natural y biológico, pero inciden directamente en su desarrollo personal, emocional e intelectual. Si queremos adaptar las estrategias educativas a las exigencias y problemáticas específicas de niños y niñas, en primer lugar, resultará imprescindible llegar a comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje.

Cada niño, cada niña, es un ser único e irrepetible, un ser humano que sólo alcanzará su plenitud si tomamos en cuenta que el sexo —femenino o masculino— no es algo accidental, sin trascendencia alguna, sino que es

plenamente constitutivo de su persona. Como padres y profesores es nuestra responsabilidad lograr, por medio de la educación de las generaciones actuales, una sociedad más justa e igualitaria, en la que los muchachos se involucren a fondo en las labores domésticas y responsabilidades familiares para hacer real la conciliación de la vida familiar y laboral, y en la que las niñas sean capaces de convertirse en las líderes profesionales, políticas y sociales del mañana, sin renunciar por ello a su esencia femenina, favoreciendo así la labor humanizadora de la sociedad como sólo ellas, con su peculiar forma de sentir y vivir, pueden hacerlo.

La obligación principal que tenemos con nuestros hijos y alumnos es su formación integral y equilibrada como personas humanas plenas, libres y responsables. En esta labor, la atención a las diferencias sexuales se convierte en un asunto de justicia, pero también de eficacia práctica. Los objetivos, metas y contenidos habrán de ser los mismos para ambos sexos, pero los métodos pedagógicos y las estrategias docentes y educativas utilizadas deben ser diferentes si aspiramos a la excelencia en lo personal y en lo académico.

Nos ha tocado ejercer la docencia en un momento histórico complicado, en el que el ideal en la pedagogía moderna aparece desdibujado, deformado u oculto tras ideologías que, lejos de concebir al hombre como un fin, lo utilizan como un medio, intentando un cambio cultural gradual, la denominada “de-construcción” de la persona y de la sociedad, empezando por la familia y la educación de los niños. Esto hace que la enseñanza, en atención a la concreta y diferente especificidad del niño y de la niña, se convierta en una labor ardua y compleja, poco comprendida, criticada, mal vista e incluso penalizada en ocasiones.

Sin embargo, mantener que el hombre y la mujer son los mismos en aptitudes, habilidades o conductas es construir una sociedad basada en una mentira biológica y científica.

Es urgente devolver a la educación los fundamentos antropológicos extirpados; necesitamos recobrar los puntos esenciales de referencia, empezando por la alteridad sexual para “re-humanizar” la educación y devolver a la persona humana —hombre y mujer— al centro de gravedad de la tarea educativa como le corresponde, acabando con el relativismo académico que, paralelo al relativismo moral, impregna la práctica pedagógica de los últimos años.



DIVERSIDAD CIUDADANA. EDUCACIÓN DIVERSA. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO

Responsable de proyectos
Secretario COLEGAS Sevilla

PROPUGNAMOS UNA SOCIEDAD DIVERSA, CREADA PARA LA PERSONA DENTRO DE la naturaleza a la que pertenece, en la que se dé libertad individual para el desarrollo de las creencias personales y las investigaciones científicas, y en la que se pronuncie la voz de alarma, cuando algún elemento, venga de donde venga, ponga en duda o ataque al ser humano y a su libertad de elección.

La educación sexual debe ver a nuestro cuerpo como algo complejo, diverso, natural y a la vez creativo, con la capacidad innata de sorprenderse cada día, de sentir que el mundo es mucho más humano, mucho más sano, desde una interpretación humanista de nuestra vida; lo que importa es la persona y no los avatares que la hacen más o menos reconciliable con su entorno.

COLECTIVO DE LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES Y TRANSEXUALES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA (COLEGAS)

COLEGAS SEVILLA ES UNA ASOCIACIÓN AUTÓNOMA E INDEPENDIENTE PARA GAYS, lesbianas, bisexuales y transexuales. Nos hemos agrupado para defender nuestros derechos y tener un espacio donde compartir nuestras inquietudes y necesidades, contribuyendo al libre desarrollo de las personas en sintonía con su orientación sexual o identidad de género. Ofrecemos múltiples actividades y servicios, enfocados sobre todo a conocer y reivindicar nuestros derechos, conocer a otra gente con la misma orientación, participar en la mejora de la sociedad, en este caso en Sevilla capital o cualquier pueblo de la provincia.

Puedes entrar en contacto con nosotros a través de nuestra página web <http://www.colegaweb.org> o de nuestro correo electrónico Sevilla@colegaweb.org



DIVERSIDAD CIUDADANA. EDUCACIÓN DIVERSA. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO

Responsable de proyectos
Secretario COLEGAS Sevilla

LA FEDERACIÓN ANDALUZA COLEGAS DE LESBIANAS, Gays, Bisexuales y Transexuales, en su trabajo cotidiano por una sociedad más libre, justa y solidaria, desde hace ya más de 20 años ha hecho siempre una apuesta clara por toda aquella legislación que ayude a conseguir esos objetivos.

Dentro de esta legislación se encuentra la Ley de la Junta de Andalucía que desarrolla la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* y su puesta en marcha en Andalucía. Desde la Federación Andaluza COLEGAS apostamos con un *sí* rotundo a esta asignatura y su desarrollo, porque creemos que fomenta el respeto a la diversidad y a la convivencia de todos los andaluces y andaluzas sin exclusiones. De igual manera que el Estado debe actuar para erradicar actitudes racistas y xenófobas en el ámbito educativo, el respeto a la diversidad afectivo-sexual debe estar presente en nuestros institutos, colegios y universidades.

Una sesgada concepción moral de la sociedad en la que vivimos no puede impedir que la sociedad siga avanzando en el desarrollo de los derechos humanos y en conseguir cotas cada vez más altas en bienestar, igualdad, libertad, diversidad y justicia. No puede existir neutralidad ideológica cuando lo que se pretende es seguir con unas convicciones morales que limitan la convivencia en nuestra sociedad.

La libertad religiosa o de pensamiento nunca debe estar basada en la eliminación del contrario, pues esa libertad se convierte en tiranía de la mayoría contra la minoría, tal y como ha ocurrido en épocas no muy lejanas en nuestro continente.

No es posible parcializar los derechos humanos y adecuarlos a las convicciones morales de padres y educadores; más bien, la enseñanza de valores debe ser universal y homogénea en todo el sistema educativo y en la sociedad.

La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa ya ha alertado sobre las consecuencias dramáticas que sufren niños y jóvenes con motivo del rechazo o estigma social.

El informe denominado “El suicidio de niños y adolescentes en Europa: un grave problema de salud pública”, dirigido a los 44 países que integran el Consejo de Europa, puede ser trasladado a escala mundial.

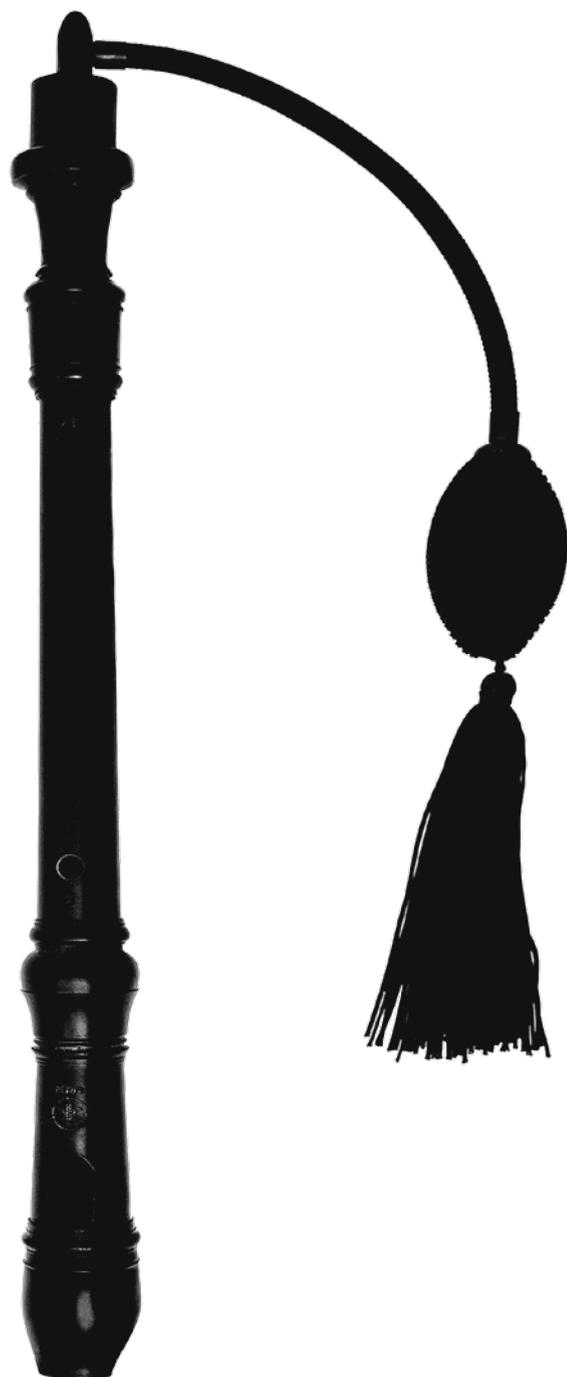
En el texto, redactado por Bernard Marquet y aprobado con la unanimidad de 29 votos, se señala con precisión que los índices de suicidios en niños y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) son superiores a los de sus pares de otras orientaciones sexuales e identidades de género.

Además, se aclara que ello no se debe a que sean minorías sexuales, sino a que el peso de la discriminación es desastroso en su estabilidad psicológica o física. Sin duda, una constatación muchas veces denunciada por el movimiento mundial de minorías sexuales, pero que hoy proviene de uno de los referentes políticos más importantes del globo.

“La Asamblea evidentemente está preocupada por el tipo especialmente más elevado de suicidio en las jóvenes lesbianas, homosexuales, bisexuales y transexuales que entre el conjunto” de personas de similar edad, se sostiene en el informe. Hoy es un grave problema de salud pública. Vivimos en una sociedad enferma.

“Este alto riesgo no está vinculado a la orientación sexual o la identidad de género, sino a la estigmatización, a la marginalización y a la discriminación que encuentran estas personas a causa de su orientación sexual o su identidad de género”, por lo cual el tema se considera como un asunto de “derechos humanos”.

La deducción es más que lógica al tomar en cuenta que históricamente desde los estados se criminalizaron las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, mientras que desde las religiones se sigue instaurando (cada vez con menos éxito) la idea del pecado, desde los medios de comunicación se ridiculizan las expresiones LGTB y una buena parte del ejerci-



cio profesional de psicólogos y psiquiatras contempla a la homosexualidad y la transexualidad como enfermedades que deben curarse. De hecho, la transexualidad aún consta como una enfermedad en la OMS, una disforia de género.

Las sociedades han sido y son educadas en la ignorancia y los prejuicios contra las personas LGBT, creando sentimientos de culpa y autorrechazo en ellas.

En el informe europeo se recomiendan medidas que involucran a los espacios privados como la familia, y públicos como el colegio o los medios de comunicación. Y es que sólo desde una perspectiva integral es posible erradicar de manera gradual la homofobia social que provoca estas graves consecuencias de violencia y suicidio.

En COLEGAS hemos trabajado más de 10 años desde esta perspectiva. Creemos que es necesario elaborar políticas integrales que aborden el problema de la homofobia desde todos los estamentos sociales, públicos y privados.

La educación sexual debe ver a nuestro cuerpo como algo complejo, diverso, natural y a la vez creativo, con la capacidad innata de sorprenderse cada día, de sentir que el mundo es mucho más humano, mucho más sano, desde una interpretación humanista de nuestra vida; lo que importa es la persona y no los avatares que la hacen más o menos reconciliable con su entorno. Desde esta premisa, no se puede entender una educación sesgada, parcializada, como si se quisiera amputar o eliminar parte del cerebro humano, dejando útil sólo la parte que sirve a los intereses de la sociedad en la que ha nacido o sobrevivido.

Es necesario el máximo respeto a todas las ideologías basadas en los derechos humanos. La sociedad no puede permitirse estos niveles de violencia contra las personas LGBT. Como dice el informe, es ya un problema real de salud pública.

En COLEGAS propugnamos una sociedad diversa, creada para la persona dentro de la naturaleza a la que pertenece, en la que se dé libertad individual para el desarrollo de las creencias personales y las investigaciones científicas, y en la que se pronuncie la voz de alarma cuando algún elemento, venga de donde venga, ponga en duda o ataque al ser humano y su libertad de elección. No bajaremos la guardia ni dejaremos que se pase por alto ningún ataque contra la libertad sexual o el amor elegido libremente.

Nasch, un cantante de *hip-hop* español, dice en su canción "Clandestinos": "Cuando el amor existe y está prohibido, el amor es triste porque es clandestino, cuando el amor está oculto es injusto, resistir la represalia y el insulto...".

RICHARD ORJIS

(1979, WANGANUI, NUEVA ZELANDA)

Vive y trabaja en Nueva Zelanda

EXPOSICIONES (SELECCIÓN)**2009**

RECIENTE: work by ten New Zealand photographers, McNamara Gallery, Wanganui, Nueva Zelanda

ROMA 09, Luis Adelantado, Roma, Italia

ARCO 09, Luis Adelantado, Madrid, España

Arte Fiera 09, Luis Adelantado, Bolonia, Italia

2008

ROMA 08, Luis Adelantado, Roma, Italia

ARCO 08, Luis Adelantado, Madrid, España

MACO 08, Luis Adelantado, México, DF,

México

Little black flower grown, in the shy, Luis Adelantado, Valencia, España*

Welcome to the Jungle, The Physic Room, Christchurch, Nueva Zelanda*

McNamara Gallery, Wanganui, Nueva Zelanda*

The Suter Te Aratoi o Whakatu, Nelson, Nueva Zelanda

2007

Vice, Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

Paris Photo 07, Luis Adelantado, París, Francia

ARCO 07, Luis Adelantado, Madrid, España

My Empire of Dirt: Selected works on paper, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda*

Picnics and Revolutions, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Auckland Art Fair, representado por Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Richard Orjis / Todd Stratton, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Art is 4 Lovers, Butterfly Net, Auckland, Nueva Zelanda

Jewellery out of Context: an exhibition of New Zealand artists / comisariada por

Dr Carole Sheperd y Peer Deckers, Object Space, Auckland, Nueva Zelanda

Fat of the Land, Creative New Zealand, Auckland, Nueva Zelanda

Asian at the Wheel, Gus Fisher Gallery, University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda

University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda

Zelanda

2006

Paris Photo 06, Luis Adelantado, París, Francia

ARCO, Luis Adelantado, Madrid, España

VOLTAshow02, Torch Gallery, Basilea, Suiza

The New Situationists, City Gallery, Wellington, Nueva Zelanda

The New Situationists, Canary Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

The Orchid Show, Mount Street, Auckland, Nueva Zelanda

Arquivar Tormentas, Centro Galego De Arte Contemporanea, Santiago, España

LISTE, representado por Michael Lett, Basilea, Suiza

Dep_art_ment, Auckland, Nueva Zelanda*

PULSE, representado por TORCH, Nueva York, EUA

Summer Exhibition, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

2005

Me, Me, Me, Room 103, Auckland, Nueva Zelanda

Bring Your Caddy, Stanbeth House, Auckland, Nueva Zelanda

Dep_art_ment, Auckland, Nueva Zelanda*

ARCO 05, Luis Adelantado & Galería Lluvia Homs, Barcelona, España

NADA, Michael Lett, Miami, EUA

2004

Richard Orjis, Galería Luis Adelantado, Valencia, España*

Richard Orjis, Galería Lluvia Homs, Barcelona, España*

ARCO 04, Luis Adelantado, Madrid, España

Art Basel/Miami Beach, Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

2003

In Faccia Al Mondo "Contemporary Portraits in Photography", The

Museum of Contemporary Art of Villa Croce, Génova, Italia

Angst, RARE, Nueva York, EUA

Group Show, Galería Luis Adelantado, Valencia, España

ARCO 03, Luis Adelantado, Madrid, España

Art Basel/Miami Beach, representado por Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

2002

Sugar Rush 01, Rip Shit and Bust, Auckland, Nueva Zelanda

Modern Life is Rubbish, Lorne Street Lofts, Auckland, Nueva Zelanda

Group Show, Galería Luis Adelantado, Valencia, España

Art Basel/Miami Beach, representado por Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

FIAC 02, Luis Adelantado, París, Francia

2001

Cult, Creative New Zealand, Auckland, Nueva Zelanda *

Exclusive, Metropolis Hotel, Auckland, Nueva Zelanda

Warm Neutral, Pilot Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

2000

The Space Between, Pilot Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

Stuffed, Stuff Gallery, Londres, UK

Small Works Show, Fire Box, Auckland, Nueva Zelanda





Fame at the Frame, Frame Gallery, Pittsburgh, EUA
 Contain-a, Frame Gallery, Pittsburgh, EUA*

COLECCIONES SELECCIONADAS

Jenny Gibbs Collection, Auckland, Nueva Zelanda
 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España
 The Film Archive, Wellington, Nueva Zelanda
 Wallace Trust Collection, Auckland, Nueva Zelanda

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Arévalo, Pilar, "Anthony Goicolea: Narcissist, artist or just taking the piss?", en *Oyster*, 43, Diciembre/Enero 2003, pp. 48-51.
 Battersby, Shandelle, "Richard Orjis, Artists and Mud Fan", en *Time Out, The New Zealand Herald*, mayo 1723, 2007, p. 5.
 Capdevilla, Marta, "Up-State", en *Suite*, 29, octubre 2004, p. 64.
 Chang, Lulu, "The Garden of Unearthly Delight", en *Soma*, vol. 21.4, Mayo/Junio 2007, p. 30.
 Coney, Hamish, "Future Schlock: An old fogey looks at the work of today's yoof", en *Ideolog*, núm. 7, enero-febrero 2007, p. 95 o <http://idealog.co.nz/magazine/january-february-2007/workshop/future-schlock>
 "Gallery", en *Black*, núm. 7, verano 2007/08, p. 176 (Artists Page).
 Hall, Oliver, "International Achiever", en *Express*, 25 abril-1 mayo 2007, pp. 10-11.
 Hamilton, Summer, "Auckland Art Fair 07", en *KiaOra*, mayo 2007, p. 72.
 Laird, Tessa, "Secrets of the Soil: Richard Orjis and his Empire of Dirt", en *White Fungus*, Issue 8, 2007, pp. 34-41.

Lingard, Jason, "Richard Orjis", en *Nothing Magazine*, núm. 11, 2007, http://www.nothingmag.com/_issue11/index.html
 McNaughton, Harry, "Richard Orjis", en *No Magazine*, núm. 1, marzo 2008, pp. 18-19.
 Mogutin, Slava, "Anthony et Richard", en *TETU*, núm. 88, abril 2004, pp. 34-35.
 Mudie, Ella, "The Dark Side: Richard Orjis", en *Dazed and Confused*, Aus/Nueva Zelanda, vol. 1, núm. 3, 2007, p. 137.
 Northcross, Wayne, "Razzle-Basel", en *Instinct*, vol. 6, núm. 2, febrero 2003, p. 16.
 Oliveira, Manuel, "A Story with a Viewpoint", en *Arquivar Tormentas*, Centro Galego De Arte Contemporanea, Santiago, España, pp. 27-31.
 Orjis, Richard, "Momento Mori", en *New Zealand Home & Entertaining*, abril/mayo 2006, pp. 62-69.
 Orjis, Richard, "Coal Choir", en *No Magazine*, núm. 2, 2008, pp. 61-69.
 Pickens, Robyn, "Expressions of Contradictions", en *The Press*, Christchurch, miércoles, 16 de abril, 2008, p. D5.
 Serrat, Carlos, "Contemporary Paganism", en *The Creator Studio*, núm. 11 Rituals, abril 2008, pp. 4-13.
 Suau, Christina, "Richard Orjis", en *ELLE*, España, núm. 197, febrero 2003, p. 72.
 Tabron, Delaney, "Richard Orjis", en *Pavement*, verano 2004/2005, núm. 66, p. 43.
 Ventur, Conrad, "NYC Photographers", en *Useless Magazine*, vol. 1, núm. 1, otoño/invierno 2004, p. 46.
 Williams, Melinda, "Hip to be square", en *Sunday Life and View, Herald on Sunday*, abril 3-abril 9, 2005, pp. 6-8.

Transatlántica de educación

Agosto 2009, Año IV, Volumen VI

transatlântica de educação

Artista invitado

Richard Orjis

BITÁCORA

4

Presentación

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

FARO

7

Sexualidad, homosexualidad y cristianismo

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría".
Universidad Carlos III de Madrid

27

El feminismo y el saber de las mujeres

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y Política. UNED. Consejera de Estado

JUNTO AL TIMÓN

37

Inclusión de la educación sexual integral en el currículum escolar.
El caso de la provincia de Córdoba (República Argentina)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretario de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación,
Córdoba, Argentina

SALA DE MÁQUINAS

45

Educación integral de la sexualidad en América Latina y
el Caribe: educar para prevenir

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave

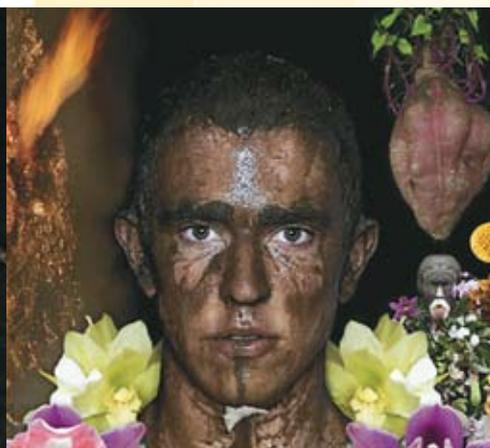
Programa de VIH y SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México

59

El desarrollo profesional del Magisterio:
requisito para una educación sexual integral efectiva

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora, Universidad Pedagógica Nacional



67

Sexualidad/Género. La sexualidad y educación de la mujer

MAYTE BEJARANO, ANA CAROLINA ORTIZ Y MARÍA DOLORES VILLUENDAS

Universidad de Castilla-La Mancha, Instituto de la Mujer y Universidad de Granada

79

La educación: una opción para erradicar la discriminación de género

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género, Instituto Griselda Álvarez A.C.

89

Evolución del programa de atención a las trabajadoras del sexo de la Cruz Roja de Cartagena (Murcia)

RAQUEL CÁNOVAS PAGÁN Y J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Cruz Roja de Cartagena (Murcia)

103

Educación y sexualidad en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sexo y emociones delante de una pantalla plana

SIMONE BELLI Y GRUPO JOVENTIC DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

BRÚJULA

115

Más allá de la coeducación

DELFINA MIEVILLE Y LORENA ABASCAL

Federación Mujeres Jóvenes

127

La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad: fórmula para el éxito académico y personal

MARÍA CALVO CHARRO

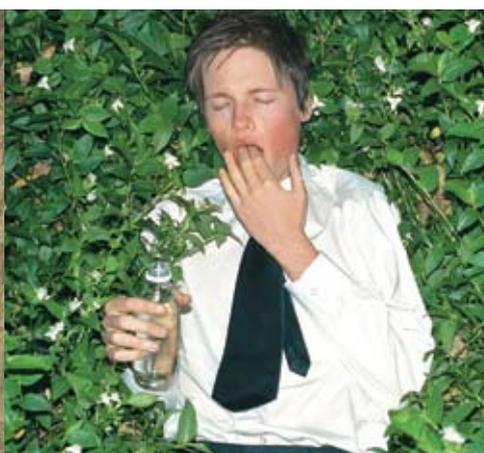
Universidad Carlos III de Madrid

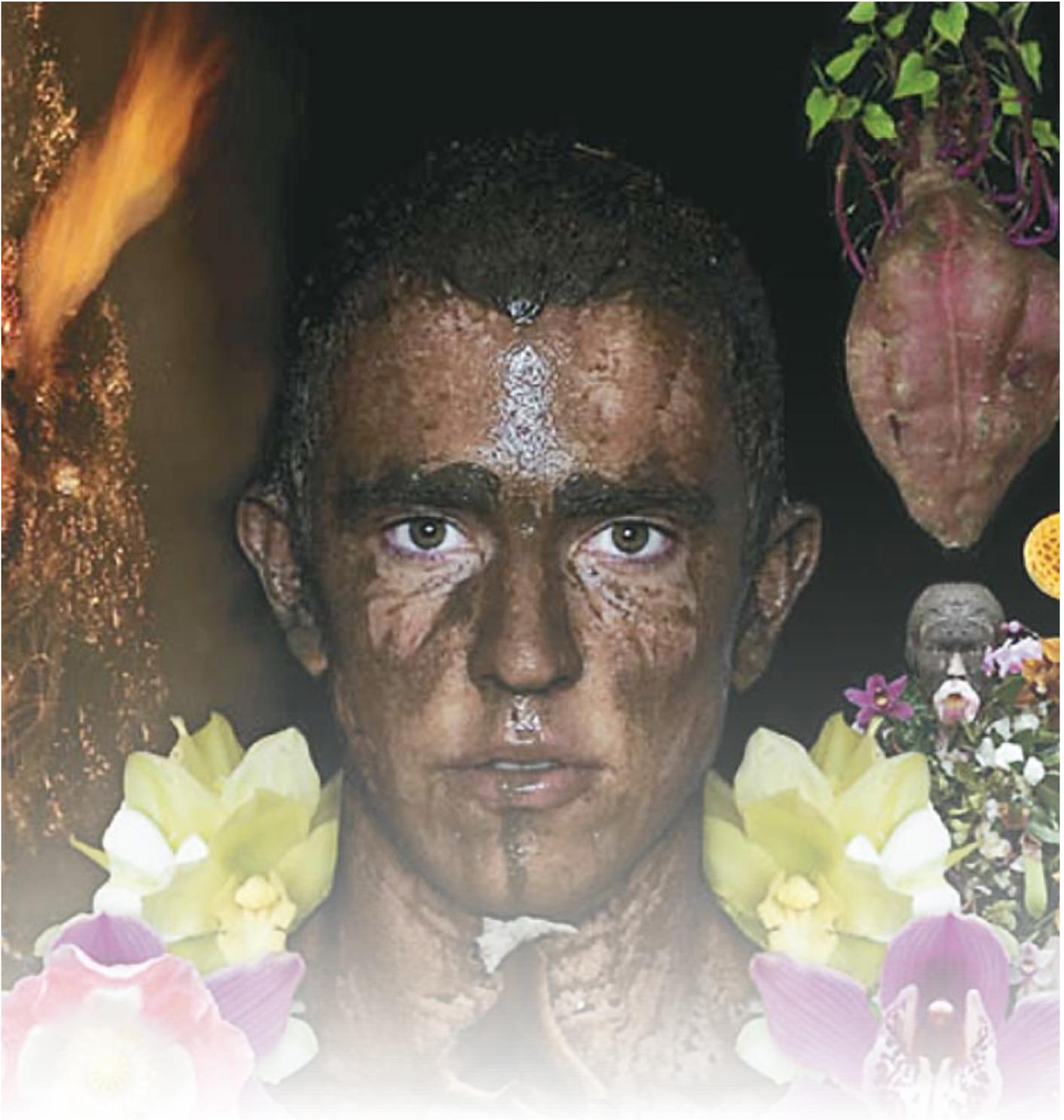
ESCOTILLA

139

Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la ciudadanía

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO, COLEGA, SEVILLA





El número 6 de *Transatlántica de educación* está dedicado al amplio y controvertido tema de *Sexo, género y educación*. Hemos querido con este monográfico reflexionar no sólo sobre la educación sexual en la escuela, sino además sobre otro importante número de cuestiones relacionadas con el sexo o el género y la educación en sentido amplio. Dos largos análisis, uno de Amalia Valcárcel sobre el *Feminismo en el mundo global* y otro de Juan José Tamayo sobre *Sexualidad, homosexualidad y cristianismo* nos hablan sobre dos de las grandes revoluciones que siguen incidiendo

en el tratamiento del sexo y el género en la escuela: el movimiento feminista a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y la lucha de colectivos minoritarios por afirmar sus propias preferencias sexuales y exigir los derechos que se derivan de su identidad reafirmada.

María Cristina de Azcárraga dedica su artículo a la educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe, comentando ampliamente el desarrollo y conclusiones de la *I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe*, llevada a cabo en la Ciudad de México del 3 al 8 de agosto de 2008. Partiendo de un enfoque dirigido a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, y especialmente del SIDA, así como de los embarazos no deseados, la educación integral de la sexualidad trasciende estos ámbitos para, en los términos

PRESENTACIÓN



de la declaración ministerial del foro mexicano, *incluir aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas en relación con el inicio de sus relaciones sexuales.*

Sobre las acciones llevadas a cabo con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos escribe Horacio Ademar Ferreira, detallando la implementación de esta política en la provincia argentina de Córdoba, a lo largo del ciclo lectivo 2008.

Sylvia Ortega, rectora de la Universidad Pedagógica Nacional de México, reflexiona sobre un elemento clave para la educación sexual integral en las escuelas: la formación del profesorado. *Un profesor capaz de conducir un proceso de aprendizaje efectivo, requiere poseer competencias pedagógicas relacionadas con la transmisión clara de mensajes fuertes y dominar estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el descubrimiento entre todos los estudiantes. Esta aproximación a la práctica docente resulta especialmente desafiante para el maestro puesto que implica el cuestionamiento de los valores personales y familiares respecto de la sexualidad, así como de los patrones de conducta sexual usuales en sus comunidades de referencia.*

Mayte Bejarano Franco, junto con otras autoras españolas, realizan en *Sexualidad/Género, La Sexualidad y Educación de la Mujer* un largo análisis histórico de la regulación y el control de la sexualidad/género y de los discursos educativos legitimadores de las diferencias sexuales entre mujeres y varones, analizando finalmente la situación actual en la escuela española respecto de la que concluyen: *La escuela debe ayudar a desenmarañar las cuestiones relativas a la construcción sexuada de género que tanto ha perjudicado a las mujeres históricamente.*

En el artículo *La educación: una opción para erradicar la discriminación de género*, Claudia María Vélez Londoño parte de la existencia de un problema de tipo estructural en cuanto a la discriminación y desigualdad entre los sexos, que pervive en la sociedad actual en nivel mundial. Analiza y propone el modelo coeducativo, educar en la diferencia y desde la diferencia, para superar ese problema estructural y finaliza apuntando algunas recomendaciones para la implementación del modelo coeducativo en el ámbito de la Educación no Formal a partir de sus experiencias de campo.

Simone Belli y el grupo Joven TIC de la Universidad Autónoma de Barcelona reflexionan sobre *Sexualidad en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* en un artículo con un sugerente subtítulo: *Sexo y emociones delante de una pantalla plana*. Conscientes de que la educación, y en especial la educación sexual, trasciende los límites de la escuela, los autores se adentran en la investigación de los videojuegos,

la tecnociencia y las distintas redes y foros sociales en Internet.

Raquel Cánovas Pagán y J. Luz de Santiago Restoy describen un programa que se desarrolla en España, en la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Cartagena, que tiene como objetivo la reducción de riesgos y la educación sanitaria entre personas que ejercen prostitución.

En la sección Brújula un grupo de la Federación de Mujeres Jóvenes de Madrid escribe sobre la educación mixta y la coeducación, mientras que María Calvo Charro, en su artículo *La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad: fórmula para el éxito académico y personal*, defiende un modelo de educación diferenciada por sexos que está resurgiendo con fuerza en las investigaciones y debates educativos. No existe pues una única manera de enseñar óptima y válida para ambos sexos de forma simultánea (...) Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar asimismo la existencia de diferentes formas de comprender y aprender en niños y niñas (...) La educación diferenciada es un método óptimo para dar respuesta a esas diferencias y su base es estrictamente científica y empírica: la existencia de un dimorfismo sexual cerebral que requiere una respuesta adecuada en el ámbito de la docencia y educación.

Por último, desde la Secretaría de Sevilla de la Federación Andaluza COLEGAS de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales, nos llega un artículo en el que la Federación apuesta con un sí rotundo por la asignatura de Educación para la Ciudadanía y su desarrollo, porque creemos que fomenta el respeto a la diversidad y a la convivencia de todos los andaluces y andaluzas sin exclusiones.

Richard Orjis (Nueva Zelanda 1979), ilustra la revista con sus poderosas imágenes de seres y objetos de un mundo turbador y fascinante



J. Alfonso Aísa Sola



SEXUALIDAD, HOMOSEXUALIDAD Y CRISTIANISMO

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría",
Universidad Carlos III de Madrid

EL ARTÍCULO ABORDA UN TEMA ESCASAMENTE TRATADO DESDE LA TEOLOGÍA COMO es la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo. La aproximación a este triángulo ha resultado compleja y conflictiva a lo largo de la Historia pues numerosos prejuicios y estereotipos han distorsionado un análisis sereno. Sin embargo, Tamayo se propone reformular los postulados desde los que se ha analizado el tema y partir de una postura teológica abierta, tolerante y respetuosa. El autor hace una defensa de la pluralidad del catolicismo como antítesis de los posicionamientos tradicionales y hegemónicos adoptados por la Iglesia católica sobre la sexualidad y la homosexualidad demostrando que no todos los cristianos de base coinciden con la doctrina eclesial.

JUAN JOSÉ TAMAYO

Juan José Tamayo es Doctor en Teología y Filosofía. Diplomado en Ciencias Sociales. En la actualidad dirige la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría" de la Universidad Carlos III de Madrid. Su dilatada trayectoria profesional comprende la docencia en numerosas universidades de España y América Latina, así como la reflexión e investigación en distintas líneas de conocimiento y pensamiento: Historia de las Religiones, de la Filosofía, del Catolicismo en España y Filosofía de la Religión; Teología Política y Teología de la Liberación. Es director de la colección "Religiones" de la Editorial Síntesis, Madrid, y de la colección "Religiones y Derechos Humanos" de la Editorial Dykinson, Madrid. Miembro de la Sociedad Española de las Ciencias de la Religión (SECR), de la Junta Directiva de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDH), del Consejo Asesor del IV Parlamento de las Religiones del Mundo (Barcelona, 2004), de la Junta Directiva de la Asociación para el Diálogo Interreligioso en Madrid (ADIM), y del Comité de Apoyo a ATTAC. Fundador y actual Secretario General de la Asociación de Teólogos y Teólogas Juan XXIII. Es colaborador habitual de varios medios de comunicación. Entre su vasta obra escrita se encuentra la publicación de más de 200 artículos en revistas especializadas y varias decenas de libros. Algunas de sus obras más recientes

son: Bioética y religión (2007), Culturas y religiones en diálogo (2007), Teología para otro mundo posible (2006), Desde la heterodoxia. Reflexiones sobre laicismo, ética y religión (2006), Nuevo Diccionario de Teología (2005), Diez palabras clave sobre derechos humanos (2005), Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación (2005), Iglesia y religión en España (2005), Fundamentalismos y diálogos entre las religiones (2004), El cristianismo ante los grandes desafíos de nuestro tiempo (2004), Diez palabras clave sobre paz y violencia en las religiones (2004), Aportación de las religiones a una ética universal (2003), Adiós a la cristiandad (2003), Nuevo paradigma teológico (2003), Diez palabras clave sobre globalización (2002), Panorama de la teología latinoamericana (2001), Dios y Jesús. El horizonte religioso de Jesús de Nazaret (2000), Diez palabras clave sobre Jesús de Nazaret (2000) y Teología, pobreza y marginación. Una reflexión desde Europa (1999).

SEXUALIDAD, HOMOSEXUALIDAD Y CRISTIANISMO

JUAN JOSÉ TAMAYO

Director de la cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones "Ignacio Ellacuría",
Universidad Carlos III de Madrid

LAS RELACIONES HOMOSEXUALES ESTÁN CASTIGADAS EN 80 países y algunos gobiernos aplican la pena de muerte a quienes las practican. Es el caso de Arabia Saudí, Chechenia, Mauritania, Sudán, Afganistán, Pakistán e Irán, donde han sido ejecutados recientemente dos homosexuales. Este comportamiento institucional constituye un gravísimo atentado contra la libertad sexual de las personas y es una muestra de intolerancia, que suele estar vinculada al carácter represivo de las religiones en esta materia.

En la presente exposición no puedo abordar el tema en toda su complejidad y en todos sus aspectos. Mi punto de mira es mucho más modesto: se centra en la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo, aunque con algunas referencias al islam, que me parecen especialmente innovadoras en este tema. La finalidad no es otra que poner un poco de serenidad y de racionalidad en un debate que percibo crispado y con una carga política y emotiva que dificulta la objetividad.

Empezaré por decir que la relación entre sexualidad, homosexualidad y cristianismo es un tema complejo, sobre el que no se suele pensar y hablar con serenidad y equilibrio. Con frecuencia se opera con estereotipos, prejuicios y concepciones míticas, debidos a una educación católica represiva. Faltan, por tanto, objetividad y rigor en el tratamiento. Pero falta también respeto: la tendencia generalizada en una sociedad homófoba como la nuestra es a la descalificación y a la condena. Antes de escuchar y de informarse, la gente opina y no precisamente para comprender sino para condenar.

En este artículo, que escribo tras la aprobación de la ley sobre los matrimonios homosexuales y su derecho a la adopción y la movilización convocada por el Foro Nacional de la Familia para el 18 de junio, con el respaldo implícito de la jerarquía católica, a la que se sumaron partidos políticos conservadores e instituciones católicas, empezaré por analizar los planteamientos y las tomas de postura de la jerarquía católica, tanto romana como española, ante el tema de la sexualidad y la homosexualidad. A continuación, estudiaré las causas de estas actitudes o los problemas de fondo que subyacen a ellas. En tercer lugar, reformularé el tema de la homosexualidad en las nuevas coordenadas culturales desde una perspectiva teológica abierta, tolerante y respetuosa, con la propuesta de una teología del matrimonio, basada en el amor y no en la homofobia, como ha caracterizado a la mayoría de las teologías del sacramento del matrimonio.

El primer dato por tomar en cuenta es el amplio pluralismo que existe entre los cristianos (aquí me circunscribiré a los católicos): por una parte, las posiciones de la jerarquía católica en bloque, sin fisuras, al menos externas, y de algunas organizaciones católicas que la apoyan contra la homosexualidad, a la que se califica, o mejor, se descalifica, con adjetivos gruesos e inmisericordes, que desembocan en condenas de personas; por otra, los planteamientos de colectivos cristianos: teólogos, teólogas, movimientos de mujeres cristianas, católicas por el derecho a decidir, gays y homosexuales cristianos, que disienten abiertamente de la jerarquía y justifican, en forma argumentada, desde los diferentes campos del saber, la homosexualidad como una forma de ejercicio de la sexualidad.

ALGUNOS DOCUMENTOS Y DECLARACIONES DE LA JERARQUÍA CATÓLICA SOBRE LA SEXUALIDAD Y LA HOMOSEXUALIDAD

DIRECTORIO DE LA PASTORAL FAMILIAR DE LA IGLESIA EN ESPAÑA
(APROBADO EN LA LXXXI ASAMBLEA PLENARIA DEL EPISCOPADO ESPAÑOL,
21 DE NOVIEMBRE DE 2003)

El Directorio describe el ambiente cultural en relación con el tema con estas características: extensión del secularismo y de la ignorancia religiosa; expansión del pansexualismo; falta de educación afectiva; relativismo

moral; utilitarismo materialista e individualismo dominante. Estos factores conforman una *persona débil*. Considera que la violencia doméstica y las violaciones sexuales son frutos amargos de la revolución sexual, cuyo estallido tuvo lugar en la década de los sesenta del siglo pasado y, “aunque fracasada en sus mensajes y propuestas, ha producido la ruptura de los significados intrínsecos sobre la sexualidad humana, conforme a la tradición cristiana” (n. 11).

Hace un recorrido muy peculiar por las distintas etapas de la revolución sexual: primero, la sexualidad se separa del matrimonio, con la absolutización del amor romántico sin compromiso; después, la sexualidad se desvincula de la procreación, conforme demanda la cultura hedonista, que banaliza la sexualidad; el final de este proceso es convertir el amor en un objeto de consumo.

Crítica la “ideología de género”, “que considera la sexualidad un elemento absolutamente maleable cuyo significado es fundamentalmente de convención social”.

CARTA DEL CARDENAL RATZINGER A LOS OBISPOS CATÓLICOS SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD

La Iglesia católica es uno de los organismos internacionales que más veces se ha pronunciado públicamente sobre la homosexualidad, y la mayoría de ellas, por no decir siempre, en contra, con tonos negativos y condenatorios. Otros organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa o el Parlamento Europeo, se han mostrado más comprensivos, tolerantes y abiertos.

La Congregación para la Doctrina de la Fe, presidida por el cardenal Ratzinger, dirigió una carta a los obispos de la Iglesia católica sobre la atención pastoral a las personas homosexuales, de 1 de octubre de 1986,¹ en la que considera *éticamente desordenada la mera inclinación de la persona homosexual*:

La particular inclinación de la persona homosexual, aunque en sí no sea pecado, constituye, sin embargo, una tendencia, más o menos fuerte, hacia un comportamiento intrínsecamente malo desde el punto de vista moral. Por este motivo la inclinación misma debe ser considerada objetivamente desordenada. Quienes se encuentran en esta condición deben, por tanto, ser objeto de una particular solicitud pastoral, para que no lleguen a creer que la realización concreta de tal tendencia en las relaciones homosexuales es una opción moralmente aceptable (n. 3).

Afirma que sólo dentro de la relación conyugal es moralmente recta la práctica de la sexualidad. En consecuencia, toda actividad homosexual es inmoral y contraria a la sabiduría creadora de Dios. Dos son las razones de alto magisterio eclesial para emitir un juicio moral negativo sobre la homosexualidad: a) Dios creó al ser humano varón y hembra para expresar la complementariedad de los sexos y la unidad interna del creador; b) hombre y mujer colaboran con Dios en la transmisión de la vida, mediante la entrega recíproca como esposos. La actividad homosexual anula

el rico simbolismo y el significado del plan de Dios Creador sobre la sexualidad; no expresa una unión complementaria capaz de transmitir vida; refuerza una *inclinación sexual desordenada*, que se caracteriza por la *autocomplacencia*; *impide la propia realización y felicidad* (n. 7).

En el documento se reacciona ante quienes creen que oponerse a la actividad homosexual y a su estilo de vida constituye una forma de discriminación injusta. *La actitud de la Iglesia, afirma, no comporta discriminación alguna. Lo que busca es la defensa de la libertad y de la dignidad de la persona.*

Pide a los obispos que *no incluyan en ningún programa pastoral a organizaciones de personas homosexuales sin antes dejar claro que toda actividad homosexual es inmoral*. Manda retirar todo apoyo a organizaciones que pretendan subvertir la enseñanza de la Iglesia en esta materia. Prohíbe el uso de locales “propiedad de la Iglesia” para actos de grupos homosexuales. Insta a defender los valores del matrimonio frente a proyectos legislativos que defiendan las reivindicaciones de los colectivos homosexuales.

Si la homosexualidad es calificada como inmoral, abominable y ceguera, cabe preguntarse: *¿pueden salvarse los homosexuales? Sí*, responde el documento vaticano. *¿Cómo?* Uniendo los sufrimientos y las dificultades que puedan experimentar al sacrificio de Cristo en la cruz, dominando su inclinación, sacrificando sus pasiones y asumiendo con responsabilidad la continencia como virtud:

Las personas homosexuales, como los demás cristianos, están llamadas a vivir la castidad. Si se dedican con asiduidad a comprender la naturaleza de la llamada personal de Dios respecto a ellas, estarán en condición de celebrar más fielmente el sacramento de la Penitencia y de recibir la gracia del Señor, que se ofrece generosamente en este sacramento para poderse convertir más plenamente caminando en el seguimiento de Cristo (n. 12).

CONTRA LA ORDENACIÓN SACERDOTAL DE LOS HOMOSEXUALES

La Congregación para la Educación Católica que preside el cardenal polaco Zenon Grocholewski

¹ Cf. La carta contó con la aprobación del Papa Juan Pablo II y fue publicada en la *Acta Apostolicae Sedis* 79 (1987), pp. 543-554. La versión castellana fue publicada por Ediciones Palabra, Madrid, 1998, con prólogo de Javier Salinas, obispo de Ibiza, e introducción y comentarios del cardenal Joseph Ratzinger, T. Bertone, B. Kiely, M. Gilbert, I. Carrasco de Paula y G. Zuanazzi.

ha publicado la *Instrucción sobre los criterios de discernimiento vocacional de las personas con tendencias homosexuales con vistas a su admisión en el seminario y a las órdenes sagradas*, que prohíbe a los homosexuales ingresar en los seminarios y acceder al sacerdocio. El documento, síntesis de otros anteriores sobre el tema, aborda tres cuestiones: la madurez afectiva y la paternidad espiritual; la homosexualidad y el ministerio ordenado; el discernimiento de la idoneidad de los candidatos al sacerdocio.

Vuelve a establecer la distinción entre tendencias homosexuales profundamente arraigadas y actos homosexuales. Las primeras se consideran objetivamente desordenadas; ahora bien, quienes las sienten están llamados a cumplir la voluntad de Dios “y unir al sacrificio de la cruz las dificultades con que puedan topar”, al tiempo que deben ser acogidos con respeto y delicadeza, evitando cualquier forma de discriminación injusta. Los actos homosexuales son calificados de “pecados graves”, en continuidad con la Tradición que siempre los ha tenido por intrínsecamente inmorales y contrarios a la ley natural.

La tesis es así de contundente en la exclusión de los homosexuales del sacerdocio: “La Iglesia, aun respetando profundamente a las personas en cuestión, no puede admitir en los seminarios ni a las órdenes religiosas a todos aquellos que practican la homosexualidad, presentan tendencias homosexuales profundamente enraizadas o sostienen la así llamada cultura *gay*”. La razón que alega el documento vaticano para dicha exclusión es que los homosexuales se encuentran en una situación que supone, de hecho, un grave obstáculo para el establecimiento de una relación correcta entre los hombres y las mujeres. En el caso de que se tratara de tendencias homosexuales de carácter transitorio, “como el de una adolescencia todavía no cumplida”, se establece que habrán de haber sido superadas con claridad al menos tres años antes de la ordenación de diáconos.

Es al director espiritual del seminario a quien se encomienda el discernimiento en torno a la idoneidad de los seminaristas para acceder al sacerdocio, es decir, valorar las cualidades de su personalidad y de manera especial recordar las exigencias de la castidad de los sacerdotes, la madurez afectiva y asegurarse de que el candidato no presenta alteraciones sexuales incom-

patibles con el sacerdocio. “Si un candidato practica la homosexualidad o presenta tendencias homosexuales profundamente enraizadas, su director espiritual, así como su confesor, tienen el deber de disuadirle, en conciencia, de proceder a la Ordenación”. La instrucción considera “gravemente deshonesto” el ocultamiento de las tendencias homosexuales por parte del candidato, ya que se trataría de una actitud no conforme con el espíritu de verdad, lealtad y disponibilidad, exigido a los llamados al servicio de Cristo.

El documento vaticano reitera ideas sobre el sacerdocio ya expuestas en otros documentos, como que sacerdocio no es un derecho y que el solo deseo de serlo no es suficiente para ser ordenado, sino que compete a la Iglesia definir los requisitos para acceder al sacerdocio.

NOTA DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA “MATRIMONIO, FAMILIA Y UNIONES HOMOSEXUALES” (24 DE JULIO DE 1994)

En una Nota de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española titulada *Matrimonio, familia y uniones homosexuales*, de 24 de junio de 1994,² los obispos españoles se opusieron a la resolución del Parlamento Europeo sobre la igualdad de derechos de los homosexuales y de las lesbianas, aprobada el 8 de febrero del mismo. La resolución solicitaba a la Comisión Europea que recomendara a los Estados miembros la eliminación de la “prohibición de contraer matrimonio o de acceder a regímenes jurídicos equivalentes a las parejas de lesbianas o de homosexuales” y que se pusiera fin “a toda restricción de los derechos de las lesbianas y de los homosexuales a ser padres, a adoptar o a criar niños”.

En la Nota episcopal se afirma de manera tajante, y entrando en un terreno que no parece ser de su competencia, que la Comisión no tiene capacidad para determinar nada en esta materia y se acusa a la resolución europea de gran debilidad jurídica. Sin embargo, se le reconoce un considerable valor simbólico, ya que contribuye a difundir la idea defendida por algunos grupos de la equiparación de las parejas homosexuales con el matrimonio.

Los obispos condenan el empleo de expresiones malevolentes y las acciones violentas contra las personas homosexuales porque atentan contra la dignidad de la persona y lesionan los principios más elementales de la convivencia cívica (n. 3). Reconocen que las personas homosexuales tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, pero en cuanto personas, “no en virtud de su orientación sexual” (n. 5). Sin embargo, afirman que “la orientación sexual sí que ha de ser tenida en cuenta por el legislador en cuestiones directamente relacionadas con ella, como es el caso, ante todo, del matrimonio y de la familia”. ¿No contradice esta afirmación el aserto anterior? ¿Por qué en el caso del matrimonio debe tomarse en cuenta la orientación sexual y en el de las parejas homosexuales no?

Dos son las conclusiones que sacan de este planteamiento: a) *cuando las leyes no legitiman la práctica homosexual, están respondiendo a la norma moral y tutelando el bien común de la sociedad*; b) *cuando las leyes legitiman la práctica homosexual carecen de base ética y tienden a socavar el bien común* (n. 8).

El documento episcopal *distingue entre condición o inclinación homosexual y comportamiento sexual* (n. 6). La *inclinación* no se considera ética-

² La Nota ha sido publicada junto con la Carta de la Congregación para la Doctrina de la Fe en la obra citada en la nota anterior, pp. 103-119.

mente *reprobable*; el *comportamiento* sí lo es por las razones expuestas en el documento vaticano de 1986. Con todo, matizan los obispos, “no hay que olvidar tampoco que, dada la habitual complejidad de esas situaciones personales, habrá que juzgar con prudencia su culpabilidad que incluso, en algunos casos, puede ser subjetivamente inexistente” (n. 109). Se establece aquí una distinción entre conducta moralmente reprobable y culpabilidad: la primera no lleva necesariamente a la segunda. Los obispos españoles siguen la lógica argumental del cardenal Ratzinger y defienden los mismos principios teóricos, pero se muestran menos rígidos en lo que se refiere a la culpabilidad.

Con todo establecen una *contraposición*, que me parece asaz maniquea, entre las “uniones homosexuales” y el matrimonio, entre el genuino amor conyugal y el amor de benevolencia o de amistad. El comportamiento homosexual puede situarse del lado de este último. Sin embargo, afirman, en realidad, constituye una grave distorsión del amor de amistad y perjudica el desarrollo integral de las personas que lo practican. En las uniones homosexuales no se dan las notas de totalidad y fecundidad, que definen la naturaleza misma del amor matrimonial.

Matrimonio y uniones homosexuales son dos realidades no equiparables jurídicamente. El primero contribuye de manera insustituible al crecimiento y a la estabilidad de la sociedad. La convivencia entre homosexuales, por el contrario, carece de esas características. Por eso, no puede tener el reconocimiento de una dimensión social semejante a la del matrimonio y de la familia (n. 13). A ello añaden los obispos que las uniones homosexuales no pueden tener derecho a la adopción (n. 14). La conclusión es que las leyes no pueden equiparar a éstas con el matrimonio y que deben proteger las uniones matrimoniales:

El bien común exige que las leyes reconozcan, favorezcan y protejan la unión matrimonial, esencialmente heterosexual, como base ineludible de la familia. Por lo tanto, no es aceptable la legalización que equipare de algún modo las llamadas uniones homosexuales con el matrimonio. Las leyes no tienen por qué sancionar “lo que se hace” convirtiendo el hecho en derecho. Es verdad que las normas civiles no siempre podrán recoger íntegramente la ley moral, pues “la ley civil a veces deberá tolerar, en aras del orden público, lo que puede prohibir sin ocasionar daños graves” (Congregación para la Doctrina de la Fe, *El don de la vida*, III). Pero esta tolerancia no podrá extenderse contra los derechos fundamentales de las personas, entre los cuales se cuentan “los derechos de las familias y del matrimonio como institución”. En estos casos, el legislador, lejos de plegarse a los hechos sociales, ha de “procurar que la ley civil esté regulada por las normas fundamentales de la ley moral” (*ibid.*). De lo contrario es responsable de los graves efectos negativos que tendría para la sociedad la legitimación de un mal moral como el comportamiento homosexual “institucionalizado” (n. 19).

CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (CIUDAD DEL VATICANO, 1992)
Y COMPENDIO DE LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA (CIUDAD DEL VATICANO, 2004)

El *Catecismo de la Iglesia Católica* recuerda que la Tradición, basándose en textos de la Biblia (Gn 11,1-29; Rom 1,24-27; 1Cor 6,10; 1Tm 1,10), ha condenado siempre los actos homosexuales como “intrínsecamente

desordenados” y no pueden ser aprobados en ningún caso, ya que son contrarios a la ley natural, cierran el acto sexual al don de la vida y no proceden de una verdadera complementariedad afectiva y sexual (n. 2.358). Reconoce que hay un número apreciable de hombres y mujeres que no eligen su condición homosexual, sino que presentan tendencias homosexuales instintivas. ¿Cuál debe ser el comportamiento cristiano de estas personas? La castidad, que se logra por medio del dominio de sí mismo, del apoyo de una amistad desinteresada, de la oración y de la gracia sacramental. La actitud hacia ellos, según el *Catecismo*, deberá ser de acogida, respeto, compasión y delicadeza, evitando en todo caso y momento cualquier signo de discriminación.

En *El Compendio de la doctrina social de la Iglesia* se afirma que la familia es sólo la unión entre un hombre y una mujer. Las parejas de hecho no forman auténticas familias. La familia es superior a cualquier otra realidad social, incluido el Estado, que debe protegerla.

Los divorciados casados en segundas nupcias no pueden acceder a la comunión eucarística ni pueden ser perdonados, hasta que dejen de “vivir en contradicción con la indisolubilidad del matrimonio”.

Condena el uso de métodos anticonceptivos y la esterilización, las técnicas reproductivas que usan útero o gametos extraños a la pareja o que separan la concepción del acto conyugal. Condena la homosexualidad y la clonación en los mismos términos. Califica el aborto de “delito abominable y desorden moral particularmente grave”.



L' OSSERVATORE ROMANO CONTRA LA LEY ITALIANA DE PAREJAS DE HECHO HOMOSEXUALES Y HETEROSEXUALES

L' Osservatore Romano criticó con severidad la decisión de Romano Prodi de aprobar en el Parlamento una ley que regule las parejas de hecho, tanto homosexuales como heterosexuales. La iniciativa fue acusada de “hipócrita”. “Erradicar la familia es la prioridad de la política italiana”, editorializaba el periódico del Vaticano.

DESCALIFICACIONES CONTRA LAS PERSONAS HOMOSEXUALES Y CONDENA DE LA LEY QUE REGULA LOS MATRIMONIOS HOMOSEXUALES

Cuando el sacerdote José Mantero, vicario del Valverde del Camino (Huelva) hizo pública su homosexualidad fue acusado por los obispos de “desorden moral” (J. J. Asenjo, entonces secretario de la CEE) y “enfermo” (Gea Escolano, obispo de Mondoñedo-Ferrol). El obispo de Huelva le retiró en seguida las licencias sacerdotales, alegando incumplimiento de su compromiso de vivir en castidad e incompatibilidad entre sacerdocio y sexualidad.

Antes de la aprobación de la ley actual sobre matrimonios homosexuales, las descalificaciones no fueron menos desconsideradas y gruesas. Los obispos llegaron a afirmar que los parlamentarios no podían legislar sobre esta materia aprobando la ley porque la única forma de pareja que puede calificarse como matrimonio es la unión indisoluble entre un hombre y una mujer, y ello porque así lo establece la ley natural, de la que los obispos se consideran intérpretes. “No puede ser en derecho lo que no puede ser en naturaleza”, argumentaba Rafael Termes, haciéndose eco de los pronunciamientos episcopales.³ El secretario de la Conferencia Episcopal, Juan Antonio Martínez Camino, llegó a calificar los matrimonios homosexuales de “virus” y “moneda devaluada”.⁴

Durante la discusión de la ley, los obispos recordaron a los parlamentarios que no podían votar en favor. Tras la aprobación de la ley por el Congreso de los Diputados por la mayoría de los grupos parlamentarios el 21 de abril de 2005, se sucedió una cascada de declaraciones condenatorias procedentes tanto de la Curia Vaticana como de la jerarquía católica española. El Comité

Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española emitió una Nota (5 de mayo de 2005), en un tono bronco, en la que llamaba a jueces, alcaldes y concejales a que hicieran objeción de conciencia contra la ley negándose a celebrar dichos matrimonios, ya que, a su juicio, se trataba de “una ley radicalmente injusta que corrompe la institución del matrimonio”. Las personas de recta formación moral, argumenta el Ejecutivo episcopal, han de oponerse a la ley; no pueden adoptar una actitud de indecisión, y menos aún de complacencia, ante la ley. Oponerse a disposiciones inmorales y contrarias a la razón, argumenta el Ejecutivo episcopal, no va contra nadie, sino que es una opción “a favor del amor a la verdad y del bien de cada persona”. Lo que pedían los obispos era en realidad un acto de desobediencia e insumisión contra una ley aprobada de manera democrática por el Parlamento.

En la Nota se niega que la unión de personas del mismo sexo pueda ser matrimonio; en realidad se trata de una corrupción y de una falsificación legal de la institución matrimonial “tan dañina para el bien común como lo es la moneda falsa para la economía de un país”. La ley se considera un retroceso en el camino de la civilización y una lesión grave de los derechos fundamentales del matrimonio y de la familia. Llama la atención, a continuación, sobre los perjuicios que la ley causará: a los niños que se entreguen en adopción “a esos falsos matrimonios”; a los jóvenes a quienes se les va a dificultar o impedir una educación adecuada “para el verdadero matrimonio”; a las escuelas y a los educadores, que se verán en la obligación de explicar al alumnado que en nuestro país el matrimonio no es ya la unión de un hombre y de una mujer.

En una Nota anterior de 15 de julio de 2004, firmada también por el Ejecutivo episcopal, se presentaba otro argumento contra la equiparación de las uniones homosexuales con los verdaderos matrimonios: que introduce un peligroso factor del justo orden social.

Tras la reforma del Código Civil para regular el matrimonio entre homosexuales y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, le jerarquía católica vaticana y la española volvieron a expresar su condena con descalificaciones todavía más severas y deslegitimadoras. El cardenal López Trujillo, presidente del Pontificio Consejo para la Familia, acusó a la Ley de *falsificar la condición humana* y de *destruir la familia*. Desde la red de emisoras de Radio Cadena Nacional de Colombia, propuso el slogan “a ley inicua, objeción de conciencia”, en una clara incitación a la desobediencia legal.

En una nota de 30 de junio de 2005 la cúpula episcopal de nuestro país afirmaba que las leyes españolas se habían tornado “radicalmente injustas”, eran “muy negativas para el matrimonio” y no tutelaban en forma adecuada los derechos de los padres, de los hijos y de los educadores. De ahí su oposición a dichas leyes, su negativa a la complicidad con la injusticia y su trabajo para el reconocimiento y la tutela de los derechos desprotegidos y conculcados. Monseñor Blázquez, obispo de Bilbao y presidente de la conferencia episcopal española, fue más lejos todavía en sus ataques el 4 de julio, en la inauguración del curso de verano “La Iglesia católica hoy”, organizado por la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) en Aranjuez. Calificó de inconstitucional la ley de matrimonios entre homosexuales y llegó a afirmar que “introduce una enorme confusión de orden humano y moral, y nos abre, en todos los aspectos, a un camino de retroceso”.

³ *El País*, 27 de octubre de 2004.

⁴ *Ibid.*

En términos similares se expresó el mismo día el cardenal Rouco Varela en el discurso pronunciado ante Benedicto XVI con motivo de una peregrinación de católicos madrileños al Vaticano. Según él, la nueva legislación sobre el matrimonio *niega la fe y la misma razón humana*. Su diagnóstico de la sociedad no puede ser más pesimista: “fuertemente tentada por una cultura relativista y unas propuestas de vida radicalmente secularistas planteadas ‘como si Dios no existiera’ y a espaldas de la historia”. La respuesta a esta situación es, a su juicio, una nueva evangelización.

L' Osservatore Romano de 3 de julio de 2005, en un artículo firmado por Francesco M. Valiente, afirma que la ley trastoca el proyecto de Dios sobre la familia y constituye una “envilecedora derrota de la humanidad”; asimismo, justifica la actitud beligerante de la Iglesia católica como una defensa de la familia, que es patrimonio de las grandes culturas del mundo y no una guerra de religión.

DIVISIÓN DE OPINIONES EN EL CATOLICISMO ANTE LA MANIFESTACIÓN “LA FAMILIA SÍ IMPORTA”

Un paso más en el rechazo de la ley fue el apoyo de numerosas diócesis españolas, de sus respectivos obispos y del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española —formado por el presidente, Ricardo Blázquez, obispo de Bilbao; el vicepresidente, Antonio Cañizares, arzobispo de Toledo; el secretario general, Juan Antonio Martínez Camino; los cardenales Carlos Amigo, arzobispo de Sevilla, y Antonio María Rouco Varela, arzobispo de Madrid; Lluís Martínez Sistach, arzobispo de Barcelona, y Carlos Osoro, arzobispo de Toledo—, a la manifestación del 18 de junio convocada por el Foro Español de la Familia contra la ley de matrimonios homosexuales, la agilización de los trámites para el divorcio, la investigación con células madre embrionarias, entre otros aspectos, bajo el lema “La familia sí importa”. La manifestación contó con la presencia de 20 prelados españoles, entre ellos el ex presidente de la Conferencia Episcopal Española y arzobispo de Madrid, cardenal Antonio María Rouco Varela y el actual vicepresidente, monseñor Antonio Cañizares, arzobispo de Toledo.

El objetivo del Foro al convocar la manifestación era el fortalecimiento de la familia y la defensa y protección de los hijos, con la inclusión de la educación y la adopción. En el Manifiesto el Foro calificaba la equiparación de las uniones de personas del mismo sexo con el matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo como “un atentado contra la institución matrimonial y contra el derecho del menor a una madre y a un padre”. Expresaba su honda preocupación por otras propuestas del gobierno, como “la canalización del compromiso matrimonial mediante el divorcio unilateral y sin causa desde los tres meses de la boda, el progresivo menoscabo del derecho a la vida, la limitación del derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, y la exclusión de las expresiones y convicciones morales y religiosas de la vida pública”.

Como justificación para su apoyo a la manifestación el Comité Ejecutivo alegaba que la causa es justa, ya que “nos hallamos ante una cuestión de la mayor trascendencia moral y social que exige de los ciudadanos, en particular de los católicos, una respuesta clara e incisiva por todos los medios legítimos”. Se trata de un pronunciamiento con un claro trasfondo político en el que la jerarquía católica española se posiciona del lado del Partido Popular, que ha llamado a sus afiliados a asistir masivamente a la misma y cuyos dirigentes participarán en ella, como medida de presión para oponerse a la ley aprobada en abril en el Congreso de los Diputados.

De nuevo, la jerarquía católica en alianza con la derecha política.

El secretario general de la CEE, padre Juan Antonio Martínez Camino, fue más lejos todavía al afirmar —con un profundo desconocimiento de la historia, a mi juicio— que “estamos ante una reforma del Código Civil en una situación única en la historia de la humanidad. La Iglesia Católica en sus 2000 años de existencia nunca se ha encontrado con nada parecido”.

El apoyo de la cúpula episcopal a la Manifestación provocó una profunda división, más aún, una fractura, dentro del catolicismo español. En contra de los obispos se pronunciaron numerosos colectivos cristianos e incluso algún miembro del episcopado, como el obispo auxiliar de Barcelona Joan Carrera, quien consideró preocupante que se configuren dos polos en la sociedad española y que la Iglesia católica quede incluida en uno de esos polos. Esto le parece “lo más anticristiano que puede hacerse, ya que impide la posibilidad de que media España mire con paz espiritual o con curiosidad intelectual el cristianismo, porque ya queda marcado como una línea política”.

La revista católica *Reinado Social*, de la Congregación de los Sagrados Corazones, en su número de junio de 2005, llamó la atención sobre el carácter político del posicionamiento episcopal, al afirmar que “es peligroso dar gato político por liebre religiosa; o sea, so capa de manifestación católica, de desagravio a la Iglesia católica perseguida, arrimar el ascua de la fe a la sardina de la política partidista pura y dura. Si se diera el caso, y no faltan señales, eso se llama en castellano engañar y manipular”.

Unos días antes de la Manifestación, la Junta Directiva de la Asociación de Teólogos Juan XXIII emitió una Nota en la que indicaba que el apoyo episcopal a la Manifestación era un precedente discutible y ciertamente inusual en la Iglesia católica, ya que “se desautorizan algunas leyes aprobadas por el Congreso de los Diputados y se ahonda la división entre católicos con visiones religiosas y políticas diferentes”. Por una parte, los creyentes laicos más conscientes, seguía argumentando la Asociación teológica, no toleran ser tratados por los obispos como menores de edad, y muchos de ellos no están dispuestos a formar un “frente político” afín a los partidos de la derecha. Por otra, la Iglesia católica no puede imponer en la sociedad su código ético. Los teólogos de Juan XXIII ven a los obispos “crispados frente al gobierno socialista”, a los movimien-

tos católicos neoconservadores “aliados con la derecha política” y a los que trabajan por otro tipo de teología y de Iglesia acorde con el espíritu Vaticano II, “decepcionados”. Expresaban su honda preocupación “por el rumbo que está tomando la jerarquía frente a un gobierno no confesional, legítimamente constituido, en medio de una sociedad secular y plural que rechaza consignas episcopales, propuestas desde una autoridad religiosa escasamente creíble”.

Tras expresar que con su toma de postura contraria a la Manifestación no pretendía avalar al gobierno socialista, con el que disiente en algunos puntos de su programa, la Asociación expresaba su desacuerdo con salir “a la calle” como creyentes católicos. “Que cada cristiano —concluían los teólogos críticos— opte por la formación política más apropiada a sus criterios y haya libertad de decisión en el seno de la Iglesia, sin que se nos conmine a seguir un camino único”.

También la llamada de los obispos a la objeción de conciencia fue criticada por parte de numerosos católicos y católicas por medio de una campaña liderada por el portal de Internet “Atrio”, que consiguió cerca de 1000 “adhesiones individuales de conciencia” contra el posicionamiento de los obispos; así dejaron claro que éstos no hablaban en su nombre y que no debían tomar el nombre de Dios y de Jesús en vano.

Quiero referirme, por último, a la toma de postura contraria a los obispos de cerca de 20 asociaciones cristianas de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, quienes se declaran parte integrante de la Iglesia católica, constituida no sólo por la jerarquía católica, sino por todo el Pueblo de Dios. Creen que Jesús de Nazaret no hizo sino hablar de amor y de justicia, y nada dijo en contra de las personas homosexuales ni nunca discriminó a nadie. Manifiestan su fe firme en el poder fecundo y creador de la familia, pero “no sólo de la familia integrada por un hombre y una mujer sino también de la familia formada por parejas del mismo sexo, ya que creemos que tanto una como otra son entornos donde florece y se desarrolla el amor entre dos seres humanos adultos”. No desean la destrucción de la familia, sino que quieren potenciarla, abriéndola y ampliándola a otras realidades familiares que existen de hecho. Una ampliación del concepto de familia que conlleva la plena integración y estabilización de las parejas del mismo sexo, que en nada ponen en peligro la institución familiar. “El derecho de unos —afirman— no presupone la falta de derechos de otros”.

Invitan, finalmente, a reflexionar y preguntarse dónde está Dios: si en la voluntad de los colectivos convocantes de la Manifestación del Foro de la Familia, que quisieron negar a una parte de la población su derecho a amar, o en la voluntad de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de convertirnos por fin en ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos que el resto de la población. Las entidades firmantes eran: COHESIÓN - Gays cristianos; ACGIL - Associació Cristiana de Gais i Lesbianes de Catalunya; SAL DE LA TIERRA - Vitoria-Gasteiz; MAR - Cristianos homosexuales de Málaga; Grupo Cristiano de XEGA (Asturias); Grupo Cristiano de ALEGA (Cantabria); Comisión de Asuntos Religiosos de GEHITU (Euskadi); Cristian@s de GYLDA (La Rioja); Comisión de Asuntos Religiosos de COGAM (Comunidad de Madrid); Cristian@s de BOLOBOLO (Toledo); Grupo Cristiano de LAMBDA (Comunidad Valenciana); Grupo Cristiano de GAILES (La Ribera - Valencia); Grupo Cristiano de DECIDE-T (Alicante); COMULGA, Grupo Cristiano del Colectivo NO TE PRIVES (Murcia); Cristian@s de OJALÁ (Málaga); ANGELUS, Grupo Cristiano de ARCADIA (Cádiz); Cristian@s de JERELES (Jerez de la Frontera); Área de Asuntos Religiosos de la FELGT.

Y, SIN EMBARGO, INSENSIBILIDAD ANTE LOS MALOS TRATOS

Sorprende, empero, la insensibilidad de la jerarquía católica ante los malos tratos, la violencia doméstica, las violaciones y su mantenimiento de la excomunión para personas que interrumpen o colaboran en la interrupción del embarazo en situaciones extremas, como la niña de nueve años nicaragüense, violada por un familiar suyo.

La violencia de género, sobre todo contra las mujeres, está a la orden del día y se produce en todos los terrenos: en las calles y los hogares, en los lugares de trabajo y en los de diversión, en las pantallas cinematográficas y en las vallas publicitarias, en los medios de comunicación y en las instituciones religiosas. En los años setenta del siglo pasado escribía la escritora afroamericana Ntozake Shange:

Cada tres minutos, una mujer es golpeada; / cada cinco minutos, una mujer es violada; / cada 10 minutos, una muchacha es acosada... / Cada día aparecen en callejones, / en sus lechos, en el rellano de una escalera / cuerpos de mujeres...

Y no es algo esporádico, sino estructural. La violencia y los abusos sexuales constituyen el instrumento del patriarcado contra las mujeres y los niños y las niñas para mantener, indefinidamente y sin concesión alguna a la igualdad, el dominio de los varones sobre las mujeres.

He hablado de *violencia contra las mujeres en las instituciones religiosas*, y sobre todo eclesiásticas, porque también ahí se ejerce a través de *métodos más sutiles que no dejan marcas físicas, pero sí psíquicas y mentales*. La historia del cristianismo es una sucesión ininterrumpida de agresiones contra las mujeres, contra su dignidad, su integridad física, su libertad de pensar, su subjetividad, su modo de entender la relación con Dios, su forma de vivir la sexualidad, en definitiva, su mundo interior y exterior, y en todos los campos de la vida cristiana. El XXV Congreso de Teología, celebrado en Madrid del 8 al 11 de septiembre de 2005, que convoca la Asociación de Teólogos y Teólogas Juan XXIII, llamó la atención en su Mensaje final “sobre la *violencia contra las mujeres* en la sociedad y en las religiones, que no se llevan bien con las mujeres, y especialmente en la Iglesia católica, cuya

jerarquía no suele condenar la violencia de género y, en algunos casos, la fomenta y la ejerce”.

Se aprecia una profunda insensibilidad de algunos dirigentes eclesiásticos hacia los malos tratos, que resulta ofensiva para las mujeres que los sufren. Juan José Asenjo, secretario general de la Conferencia Episcopal Española, no considera los malos tratos contra las mujeres causa de nulidad matrimonial y cree que no deben aportarse como pruebas ante los tribunales eclesiásticos. El planteamiento del portavoz episcopal ratificaba así la tesis del juez-instructor del Tribunal Eclesiástico de Mérida-Badajoz, José Gago, para quien los malos tratos físicos y psicológicos no son, de por sí, causa de nulidad del matrimonio por parte de la Iglesia, ya que se habían producido después de la celebración del sacramento. Los obispos operan, quizá de manera inconsciente, con una concepción sacrificial del cristianismo, que aplican de manera especial a las mujeres, a quienes se pide aceptación resignada del sufrimiento causado por las agresiones de los varones, ya que el sufrimiento las asemeja más a Cristo y tiene carácter redentor.

CONSECUENCIA RAZONABLE

A la vista de estas actitudes tan rígidas, poco humanitarias y condenatorias de aquellas concepciones y prácticas de la sexualidad y de la homosexualidad que no coinciden con las de la Iglesia católica oficial, no resulta extraña la baja valoración que tienen los ciudadanos y las ciudadanas de ella. Según la encuesta Latinobarómetro elaborada por el CIS simultáneamente en España y 17 países latinoamericanos, la televisión y la Iglesia católica son las instituciones en las que menos confían los españoles. Sucede, además, que 73% de los encuestados se declara católico, lo que refleja el elevado grado de rechazo de los propios miembros de la Iglesia a la institución a la que pertenecen. Resultados similares se obtuvieron entre los jóvenes, según el estudio de la Fundación Santa María *Jóvenes 2000 y religión* (Madrid, 2004).

LAS RAZONES DE FONDO

Varias son las causas que están en la base de la actitud de la jerarquía católica ante la sexualidad y la homosexualidad y de las leyes que las regulan. Sin ánimo de agotar esas causas, aquí me fijaré en cinco, que me parecen fundamentales: concepción dualista del ser humano, lectura fundamentalista de los textos bíblicos, resistencia a reconocer y aceptar el estado laico, tendencia a considerar como ley natural la doctrina defendida por la jerarquía católica y no aceptación de una ética laica.

UNA CONCEPCIÓN DUALISTA Y PESIMISTA DEL SER HUMANO

Una primera raíz de dicha actitud se encuentra en la *concepción dualista del ser humano*, que no tiene su origen ni en la tradición judía, de la que arranca el cristianismo, ni en Jesús de Nazaret, con quien se inicia el itinerario de la fe cristiana. Platón está en el origen de esta concepción antropológica, Pablo de Tarso le da un tono moralista y Agustín de Hipona ofrece una fundamentación teológica de la misma y, desde entonces, funge como teoría y práctica oficiales en el cristianismo.

La concepción antropológica dualista distingue en el ser humano dos elementos que se oponen frontalmente: el cuerpo o la parte material y el

alma o la parte espiritual. Lo que identifica al ser humano es el alma, que constituye la esencia de la persona. El cuerpo no sólo no forma parte de la estructura esencial del ser humano, sino que es lastre, peso, carga; más aún, es la cárcel donde vive presa el alma durante su peregrinación por la Tierra y de la que tiene que liberarse. Lo expresa nítidamente Platón en el Fedón: “Mientras tengamos el cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos” (66b). “Preciso es considerar que el cuerpo es pesado, torpe, terrestre y visible. Y que, poseyéndolo, el alma es entorpecida, retenida y atraída de nuevo por la esfera de lo visible” (81c). El cuerpo y sus deseos son los causantes de las guerras, luchas y revoluciones, y no dejan tiempo para dedicarse a la filosofía. Por su culpa no es posible contemplar la verdad ni conocer nada de forma pura.

¿Cómo se consigue la liberación? Lacerando el cuerpo, reprimiendo los instintos, renunciando a los placeres corporales. La plena liberación tiene lugar con la muerte, cuando el alma se separa del cuerpo. ¿Cómo lograr la sabiduría y acceder al conocimiento puro? Desembarazándonos del cuerpo mortal y contemplando las cosas en sí mismas sólo con el alma.

Mientras estemos en vida, más cerca estaremos de conocer, según parece, si en todo lo posible no tenemos ningún trato ni comercio con el cuerpo, salvo en lo que sea de toda necesidad, ni nos contaminamos de su naturaleza, manteniéndonos puros de su contacto, hasta que la divinidad nos libre de él (Fedón 67 a).

Esa idea está presente en el libro de la Sabiduría, que acusa una fuerte influencia helenística: Sabiduría 1, 15.

Pablo defiende una antropología unitaria en sintonía con el pensamiento hebreo en el que fue educado. En sus cartas, empero, quedan numerosos restos de dualismo antropológico, como demuestran las exhortaciones morales que hace en sus cartas a los cristianos y cristianas de las comunidades fundadas o animadas por él. Buena parte de las listas de pecados que aparecen en dichas cartas tienen que ver con la sexualidad, y las actitudes morales que recomienda a los creyentes en Cristo son claramente represivas del cuerpo. Carne y espíritu aparecen como dos principios que caminan en dirección contraria. Escribe a los cristianos de Galacia:



Proceded según el Espíritu, y no deis satisfacción a las apetencias de la carne. Pues la carne tiene apetencias contrarias al espíritu, y el espíritu contrarias a la carne, como que son entre sí tan opuestos que no hacéis lo que queréis... Las obras de la carne son conocidas: fornicación, impureza, libertinaje, idolatría, hechicería, odios, discordias... Los que son de Cristo han crucificado la carne con sus pasiones y sus apetencias (Gálatas 5,16 ss).

Tras su conversión y la lectura de los neoplatónicos y de las cartas de san Pablo, Agustín de Hipona hizo suya la concepción antropológica dualista tanto en su vida, con la renuncia a los placeres del cuerpo por considerarlos un obstáculo para la salvación, como en su doctrina, proponiendo como ideal cristiano la abstinencia sexual.

Si el cuerpo es determinante para la salvación, lo es también para la condenación. Así aparece en no pocos santos Padres, que mostraron un menosprecio por el cuerpo en perfecta sintonía con su alejamiento del mundo. Si no se controlan las pasiones, se pone en juego la vida eterna. “Cuando se quiere tomar una ciudad”, leemos en *Le fruit défendu*, que cita a un monje del desierto, “se le corta el suministro de agua y de víveres; lo mismo hay que hacer con las pasiones de la carne”.⁵ La mejor forma de frenar las pasiones y de proteger el cuerpo y el alma de los cristianos, sobre todo, de las mujeres cristianas, es renunciar al ejercicio de la sexualidad, vivir en estado de virginidad. “Ningún vaso de oro o de plata es tan caro a Dios como el templo de un cuerpo virginal”, escribe san Jerónimo.⁶ La salvación depende en buena medida de la castidad que se haya observado. Es tan alta la valoración de la castidad por parte de Tertuliano que llega a considerar más terrible el perderla que la pena de muerte más cruel.

El cuerpo, preferentemente el de la mujer, se considera motivo de tentación, ocasión de escándalo y causa de pecado. Hay que evitar, por ende, exhibirlo, cuidarlo, mejorarlo, embellecerlo. Hay que ocultarlo (por ejemplo, con el velo, vestidos largos, etcétera), castigarlo, mortificarlo hasta dejarlo irreconocible. Desde esta lógica dualista se argumenta que el cuerpo de la mujer no puede representar a Cristo que fue varón y sólo varón, no puede perdonar los pecados por su falta de sigilo, no puede, en fin, ser portador de gracia sino de sensualidad pecaminosa. En consecuencia, tampoco puede ser sacerdote. Y ello por voluntad de Cristo. ¡Precisamente Jesús de Nazaret que incorpora a las mujeres a su movimiento en igualdad de condiciones que los varones, las excluye del ministerio sacerdotal! ¿No parece esto un contrasentido? ¿No será esta exclusión voluntad de la Iglesia patriarcal más que de Jesús de Nazaret?

La imagen negativa del cuerpo femenino fue decisiva en las condenas de la Inquisición contra las mujeres. El cuerpo era el cauce a través del cual éstas comunicaban los conocimientos inspirados por la divinidad y las experiencias místicas de unión con Cristo. El cuerpo de las mujeres en éxtasis era signo de inhabilitación del Espíritu Santo y de la presencia de Dios. Ciertas visiones, como el enamorarse de Jesús o los besos y las caricias de las místicas hacia él, tenían carácter erótico. En una época en que había tendencia a supervalorar lo intelectual como vía de acceso a Dios se despreciaba el cuerpo, tales experiencias despertaban sospecha, y quienes las tenían terminaban por ser condenadas con frecuencia a la hoguera.

⁵ Centurion, París, 1985, p. 8.

⁶ *La femme. Les grandes textes des Pères de l'Église*, Centurion, París, 1968, p. 8.

¡Cuanto más si eran mujeres! Las hogueras de la Inquisición se alimentaron con frecuencia de los cuerpos —previamente torturados y desfigurados— de muchas mujeres acusadas de herejes, apóstatas, brujas, entre otros cargos. La imagen de Dios que es la mujer, según el Génesis (Gn 1, 26-28), se arrojaba al fuego para preservar la verdad de la fe y satisfacer los instintos represivos y reprimidos de los inquisidores. En este caso, como en otros muchos, la religión actuó contra la vida.

UNA LECTURA FUNDAMENTALISTA DE LOS TEXTOS BÍBLICOS

Una lectura fundamentalista de los textos bíblicos que tiende a leer los textos fundantes del judaísmo y del cristianismo sobre la sexualidad, y muy especialmente sobre la homosexualidad, de manera descontextualizada y a considerarlos válidos para todo tiempo y lugar y contexto cultural, sin tomar en cuenta los cambios producidos en las sociedades.

RESISTENCIA A RECONOCER EL ESTADO LAICO

Resistencia a reconocer el Estado laico, como se ha puesto de manifiesto en España desde la transición hasta nuestros días en lo referente a la aprobación de leyes que pueden entrar en fricción con determinados planteamientos de la jerarquía católica en materias como la sexualidad, los modelos de pareja y de familia, la idea de matrimonio, la interrupción del embarazo, la eutanasia, la investigación con células madre embrionarias con fines terapéuticos, etcétera. Se pretende imponer a toda la ciudadanía las concepciones morales de una determinada religión, como si estuviéramos en tiempos del nacional-catolicismo, en los que la religión católica era la religión del Estado. Hoy vivimos en tiempos de pluralismo religioso. Los gobernantes deben gobernar para todos los ciudadanos y ciudadanas y los legisladores deben legislar para el conjunto de los españoles y españolas, independientemente de las creencias o increencias.

TENDENCIA A CONSIDERAR COMO LEY NATURAL Y DIVINA LO QUE SON SÓLO PRESCRIPCIONES MORALES DE LA JERARQUÍA CATÓLICA Y DE SU MAGISTERIO ECLESIASTICO

- * La indisolubilidad del matrimonio como ley natural. Por ello, la jerarquía católica se opone al divorcio por considerarlo contrario a la ley natural y a la ley divina (“lo que Dios ha unido, que no lo separe el ser humano”: frase sacada de contexto). Y, sin embargo, los tribunales eclesiásticos declaran la anulación de no pocos matrimonios.
- * El matrimonio como unión de un hombre y una mujer como ley natural y ley divina.
- * La interrupción voluntaria del embarazo, también considerada contraria a la ley natural y comparada con los genocidios.

NO ACEPTACIÓN DE UNA ÉTICA LAICA

La no aceptación, por parte de la jerarquía católica, de una ética laica, con fundamento antropológico, común a todos los seres humanos, independientemente de sus creencias, es otra de las causas de las posiciones actuales de un sector de los católicos españoles.

Los obispos están en su derecho a expresar libremente sus puntos de vista sobre la sexualidad y la homosexualidad, lo mismo que sobre otros

temas, pero sin intentar imponerlos a todos los ciudadanos. Los planteamientos morales de una religión merecen respeto total, pero sin pretender que sean los únicos válidos. Son unos más dentro del pluralismo moral actual. El proceso de secularización ha establecido una justificada separación de esferas entre lo religioso y lo cívico, que no tienen por qué oponerse, pero tampoco confundirse como en otras épocas históricas. Lo ideal es buscar espacios de convergencia, pero, en caso de divergencia, los principios que han de primar son los de una ética laica, única válida para todos los ciudadanos.

Sucede, además, que en esta materia, como en otras muchas, hay un amplio pluralismo dentro de la Iglesia católica, como indiqué al principio de esta conferencia. Razón de más para que los obispos no pretendan imponer sus posturas como definitivas, y menos aún como “divinamente reveladas”, cuando son posturas representativas del colectivo episcopal que las defiende y de los colectivos católicos que las apoyan, pero no de todos los católicos y católicas, como demuestran las frecuentes voces críticas dentro de la Iglesia católica que se pronuncian contra los planteamientos de la jerarquía.

Sería deseable que se generara un clima de debate sereno entre los católicos y católicas de distintas tendencias, en el que se escucharan unos a otros. Si pudiere llegarse a un consenso, sería muy positivo, pero si no se llega hay que respetar el pluralismo y el disenso.

Es necesario, a su vez, llegar a un consenso en torno a unos mínimos de ética laica que podamos compartir todos los ciudadanos y ciudadanas. Esos mínimos son imperativos y vinculantes para todos sin excepción. Mínimos que respeten las orientaciones morales de las distintas tradiciones religiosas, siempre que no atenten contra la igualdad, la dignidad, la libertad, la integridad de la persona, los derechos humanos y los derechos de la naturaleza. Las orientaciones morales religiosas pertenecen a la ética confesional y no se pueden imponer fuera de ese ámbito.

NUEVO PLANTEAMIENTO DE LA SEXUALIDAD Y DE LA HOMOSEXUALIDAD

EL CASO DE LA IGLESIA ANGLICANA

La Iglesia anglicana, formada por 80 millones de seguidores, ha vivido momentos conflictivos y de profunda crisis en torno al tema de la homosexualidad. En ella pueden distinguirse dos

tendencias bien diferenciadas y distantes: una liberal y otra conservadora. La primera se muestra en favor de la ordenación de sacerdotes y obispos homosexuales y de la bendición de las parejas gays y lesbianas, mientras que la segunda se opone abiertamente. Veamos las prácticas y los razonamientos de cada una de ellas.

La jerarquía de la Iglesia episcopaliana (rama anglicana en Norteamérica) aceptó en su día el nombramiento y la consagración del sacerdote homosexual Gene Robinson, que convivía con su novio desde hacía 13 años, como obispo de New Hampshire, con la presencia de medio centenar de obispos estadounidenses en la ceremonia de consagración, y concede la bendición de las parejas gays. La Iglesia anglicana de Escocia también se ha mostrado favorable a la bendición de uniones de personas del mismo sexo y a la ordenación de sacerdotes homosexuales por entender que no constituyen impedimento alguno para el ejercicio del ministerio.

En favor se han pronunciado también otros obispos de Sudáfrica como Desmond Tutu y Njongkulu Ndungane. Tutu prologó una colección de liturgias cristianas para homosexuales, donde calificaba el rechazo de éstos como “casi la última blasfemia” y criticaba a quienes les exigen vivir en castidad. En un documento para la discusión dirigido a distintas organizaciones anglicanas de varios países, Ndungane expone su postura argumentada como continuación de la resolución adoptada por el sínodo anglicano a partir de las “necesidades pastorales” de la minoría homosexual. El sínodo mostró su agradecimiento por el trabajo eclesial realizado por gays, les dijo que eran bienvenidos y les invitó a su reafirmación. Ndungane llama la atención sobre el sufrimiento de la gente homosexual y sobre la sensación que tiene de sentirse rechazada, despreciada, mal entendida e “incluso endemoniada y fuera de la Iglesia” por sus convicciones. Cree que es necesario encontrar las bases comunes, entre las cuales se refiere a éstas: la fe en Dios, el amor a los semejantes, el respeto a la autoridad de las Escrituras, la comprensión y vivencia de la sexualidad como don de Dios, la consideración de la pedofilia, la promiscuidad, la violencia sexual y la pornografía como pecado. En lo referente a la interpretación de las Escrituras a lo largo de la historia, muestra algunos ejemplos de los cambios sobre la manera de entender las enseñanzas de Dios por parte de la Iglesia en torno a la esclavitud, el préstamo de dinero con interés, la actitud ante las mujeres y el matrimonio tras el divorcio.

Los sectores más liberales dentro de la Iglesia anglicana basan la *validez* de las decisiones en favor de la ordenación de sacerdotes y de obispos homosexuales y de la bendición de las parejas del mismo signo en que dicha Iglesia está descentralizada y en que cada iglesia posee autonomía para tomar sus propias decisiones, sin que ello tenga que implicar una fractura.

El sector conservador no sólo se opone a esas prácticas, sino que las condena con toda radicalidad y se muestra beligerante contra ellas alegando que son antibíblicas, que están condenadas por la Iglesia y que la condición homosexual constituye una aberración desconocida incluso en las relaciones animales. En este sector se encuadran numerosos obispos anglicanos de Asia, América Latina y África, como Peter Akinola, primado de la Iglesia anglicana de Nigeria, Thomas Kogo, de Kenia, y Jackson Turaygyenda, portavoz de la Iglesia anglicana de Uganda.

Un papel moderador en el debate ha jugado el arzobispo de Canterbury, Rowan Williams, quien se ha comprometido a no imponer sus teorías personales sobre el tema para no condicionar las decisiones de las distintas iglesias que gozan de total autonomía. “Ningún arzobispo de Canterbury —ha afirmado— puede dictar la política de la Iglesia anglicana como un todo, ni debe intentar hacerlo. No tengo ninguna agenda propia que implementar en este tema y las resoluciones de la Conferencia Lambeth deben determinar mi conducta. Mi tarea es exponer el punto de vista mayoritario; si me lo preguntan, puedo referir los debates que se producen en torno a este punto de vista, pero no me corresponde alterarlo de acuerdo a mi voluntad”.

CONTRA LA MISOGINIA Y LA HOMOFobia EN EL ISLAM

Dentro de la cultura musulmana está surgiendo una importante corriente que se muestra contraria a las manifestaciones de misoginia y homofobia que ocurren en el mundo islámico.

Así se refleja en un Manifiesto promovido por personas musulmanas residentes en Francia, que está abierto a la firma de quienes no son de cultura musulmana. Los firmantes se muestran partidarios de la igualdad de derechos de hombres y mujeres y combaten la opresión a que se ven sometidas éstas. “Estamos convencidos de que no puede haber democracia sin igualdad de derechos”. Apoyan la campaña *20 años, ¡basta!* liderada por las asociaciones de mujeres argelinas con petición emprendida expresa del código de familia.

El Manifiesto afirma que los islamistas entienden el “ser hombre” como tener poder sobre las mujeres, incluido el poder sexual, consideran que el estar en favor de la igualdad entre hombres y mujeres es ser “sub-hombre”. En la manifestación de 17 de enero de 2004 apoyando el velo en Francia uno de los organizadores declaró que “es escandaloso que personas que se sienten chocadas por el velo no se sientan chocadas por la homosexualidad”. Es el reflejo de una mentalidad muy extendida en el mundo islámico que quiere a las mujeres invisibles tras los velos y a los homosexuales, castigados en las cárceles. Los firmantes del Manifiesto consideran, empero, que las elecciones sexuales de cada uno son personales y en nada conciernen al Estado, siempre que no contravengan las leyes que protegen a los menores, es decir, que el reconocimiento de la existencia de la homosexualidad y la libertad para los homosexuales de llevar su vida como ellos la entienden, constituye un progreso innegable.

LESBIANAS Y GAYS CRISTIANOS

En cuestiones de ideologías, orientaciones políticas y creencias religiosas, la tendencia más generalizada es a considerar el propio credo, la propia ideología y la propia opción política como los más válidos y, a veces, como los únicos válidos. También en lo referente a la sexualidad, los heterosexuales acostumbran a considerar su tendencia como “la natural” y la más coherente con la complementariedad de los sexos masculino y femenino. No sucede así entre las lesbianas y los gays que sólo piden poder vivir su orientación sexual con los mismos derechos y la misma libertad que los heterosexuales, sin por ello demonizar ni declarar contrarias a la naturaleza las relaciones heterosexuales.

Cada vez es más numeroso el movimiento de homosexuales cristianos que, además de exigir la misma libertad y los mismos derechos que los heterosexuales, piden ser reconocidos y valorados como cristianos en igualdad de condiciones que el resto de los hermanos y hermanas en la fe, convencidos de que la orientación sexual no puede ser motivo de discriminación, ni de exclusión, pero tampoco de lástima dentro de la comunidad cristiana. La mayoría vive una doble clandestinidad y un doble estigma: el que les impone la sociedad y el que les impone su propia religión.

Con todo, ni se resignan ni callan. A partir de una sólida argumentación teológica, las lesbianas y los gays cristianos reunidos en el IV Encuentro de Valencia en otoño de 2001 hicieron las siguientes reivindicaciones:

- * Ser reconocidos como lo que son: “como una de las posibles orientaciones o identidades sexuales de las mujeres y los hombres”.
- * Con sus reiterados pronunciamientos contra la homosexualidad y la transexualidad, la jerarquía está promoviendo “el odio y la violencia contra lesbianas, gays, bisexuales y transexuales”.
- * Piden a los obispos que “respeten la participación, en todos los niveles de la vida eclesial (eucaristía, formación, catequesis, ministerios, sacerdocio...) de todos los hombres y mujeres con independencia de su orientación o identidad sexual y su situación afectivo-familiar”.
- * Reivindican el reconocimiento del “matrimonio civil y religioso entre personas del mismo sexo”, ya que, afirman, “somos unidades de convivencia y afecto en igualdad de condiciones que las personas heterosexuales”, así como el derecho de adopción.

Nosotros —se dice en el documento—, como personas y grupos cristianos de lesbianas, gays y transexuales, queremos recuperar nuestra historia de fe y salvación y vivirla en plenitud. Desde esta actitud tendemos las manos a las personas que sufren dentro de la Iglesia a causa del rechazo de su orientación o identidad sexual. Afirmamos con gozo que hemos sido creados a imagen y semejanza de Dios y que nuestra afectividad es don suyo. También les invitamos a que lo vivan desde la normalidad y compartiendo su vida en comunidades, asociaciones que estén abiertas a esta realidad.

La Asociación Cristiana de Gays y Lesbianas comparte las conclusiones del Foro Europeo sobre el derecho al matrimonio y a la adopción, celebrado en Barcelona del 24 al 26 mayo de 2002, donde se constató la existencia de una diversidad de modelos de familia en Europa, que deben tomarse en cuenta en la legislación para evitar la discriminación de gays y lesbianas, y se reclamó el matrimonio como una reivindicación a la que no pueden



renunciar. En esa perspectiva los reunidos, en torno a 300, llamaron la atención sobre la contradicción en que viven tanto las iglesias, que con sus actitudes homófobas menosprecian la dignidad de los gays y lesbianas y se cierran a los cambios producidos en la sociedad, como los estados europeos, que defienden derechos iguales para todos que después no recogen en sus legislaciones, limitando así los derechos humanos.

El Foro reclamó el derecho a poder casarse, a formar familias, a la adopción conjunta y a la patria potestad de sus hijos e hijas, poniendo como modelo de referencia por seguir en los ámbitos legales y jurídicos en Europa el sistema holandés. Se comprometió a iniciar una campaña en el ámbito de los Estados europeos para exigir la firma y ratificación del protocolo 12 que completaría la disposición antidiscriminatoria del artículo 14 de la Convención Europea de Derechos Humanos. Denunció el voto negativo del Estado español a otorgar el estatuto de ONG consultiva ante la ONU a ILGA, federación mundial que trabaja por la no discriminación por razón de orientación sexual y que suscribió la Declaración Universal de Derechos Humanos y las convenciones de las Naciones sobre los derechos de la mujer, de los niños y de las minorías étnicas y culturales.

En el VII Encuentro de los colectivos cristianos de Gays y Lesbianas en España, celebrado en Madrid los días 28 y 29 de mayo de 2005, dirigieron invitaciones fraternas a las diferentes instituciones religiosas y políticas, nacionales e internacionales en favor del reconocimiento de sus reivindicaciones:

A *Benedicto XVI* le invitan a revisar la tradicional concepción católica de la homosexualidad a la luz de la ciencia y de los signos de los tiempos y a contribuir a hacer una Iglesia creíble, que reconozca la dignidad de los gays y lesbianas como signo del Amor de Dios, respete sus derechos y obligaciones y facilite su acceso al sacramento del matrimonio.

A la *jerarquía católica española y vaticana* le hacen una llamada a fomentar la separación entre Iglesia y Estado y consolidar un país no confesional, a perseguir la homofobia y el machismo dentro y fuera de la Iglesia y acoger a las personas homosexuales con justicia y en plano de igualdad, a solidarizarse sobre todo con las lesbianas y con los niños y las niñas y con su derecho a ser adoptados por gays y lesbianas.

A las *comunidades de base y otras organizaciones eclesiales*, les ofrecen su colaboración, les invitan a trabajar en conjunto en la normalización

de la homosexualidad dentro y fuera de la Iglesia, venciendo el miedo y los prejuicios, y en su seno, y les proponen hacer una alianza para luchar contra la homofobia y poder cambiar, así, las actitudes.

Al *Gobierno central, a las comunidades autónomas y a los partidos políticos* les ofrecen su apoyo para la aprobación de la ley del matrimonio entre homosexuales y de la adopción, para así construir una sociedad más justa y tolerante.

Al *movimiento homosexual y a la comunidad internacional* les ofrecen, asimismo, el apoyo incondicional en la lucha por la defensa de los derechos y deberes del colectivo de gays y lesbianas en todos los países, el compromiso de compartir los logros que vayan consiguiendo y ser testigos de esperanza y solidaridad.

Estos planteamientos están guiados por una teología crítica de la homofobia y defensora de una concepción liberadora de la sexualidad humana, algunas de cuyas líneas intento ofrecer a continuación.

TEOLOGÍA DEL CUERPO

La concepción dualista del ser humano que lleva al rechazo de la sexualidad y a la renuncia del cuerpo no parece la más acorde con los orígenes del cristianismo, ni la que mejor refleja el planteamiento de la religión judía. Ésta entiende la persona en su carácter unitario y no compartimentado. Todo el ser humano es imagen de Dios y lo es no sólo en la modalidad del varón sino como hombre y mujer. Así lo pone de manifiesto el primer relato de la creación recogido en el capítulo primero del libro primero de la Biblia, el Génesis: “Y dijo Dios: hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra (...). Creó, pues, Dios al ser humano a imagen suya, a imagen de Dios los creó, macho y hembra los creó” (Génesis 1, 26-27). El ser humano es sexuado y como tal se dirige a Dios.

El judaísmo no es una religión espiritualista. La moral judía no es represiva del cuerpo. Defiende el placer, el goce, el disfrute de la vida, como se pone de manifiesto en múltiples tradiciones religiosas de Israel. El libro del Eclesiastés, por ejemplo, afirma la vida material y sensual en la cotidianidad, e invita a comer el pan y beber el vino con alegría, a disfrutar del fruto del propio trabajo y a gozar con la persona a quien se ama:

Anda, come tu pan con alegría y bebe contento tu vino, porque Dios ya ha aceptado tus obras; lleva siempre vestidos blancos y no falte el perfume en tu cabeza, disfruta la vida con la mujer que amas, todo lo que dure esa vida fugaz, todos esos años fugaces que te han concedido bajo el sol; que ésa es tu suerte mientras vives y te fatigas bajo el sol. Todo lo que esté a tu alcance hazlo con empeño, pues no se trabaja ni se planea, no hay conocer ni saber en el abismo adonde te encaminas (Eclesiastés 9, 7-10).

Llama a los jóvenes a disfrutar y a pasarlo bien:

Disfruta mientras eres muchacho y pásalo bien en la juventud, déjate llevar del corazón y de lo que atrae a los ojos, y sabe que Dios te llevará a juicio para dar cuenta de todo. Rechaza las penas del corazón y rehuye los dolores del cuerpo: niñez y juventud son efímeras (11, 9).

La vida, el mensaje y la práctica de Jesús de Nazaret se ubican en ese horizonte vital, e incluso vitalista. Jesús come y bebe con los amigos y amigas, participa en fiestas y acepta las invitaciones que le llegan de unos

y otros, sin atenerse demasiado a las restricciones que pudiera imponerle la religión. Para él principal incompatibilidad no es la que se da entre Dios y la sexualidad, entre el E(e)spíritu y el cuerpo, entre las bienaventuranzas y la felicidad, sino entre el Dios dadivoso y la opulencia, entre el Dios débil y el poder opresor, entre el Dios de vida y los ídolos de muerte.

La reflexión cristiana feminista está desarrollando hoy una importante teología del cuerpo en esa línea, de la que fue pionero el teólogo mártir alemán Dietrich Bonhoeffer en su emblemática obra *Ética*.⁷ En un capítulo titulado “El derecho a la vida corporal” critica por no cristiana, la concepción idealista que considera el cuerpo como simple medio para la consecución de un fin y, por tanto, prescinde de —renuncia a— él una vez que ha logrado su fin. Para el cristianismo, el ser humano es un ser corporal, y el cuerpo posee una altísima dignidad. Distanciándose de la doctrina aristotélico-tomista, Bonhoeffer afirma que la corporeidad es la forma de existencia del ser humano querida por Dios y que a ella le corresponde una finalidad en sí misma. El cuerpo, por tanto, tiene su propia finalidad. El teólogo alemán considera el goce como derecho fundamental de la vida y lo argumenta de esta guisa: cuando se priva a una persona de las posibilidades de los goces corporales, se produce una injerencia inaceptable en el derecho original de la vida. El derecho al goce corporal no tiene por qué subordinarse a otro fin superior. El cuerpo es “mi” cuerpo y me pertenece. Por tanto, sigue razonando, atentar contra él constituye una intrusión en mi existencia personal.

¿Y la sexualidad? No es, para Bonhoeffer, sólo un medio para la procreación de la especie, sino que, independientemente de esta finalidad, proporciona el goce por el amor de dos personas entre sí. Es un cauce privilegiado de comunicación interhumana. El cuerpo constituye la mediación necesaria entre los humanos para el encuentro de Dios. La felicidad, en fin, es un derecho irrenunciable de toda persona, que ninguna religión puede reprimir.

LA BIBLIA, ¿CONTRA LA HOMOSEXUALIDAD Y EN FAVOR DE LA HOMOFOBIA?

UNA LECTURA NO FUNDAMENTALISTA

La Biblia es el libro más vendido, traducido a todas las lenguas, quizás el más leído, pero también uno de los más manipulados. Ha sido utilizado para justificar lo injustificable:

- * Para condenar a Galileo que defendía el heliocentrismo, y defender el geocentrismo.
- * Para condenar a Darwin, que defendió la evolución de las especies, y defender el creacionismo.
- * Para justificar la institución de la esclavitud, es decir, el trato inhumano de unos seres humanos a otros seres humanos.
- * Para legitimar la discriminación de la mujer, justificar su inferioridad, defender la sumisión al varón y negarle el derecho al voto.
- * Para defender el racismo y la discriminación de millones de seres humanos en razón de su pertenencia a una raza distinta de la blanca.

Ahora se apela a la Biblia para perpetuar la homofobia, oponerse a la libertad de opciones sexuales, así como impedir y condenar los derechos de los homosexuales a contraer matrimonio y adoptar hijos e hijas. En seguida surge la pregunta: ¿puede apelarse a la Biblia para condenar la homosexualidad? Así lo creen no pocos cristianos y cristianas, que con la Biblia en la mano llegan a justificar el odio y el castigo contra los homosexuales. No obstante, investigaciones recientes desmienten estas conclusiones.

Simplificando mucho, la aproximación a la Biblia judía y a la Biblia cristiana puede hacerse bien por medio de una lectura literal que no reconoce más que un solo sentido, el literal, considerado normativo por los creyentes judíos y cristianos en todo tiempo, lugar y cultura, bien mediante los métodos históricos-críticos. Es este último el tipo de lectura más generalizado e incluso aceptado por el magisterio eclesiástico. Sin embargo, deja de aplicarse en unas cuestiones muy concretas, como el papel de la mujer en la Iglesia (no ordenación sacerdotal; no puestos directivos), el divorcio, la organización eclesiástica, y muy en especial, en materia de homosexualidad. Y precisamente los textos bíblicos sobre la homosexualidad en la Biblia son los que más requieren una lectura histórico-crítica, antropológica y sociológica. Las conclusiones, entonces, serán muy distintas de las usuales. Veámoslo en algunos textos emblemáticos, a los que suele recurrirse, desde una lectura fundamentalista para condenar la homosexualidad.

GÉNESIS 19,1-11: SODOMA Y GOMORRA, UN PECADO DE FALTA DE HOSPITALIDAD

La interpretación tradicional ha defendido que el pecado de los habitantes de Sodoma consistió en actos homogenitales entre hombres y que Dios condena y castiga a los sodomitas por sus prácticas homosexuales.

La interpretación más extendida hoy, y parece que más correcta, es que lo que se condena no es la homosexualidad en sí, sino la *dureza de corazón de los sodomitas*, la violación de hombre con hombre, que implica una humillación, la *ofensa a los extranjeros* a quienes Lot había acogido en su casa ejerciendo la virtud de la hospitalidad.

⁷ Cf. D. Bonhoeffer, *Ética*. Edición y traducción de Lluís Duch, Madrid, Trotta, 2000, pp. 148-157. Esta obra fue uno de los proyectos más importantes de su actividad intelectual, que se vio interrumpido por la detención y encarcelamiento e inacabado por su ejecución el 9 de abril de 1945 en el campo de concentración de Flossenbürg, una semana antes de que el campo fuera liberado por las fuerzas aliadas.

La teóloga estadounidense Alice Winter, en un riguroso trabajo exegético, sobre el texto de Sodoma y Gomorra, muestra que el pecado de estas dos ciudades no tiene que ver en principio con el sexo. El pecado se concreta en un sistema de injusticia y opresión defendido por una pequeña élite para asegurarse una vida en abundancia y ociosidad a costa de los pobres.⁸

En esta misma clave interpreta el profeta Ezequiel el pecado de Sodoma, que consistió en no socorrer al pobre, al indigente: “Éste fue el crimen de tu hermana Sodoma: orgullo, voracidad, indolencia de la dulce vida tuvieron ella y sus hijas; no socorrieron al pobre y al indigente, se enorgullecieron y cometieron abominaciones ante mí; por eso las hice desaparecer, como tú has visto” (Ez 18,49-50).

En definitiva, es la falta de hospitalidad para con los extranjeros lo que el texto condena. Jesús recuerda este texto veterotestamentario cuando da las instrucciones a los discípulos que envía a predicar y lo interpreta en esa perspectiva:

Al entrar en una casa, saluda. Si la casa se lo merece, que la paz que le deseáis se pose sobre ella; si no se lo merece, vuestra paz vuelva a vosotros. Si alguno no os recibe o no os escucha, al salir de su casa o del pueblo, sacudíos el polvo de los pies. Os aseguro que el día del juicio les será más llevadero a Sodoma y Gomorra que a aquel pueblo (Mt 10,12-15).

LEY DE PUREZA E IDENTIDAD ÉTNICA

El segundo texto califica la homosexualidad masculina como abominable. *Levítico 18,22*: “No te acostarás con hombre como mujer, es una abominación”. El tercero le da el mismo calificativo, pero añade algo más fuerte todavía: la pena de muerte contra quienes ejercen esos actos. *Levítico 20,13*: “Si uno se acuesta como se hace con mujer, ambos hacen cosa abominable, y serán castigados con la muerte; caiga sobre ellos su sangre”.

Ambos textos deben ser leídos en su contexto. En la legislación hebrea se ordena pena de muerte para quienes maldicen a sus padres,

para los adúlteros, los incestuosos y los pecados de animalismo. Se considera igualmente abominable mantener relaciones sexuales con una mujer durante la menstruación. Por el contrario, se permite vender a la hermana como esclava (Ex 21,7), poseer esclavos, tanto varones como hembras, siempre que se adquieran en naciones vecinas (Lv 25,44). Se establece la pena de muerte para quien transgrede el precepto del descanso sabático y osa trabajar el séptimo día (Ex 35,2). Se prohíbe acceder al altar a toda persona con un defecto en la vista (Lv 21,20). Incluso se aplica la pena de muerte a quien lleva el pelo cortado (Lv 19,27). Y así sucesivamente. ¿Hay que interpretar estos textos en su sentido literal? Decididamente, no. Hacerlo así sería caer en el más craso fundamentalismo. Lo que estas prohibiciones quieren poner de relieve es el carácter peculiar y específico del pueblo hebreo como pueblo de Dios, que se distingue del resto de los pueblos. La condena de la homosexualidad así como otras prácticas no se basa en razones sexuales sino en razones religiosas. El problema no se plantea en el terreno moral, sino en el de la identidad étnica y el de la pureza.

CARTA DE PABLO A LOS ROMANOS 1,24-27

No puedo entrar en un análisis pormenorizado de todos los textos neotestamentarios que se refieren a la homosexualidad. Me centraré en uno solo: la *Carta a los Romanos 1,24-27*:

Por eso, abandonándolos a sus deseos, los entregó Dios a su inmoralidad, con la que degradan ellos mismos sus propios cuerpos, por haber sustituido ellos al Dios verdadero por uno falso, venerando y dando culto a la criatura en vez de al Creador. (¡Bendito él por siempre! Amén). Por esa razón los entregó Dios a pasiones degradantes: sus mujeres cambiaron las relaciones naturales por otras innaturales, y los hombres lo mismo: dejando las relaciones mutuas con la mujer, se consumieron de deseos unos por otros; cometen infamias con otros hombres, recibiendo en su persona el pago inevitable de su extravío (Rom 1,24-27).

Analicemos el contexto, antes de deducir de la lectura del texto la más taxativa condena de la sexualidad.⁹

- * La Carta a los Romanos es la gran obra teológica de Pablo, considerada central en su pensamiento, ampliamente comentada por algunos de los teólogos cristianos más relevantes, como Agustín, Lutero, Jansenio, Barth, entre otros.
- * Está escrita en el momento en que va a llevar a Jerusalén la colecta de las iglesias de origen a la Iglesia judeocristiana; una Iglesia que no ve con buenos ojos y plantea problemas a la manera de evangelizar de Pablo. Éste teme que Jerusalén no le acepte la colecta, señal de comunión intereclesial y que los cristianos de Roma, que no le conocen, no se fíen de él y no le apoyen para emprender la nueva misión que quiere comenzar en España. Por eso escribe la carta con

⁸ Cf. A. Winter, “Sodoma, ciudad condenada”, en *Signos de Vida* 28 (junio de 2003), pp. 7-9.

⁹ Para lo que sigue me baso en las lúcidas reflexiones exegéticas de X. Alegre, “Atenció pastoral de gais i lesbianes”, en Dr. Antoni Mirabet y Mullaol i 48 col·laboradors/es, *Homosexualitat a l' inici del segle XXI*, Barcelona, Claret, 2000, pp. 416 ss. Cf. también Daniel A. Helminiak, *Lo que la Biblia realmente dice sobre la homosexualidad*, Barcelona, Egaes, 2003.

mucho tiento, intentando mostrar la esencia del evangelio en toda su pureza: por ejemplo, que los judíos no tienen privilegio alguno en lo que a la salvación se refiere.

- * Pablo es consciente de que no le va a resultar fácil convencer a sus destinatarios, sobre todo a los judíos, que se consideran pueblo elegido. Lo que Pablo intenta probar es la pecaminosidad universal, que afecta también a los judíos. Esa es la fuerza de la prueba de Rom 1,18-3,20. Y lo hace por medio de un recurso literario, la diatriba, una especie de diálogo ficticio con un interlocutor supuesto, en este caso, judío.
- * En la descripción de la pecaminosidad universal, carga las tintas sobre los pecados de los paganos, algo que comparten con él los interlocutores judíos. Tras afirmar que todos podemos conocer a Dios mediante la creación, señala que los seres humanos (se refiere a los paganos) han cambiado la gloria de Dios inmortal por imágenes de hombres mortales, de pájaros, cuadrúpedos y reptiles y han dado culto y venerado a las criaturas en vez de al Creador. Y saca una conclusión que al interlocutor judío le parecía apropiada: “Por eso.....”, texto antes citado).

Lo que Pablo pretende con este texto no es reflexionar sobre las relaciones homosexuales, y menos aún condenarlas (no es un tema que le preocupe). Su propósito es convencer a los judíos de que ellos son tan pecadores y tan necesitados de salvación como los paganos, a quienes los judíos consideran profundamente pecadores. Para conseguirlo, se sirve de los prejuicios judíos contra los paganos.

Una observación importante: la lista de los vicios paganos que hace Pablo es de origen estoico e incluye el de la homosexualidad.

Quizá detrás de la argumentación de Pablo esté Génesis 1,26-27, que fundamenta teológicamente la relación entre hombre y mujer; relación que entre los judíos logra su plenitud con la procreación (“creced y multiplicaos”). En este contexto, la homosexualidad podría ser vista en forma negativa al no favorecer la procreación. Ahora bien, Pablo parece criticarla no en tanto que siga una inclinación biológica del varón, cuanto que es una pasión desordenada y pecaminosa, y en ese sentido sí sería condenable. Leído el texto en el contexto actual, no parece que sea ésta la visión que se tenga de las inclinaciones homosexuales de las personas gays y lesbianas.

En suma, Pablo no está reflexionando de manera explícita sobre la homosexualidad y, por ende, no pretende dar una respuesta, ni positiva ni negativa, sobre las relaciones homófobas.

CONCLUSIÓN

Yo creo que el conflicto o la incompatibilidad entre cristianismo y homosexualidad tienen mucho de artificialidad y carecen de base tanto en el plano de la antropología como en el de la fe cristiana. Coincido con el teólogo holandés Edward Schillebeeckx en que no existe una ética cristiana respecto de la homosexualidad. Se trata de una realidad humana que no puede desconocerse y que debe asumirse como tal sin apelar a criterios morales excluyentes. No hay criterios específicamente cristianos para juzgarlo. Por eso entiendo la protesta de los obispos norteamericanos ante la carta tan hiriente y poco tolerante del cardenal Ratzinger contra la homosexualidad, que resulta contraria a los avances de la ciencia en esta materia, atenta contra la dignidad de la persona, pone límites a la libertad individual, lesiona

el principio de igualdad y discrimina a los homosexuales en la comunidad cristiana. Recurrir a la Biblia, como hace el magisterio eclesial, para condenar la homosexualidad me parece un acto de fundamentalismo, que se caracteriza por leer los textos fundantes de la fe cristiana en su literalidad sin mediación hermenéutica alguna. La mayoría de los textos bíblicos que cita el cardenal Ratzinger están sacados de contexto, son interpretados desde prejuicios homofóbicos y nada tienen que ver con la realidad de la homosexualidad hoy.

La teología cristiana del amor no se reduce al matrimonio entre hombre y mujer, sino a toda relación humana basada en el compromiso de compartir proyectos de vida en común a través de unas relaciones igualitarias, simétricas y no opresivas. Y entre estos proyectos están los matrimonios homosexuales.

Los cristianos y las cristianas homosexuales pueden vivir y viven de hecho la experiencia sexual de manera liberadora y gratificante, como la viven los cristianos y cristianas heterosexuales, sin los traumas del pasado; más aún, sin la conciencia de culpa, sin la sensación de estar transgrediendo una orden divina eterna o un orden natural inmutable. Quienes practican las relaciones sexuales en sus distintas modalidades son conscientes de que la incompatibilidad en el cristianismo no es la que se da entre fe y homo- o heterosexualidad, entre ser cristiano y ser solidario, sino entre servir a Dios y al dinero.

En la homilía de la parroquia de la comunidad universitaria de 2 de junio pasado, el jesuita Juan Masiá, profesor de teología desde hace varias décadas en Japón, hizo una reflexión teológico-bíblica que me parece muy pertinente en pleno debate sobre las parejas homosexuales dentro de la Iglesia católica. Primero traduce el texto de Gn 2,18 de forma distinta de la usual y en concordancia con los comentarios exegéticos más solventes: “No conviene, dice el Señor, que los seres humanos vivan solos. Hagamos que se reconozcan mutuamente y se acompañen dignamente” (Gen 2, 18).

En segundo lugar ofrece una interpretación de la lectura de Tobías 7, sobre la boda de Sara y Tobías (Tob 7) que nada tiene que ver con la “espiritualista y machista”, que menosprecia el deseo corporal mutuo de la pareja, se centra sólo en la oración de Sara y Tobías acostarse y acentúa la frase repetida: “se te da por mujer, según la Ley”, citando una traducción del Génesis ya viciada: “la mujer, ayuda y auxiliar del varón”.



Cualificados biblistas como los jesuitas Luis Alonso Schökel y Xavier Léon Dufour ofrecen una interpretación muy distinta. Para el primero la “ayuda adecuada” consiste en no tratar a la otra persona como animal de carga o con una relación de esclavitud. Para el segundo, es una relación cara a cara, “de reconocimiento mutuo al desnudo”. A favor de esta interpretación cita Masiá la *Carta sobre la vida*, de los obispos japoneses, de 2001, en la que dan a la expresión “ayuda adecuada” el significado de “compañía digna”, acompañamiento mutuo. Y esto, comenta, “vale para el varón y la mujer y para otras relaciones, de pareja o amistad, sea cual sea su orientación sexual. Se aplica también a las relaciones dentro de comunidades que viven con sentido su celi-

bato”. Es una incoherencia o una hipocresía pronunciarse en favor o en contra de una determinada legislación matrimonial, si no se suprimen las situaciones de maltrato en toda clase de relaciones. Más importante que manifestarse públicamente en favor o en contra de un nombre, un trámite o una ceremonia, es fomentar relaciones de reconocimiento mutuo, de compañía digna, de ayuda mutua para el crecimiento en una sociedad que integre amistad, justicia y solidaridad, cualquiera que fuere el tipo de relación de que se trate.

Las opciones y las prácticas sexuales deben vivirse desde la libertad, desde el respeto a la alteridad, por medio de una relación igualitaria y no opresiva. Las creencias religiosas deben contribuir a vivir dichas opciones y prácticas en ese espíritu, no poner trabas jurídicas que lo dificultan o impiden y no provocar más sufrimiento a quienes ya de por sí se sienten rechazadas por la sociedad.

La actual teología cristiana del matrimonio se elaboró en una cultura, una sociedad y una religión homófobas y patriarcales, que imponían la



sumisión de la mujer al varón y la exclusión de los homosexuales de la experiencia del amor. Hoy es necesario reformular dicha teología, para que sea inclusiva de las distintas tendencias sexuales que deben vivirse desde la libertad, el respeto a la alteridad y dentro de unas relaciones igualitarias. Libertad, respeto a la alteridad y relaciones libres de toda dominación son elementos fundamentales de toda comunicación entre seres humanos, cualesquiera que fueren sus tendencias y prácticas sexuales.

Concluyo ya. Sexualidad y homosexualidad son dos asignaturas todavía pendientes en el cristianismo, y muy especialmente en la Iglesia católica, que tras 20 siglos de historia no ha logrado aprobar. Harían bien los confesores en leer y aprender este breve poema de Eduardo Galeano:

Dice la Iglesia: el cuerpo es pecado,
 Dice el mercado: el cuerpo es un negocio.
 Dice el cuerpo: yo soy una fiesta.

El día que el cristianismo descubra que la práctica de la sexualidad en su modalidad homosexual o heterosexual, vivida de manera liberadora y no opresiva, es una fiesta, y que los confesores incluyan dicha práctica en la lista de las buenas obras por recomendar a sus penitentes, y no en el libro de pecados, mortales o veniales, una nueva era habrá comenzado y la liberación del ser humano habrá dado un salto cualitativo.



EL FEMINISMO Y EL SABER DE LAS MUJERES

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y Política. UNED. Consejera de Estado

LA PRIMERA OLA DEL FEMINISMO, LA POLÉMICA FEMINISTA ILUSTRADA, COINCIDIÓ en el tiempo y en los conceptos de uso culto con el momento en que una nueva élite, precisamente la ilustrada, tomó la delantera a la élite tradicional clerical. El derecho de las mujeres a adquirir una educación formal, esto es, unos conocimientos contrastados y avalados, fue el derecho más frecuentemente exigido por las primeras y los primeros feministas.

Sufragismo fue, en la década de los felices 1920, el término popular por el que se conoció a la segunda ola del feminismo, la que abarca desde el Manifiesto de Séneca en 1848 hasta el fin de la Gran Guerra. Los dos objetivos que presiden la lucha sufragista son el voto y la educación. Primero hubo de afianzarse la enseñanza secundaria, pero, una vez lograda, unas pocas intrépidas estudiantes se plantearon la entrada en las aulas universitarias que les estaban prohibidas. Algunas universidades europeas comenzaron a admitir de manera selectiva a alumnas en los años setenta y ochenta del siglo XIX, si bien con restricciones respecto de los títulos por cursar y en la mayoría de los casos con renuncia expresa de la alumna que los cursara a obtener el título para el que sus estudios la habilitaban.

Como resultado de la primera y tenue capilarización del cerrado sistema educativo, algunas pocas mujeres habían conseguido, al doblar el siglo XX, diplomas y títulos. Eran excepciones y se las consideraba excepcionales. Excepciones a su sexo, porque para el común de sus congéneres el orden antiguo sigue vigente. Excepcionales porque, por lo común, sólo temperamentos muy decididos e inteligencias obstinadas eran capaces de enfrentar tantas y sucesivas barreras.

El feminismo sufragista logró, penosamente, la entrada en las instituciones de educación, en casi todas, pero esto es apenas la *conditio sine qua non*; no significa, ni con mucho, la autorización plena para la detentación de los saberes ni la autoridad que les está reconocida. De los cuatro escalones de la sabiduría el recorrido realizado hasta la actualidad indica que se han alcanzado dos, o quizá sólo uno y medio si nos fijamos en las cifras. Hay algunas mujeres “competentes” y algunas, menos, “eruditas”. Sabias no aparecen y genias ni están ni se las espera.

AMELIA VALCÁRCEL

MIEMBRO DEL CONSEJO DE ESTADO. VICEPRESIDENTA del Real Patronato del Museo del Prado. Patrona de la IUMP. Catedrática de Filosofía Moral y Política de la UNED. Autora de 10 libros, 50 capítulos en obras colectivas y más de 100 artículos; dos veces finalista del Premio Nacional de Ensayo con los libros *Hegel y la Ética* (1987) y *Del miedo a la igualdad* (1993). Editora de *El concepto de igualdad* (1995), ha publicado *Sexo y filosofía* (1991, 1993, 1995 y 1997), *La política de las mujeres* (1997, 1998, 2004), *Ética contra Estética* (1998, Brasil 2005), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (2000), del que es editora, *Rebeldes*, 2000, *Pensadoras del siglo XX* (2001), del que es también coordinadora y editora, *El sentido de la libertad* (2001), *Ética para un mundo global* (2002-2007), *Hablemos de Dios* (2007), con Victoria Camps y *Feminismo en el mundo global* (2008, 2009). Fue Consejera de Educación y Cultura del Gobierno de Asturias. Directora o miembro de 10 Proyectos de Investigación en los últimos 15 años. Pertenece a diversos Consejos (Fundación Carolina, Real Instituto Elcano), Consejos Editoriales, Jurados, Comisiones y Mecenazgos. Ha dirigido múltiples cursos y seminarios, nacionales e internacionales, y colaborado en los doctorados de universidades españolas e hispanoamericanas, la UIMP, el Centro de Estudios Constitucionales y el Consejo General del Poder Judicial. Consultora para Naciones Unidas en Políticas de Género. Participante en la Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos. Citada en bibliografías. Jurado en los Premios Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades y de las Artes. Ha recibido diversas distinciones y le han sido dedicados varios libros.

EL FEMINISMO Y EL SABER DE LAS MUJERES

AMELIA VALCÁRCEL

Catedrática de Filosofía Moral y política. UNED. Consejera de Estado

LA PRIMERA OLA DEL FEMINISMO, LA POLÉMICA FEMINISTA ilustrada, coincidió en el tiempo y en los conceptos de uso culto con el momento en que una nueva élite, precisamente la ilustrada, tomó la delantera a la élite tradicional clerical. Terminada la *Querelle des Anciens et des Modernes*, aquietada Europa por la fecunda Paz de Westfalia, abonada por la filosofía barroca, la Modernidad comenzó un paso firme. El Siglo de las Luces convirtió en programa lo que todavía permanecía, en el Pensamiento Barroco, en el mero limbo especulativo.

De hecho, con la polémica en torno a la educación de las damas, había comenzado a desarrollarse la tradición de pensamiento a la que damos el nombre de feminismo. Significativamente, ése, *La educación de las damas*, es el título de uno de sus libros fundadores, el segundo de Poulain de la Barre¹. El asunto se remontaba a la propia cultura barroca, al *Preciosismo*. Acabado el conflicto de la Fronda, nuevos modos sociales cultos se instalaron en la sociedad aristocrática francesa y buena parte de ellos fueron responsabilidad de un conjunto significativo de damas conocidas

como *las preciosas*.² Las preciosas comenzaron por algo que ya estaba transitado, literatura y afinamiento del gusto, pero prosiguieron con la filosofía y las ciencias. Mujeres de ingenio, autorizadas para ello, pretendieron dar el paso a la sabiduría. Y en ese momento el frente de la cultura cayó sobre ellas. Conocemos mucho mejor *Las Preciosas ridículas*, *La escuela de las mujeres* y *Las mujeres sabias*, las farsas en que Molière las crucificó, que sus inocentes incursiones en el campo de los saberes y las bellas letras. Se convirtieron en un fácil objetivo por abatir mediante los argumentos de la misoginia tradicional: su saber era tan sólo parlero y, además, cualquier saber de las mujeres debía tener el límite de la honestidad y del agrado. Incluso La Barre, cuando diserta en favor de la educación de las damas, aprovecha para denostar a las preciosas.³

En el tema de la educación femenina, su utilidad y sus usos, se ventiló parte de la agenda teórica de la primera ola del feminismo; otra parte tuvo un objetivo que ahora nos parece modesto, pero también capital: la libertad en la elección de estado, el matrimonio sentimental. La gran polémica ilustrada logró pasar a debate temas que o en el pensamiento o en las costumbres se daban por hechos irrefutables desde siempre. Dotó de terminología política a la obligada sumisión femenina y abolió o puso en tela de juicio algunos usos del pasado que entendió como abusos: el matrimonio forzado o la reclusión obligada en los conventos.⁴ Cartesianamente, el hecho de que algo se venga haciendo o pensando desde tiempo inmemorial no contribuye a tenerlo por cierto ni por bueno. La Primera Ola trató la dominación masculina primero en clave de ancestral prejuicio, después

¹ El primero, al que cabe llamar la primera obra clásica del feminismo, es *De la igualdad de los dos sexos*, publicado en 1673.

² Como afirma Celia Amorós en su introducción a esa obra, las preciosas se convirtieron en el blanco preferido de los detractores de la igualdad de las mujeres, esto es, de aquellos que propugnaban un modelo de domesticidad burguesa. *Sobre la igualdat dels dos sexes*, Cátedra, Madrid, 1993.

³ “Hay tan poca distancia de sabia a preciosa, que se pasa insensiblemente de la una a la otra. Conozco a varias damas del primer tipo, pero no sé de una sola que no pertenezca también al segundo. Es cierto que todas ellas tienen talento e incluso buen gusto para las cosas bellas, pero su inteligencia está, por decirlo así, tan preciosistamente conformada, su gusto tan condicionado por sus maneras, que os provocarían rechazo. Son tan orgullosas como si de diosas se tratara y se creen de una especie distinta a sus semejantes. Sus gestos son afectados, sus palabras rebuscadas. Se escuchan a sí mismas con admiración y a los demás con indiferencia”. La Barre, *De la educación de las damas*, Madrid, Cátedra, 1993, p. 56.

⁴ Y por eso en clave feminista han de leerse dos obras, cierto que bastante dispares: *El sí de las niñas* de Moratín y *La religiosa* de Diderot.

avanzó hacia los planteamientos políticos: alguien o álguienes querían que así siguieran las cosas, cuando era claro para cualquiera sin prejuicios o intereses, que no eran justas.

Cuando Wollstonecraft respondió con su *Vindicación al Emilio* de Rousseau, la polémica había recorrido ya gran trecho; tenía más de un siglo. Wollstonecraft misma se había ocupado previamente de escribir un libro, de los que abundaban, sobre la mejor manera de educar a las jóvenes. El tema estaba en la palestra. Lo había hecho contra diversas otras obras menores de diferentes autores que defendían para las niñas una educación guiada exclusivamente a los fines de la domesticidad.

El derecho de las mujeres a adquirir una educación formal, esto es, unos conocimientos contrastados y avalados, fue el derecho más frecuentemente exigido por las primeras y los primeros feministas. Por lo regular imaginaban una educación segregada, si bien la cultura de los salones había forzado el debilitamiento de la rígida pauta de separación de sexos en la vida social. Las clases elevadas y urbanas estaban relativamente acostumbradas a las reuniones mixtas, para el ocio y para la cultura. No sucedía lo mismo en estratos sociales más bajos o en la vida rural, donde el uso del espacio en función del género era, y aún es hoy en bastantes casos, prevalente.

Apuntaba también ya en el XVIII la dinámica de las excepciones: algunas grandes damas, Mme. de Chatelet, por ejemplo, se dedicaban a las ciencias; otras a las artes, como Mme. Vigée-Lebrun; alguna otra entró a formar parte de las Reales Academias. Éstas eran en origen fundaciones reales o con el amparo regio, cuyo prestigio las situaba por encima de las instituciones heredadas de alta educación, rebajado como lo tenían su crédito algunas universidades por la presencia todavía en ellas de elementos escolásticos. Las Reales Academias fueron una apuesta de los déspotas ilustrados por la renovación del saber. Había, se ha dicho, una nueva élite avanzando. Pero la cuestión era ¿debía reconocerse para todas las mujeres afectadas (pueblo llano excluido por tanto), la misma capacidad, derecho y ambición que para aquellas que se consideraban realmente excepcionales?

La respuesta del primer feminismo fue afirmativa. Lo que la valía y el mérito de una mujer prueba, queda probado para el sexo en su conjunto. En paralelo, lo que una padeciere queda impugnado por el sexo en su conjunto. Y ello sigue siendo la veta fundamental del feminismo como teoría política: cargar con todo el sexo femenino a las espaldas, universalizar, con independencia de las situaciones particulares. A todas las mujeres deben reconocérseles las mismas oportunidades, cualidades y disposiciones que se prediquen meliorativamente del género humano. El feminismo ilustrado dobló esta seguridad con un remate: lo que hasta entonces se suponían cualidades y disposiciones innatas de las mujeres, resultaban ser, por el contrario, los efectos de la educación a la que se las sometía. Esta novedad también está presente en Wollstonecraft y no cabe duda de que se aparta del innatismo.⁵ De este modo y con tales argumentos el feminismo ilustrado combatió mientras pudo el nuevo modelo de domesticidad burguesa que acabaría por imponerse.

Cuando el cambio de época sobrevino, fueron, por el contrario, las codificaciones que solemos llamar napoleónicas, las que consagraron en el nuevo derecho civil y el penal la exclusión de las mujeres de la ciudadanía y la educación formal. El nuevo estado que promovía la unificación legisla-

tiva y normalizaba tanto los tramos educativos, como sus accesos y los títulos, excluyó a todas las mujeres, sin excepción, de los derechos civiles, de los políticos y del acceso al sistema educativo. Las excepciones, ya no avaladas por el nuevo orden, tuvieron que cultivarse en el seno de la autodidaxia.

EL SUFRAGISMO Y LA EDUCACIÓN

La segunda ola del feminismo, el movimiento sufragista, recuperó los énfasis educativos del feminismo ilustrado. Tampoco podía ser de otro modo. Al principio y tímidamente algunas mujeres vindicaron la creación de escuelas elementales en las que pudieran formarse institutrices. La razón alegada tenía que ser, y lo fue, coherente con el orden de domesticidad que al colectivo se le exigía. Si para las amas de casa se consideraba oportuno que supieran “lo adecuado e imprescindible para el buen gobierno doméstico”, esto es, lectura, escritura y cálculo elemental, alguien debía poder enseñárselo a las niñas. Y era conveniente que ese alguien tuviera una certificación, aunque fuera modesta, de su aptitud.

Admitiendo que el matrimonio era el destino natural y moral de las mujeres, su gloria, pudiera suceder que, sin culpa por su parte, algunas no pudieran llegar a tan aceptada y deseable meta. Muchas casualidades inconvenientes podrían impedirlo: la falta de dote, un físico endeble o inadecuado, la orfandad, el no casarse por debajo de la propia clase social para no decaer, una enfermedad que curara cuando ya no se estaba en edad de ser elegida, con 20 o más años... en fin, una larga cantidad de imponderables. En esos casos ¿no sería conveniente que las mujeres de cierta posición tuvieran una manera de lograr recursos propios que les evitaran caer en la pobreza vergonzante, la dependencia indeseable de parientes ya cargados o poco compasivos, o, lo que era lo peor, lo innombrable, precipitarse en el vicio, para poder subsistir?

Resultaba difícil resistirse a demandas tan bien fundamentadas en el propio orden patriarcal burgués. Algunos centros que formaban institutrices comenzaron a actuar. Permitir que algunas se instruyeran, poco, no ponía en cuestión la recta opinión sobre la congénita debilidad intelectual del sexo femenino, sino que era

⁵ No precisamente cartesiano, en este caso; la crítica de Wollstonecraft adelanta la de Beauvoir: la mujer se hace, no nace, es construida por su educación y su falta de expectativas.

casi un favor que, de manera individual, se les hacía. Este favor, por el contrario, salvaguardaba la moral y las buenas costumbres.

Conseguido el poner pie en este primer escalón, el primero que rebasaba la formación elemental y primaria, la demanda, sin cambiar el registro argumentativo, creció. Visto lo útiles que resultaban los centros de formación y colegios de institutrices, ¿no lo sería igualmente que fueran maestras las que se encargaran de la educación de los niños en la primera infancia? Así, argumentaron, se conseguirían dos buenas cosas más. Por una parte se descargaría a los varones de tener que desperdiciar sus talentos en una fase de la educación tan elemental e incómoda; ellos quizá deberían reservar sus méritos para empresas de mayor relieve e importancia. Y, por otra, las mujeres podían solucionar bien esas fases educativas: no en vano se las podía suponer casi una extensión de su papel de madres. Señoritas maestras, de moralidad acrisolada, que quizá no pudieran tener hijos propios jamás, emplearían su celo maternal en las criaturas ajenas, como devotas abejas obreras, libando la miel para las reinas del hogar, las mujeres que, afortunadas, habían podido conseguir cumplir el modelo doméstico. Ciertamente, para ello, sería menester que la formación y títulos de las futuras maestras se acomodaran a aquellos que el Estado preveía para sus homólogos varones, quizá, rebajando algún contenido intelectual e intensificando, en consecuencia, la formación práctica en aguja, música y modales. Pero el caso es que el título fuera conforme. Las Escuelas de Maestras fueron el segundo escalón educativo alcanzado y remplazaron a los colegios de institutrices.

Por razones similares algunas mujeres vindicaron la formación profesionalizada como ayudantes de enfermería. Argumentaron que compasión y cuidado eran predisposiciones espontáneamente femeninas, pero lo significativo era que querían títulos y salarios para ponerlas por obra, y no la desinteresada devoción que hasta el momento regía esas profesiones.⁶ Maestras y enfermeras fueron las primeras profesiones que se abrieron a las mujeres. Ello, y no tal vez explicaciones en clave de la moral femenina del cuidado como característica esencial, puede explicar en forma suficiente que sigan siendo

todavía las profesiones que contienen mayor porcentaje de la población asalariada, que no ocupada, femenina.

A mediados del siglo XIX las mujeres habían logrado asegurarse la entrada en los tramos medios oficiales del sistema educativo, pero las instituciones de alta educación les permanecían vedadas. Entonces comenzó la dinámica de retroalimentación entre derechos educativos y voto.

LA FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL SUFRAGISMO

Sufragismo fue, en la década de los felices 1920, el término popular por el que se conoció a la segunda ola del feminismo, la que abarca desde el Manifiesto de Séneca en 1848 hasta el fin de la Gran Guerra (y sus múltiples consecuencias, legales, políticas, educativas, culturales y estéticas). Abarca unos 80 años de agitación, asociaciones, ligas, programas, debates y manifestaciones que se suceden con mayor o menor intensidad en todos los países occidentales, en especial en aquellos que son formalmente democracias representativas. El sufragismo es un movimiento internacional que intenta dotarse de programas, demandas y estructuras organizativas también internacionales. Aprovecha para ello las exposiciones universales y las convenciones políticas internacionales.⁷

Los dos objetivos que presiden la lucha sufragista son el voto y la educación. El derecho al sufragio, que acabará por dar nombre al movimiento, es una vindicación relativamente poco asumida por el propio movimiento en sus inicios. Debe recordarse que fue el único punto del Manifiesto de Séneca que se aprobó por mayoría y no por unanimidad. En verdad y en los inicios el interés de esta segunda ola estuvo más centrado en los derechos civiles y educativos. Las diversas ligas femeninas y las ligas del sufragio se nutrieron en buena parte de mujeres en trance de profesionalización que hacían valer sus todavía escasas victorias en la obtención de títulos para fundamentar su derecho a la ciudadanía plena. La situación, cuando el completo sufragio masculino se hizo norma, se volvió más y más explosiva. Las y los sufragistas argumentaron sobre un punto evidente: el completo sufragio masculino permitía el derecho de voto a cualquier varón, incluidos iletrados, dementes, analfabetos, insanos y viciosos, y a ninguna mujer, incluidas honestas madres de familia, maestras, enfermeras, universitarias y aun doctoras.

Porque, en efecto, en las décadas en que la lucha por el sufragio se recrudeció, un número escaso pero significativo de mujeres comenzaba a permeabilizar las instituciones educativas superiores. Primero hubo de afianzarse la enseñanza secundaria, pero, una vez lograda, unas pocas intrépidas estudiantes se plantearon la entrada en las aulas universitarias que les estaban prohibidas. Algunas universidades europeas comenzaron a admitir de manera selectiva a alumnas en los años setenta y ochenta del siglo XIX, si bien con restricciones respecto de los títulos por cursar y en la mayoría de los casos con renuncia expresa de la alumna que los cursara a obtener el título para el que sus estudios la habilitaban.

Obtener títulos conformes fue una lucha previa a la que siguieron las dificultades para la colegiación. Esto es, reconocidos los estudios cursados, los títulos no daban paso al ejercicio profesional, como por lo regular sucedía con los varones, sino que éste seguía vedado por instancias

⁶ Florence Nightingale es una figura por retomar, dentro de este contexto interpretativo.

⁷ Así lo hicieron con las Convenciones Antiesclavistas las autoras de la *Biblia de la mujer* y con las Exposiciones Internacionales Pardo Bazán y otras.

diversas.⁸ Si a principios del siglo XX encontramos un número relativamente relevante de mujeres dedicadas a las tareas de investigación, ello no era tanto vocacional como obligado: realizar investigación no exigía entonces las inversiones en grandes equipos a las que estamos acostumbrados y podía hacerse relativamente en soledad. Muchas de las primeras licenciadas y doctoras no tuvieron otra posibilidad que llevar su trabajo a la investigación porque los ejercicios profesionales corrientes les estaban vedados.⁹

En cualquier caso el sufragismo hizo correlatar los méritos con los votos. Las nuevas habilidades y saberes de las mujeres robaban su derecho a una ciudadanía plena y llevaban a la injusticia de la merma de sus derechos civiles y políticos. Por el contrario, desde el bloque institucional se intentó durante largo tiempo resistir en directo a la exigencia de voto y ceder, de manera excepcional, en los nuevos derechos educativos. En la segunda década del siglo XX bastantes universidades seguían sin expedir títulos cuando el estudiante era mujer, en alguna éstas tenían prohibida la entrada en las bibliotecas y la mayoría de los ejercicios profesionales de las mujeres tituladas debía mantenerse en la esfera privada. El sufragismo concitó todos los diversos frentes hacia la demanda articulada del voto. Sus manifestaciones nos sorprenden todavía hoy: son ordenadas procesiones civiles en las que ocupan un lugar destacado las universitarias que portan sus togas y birretes, en largas filas y en ocasiones llevan en las manos los títulos que no las habilitan ni para votar ni para ejercer. Ellas eran, empíricamente, la demostración palmaria del abuso masculino de poder. Para el feminismo sufragista no ya la educación, sino el reconocimiento de los derechos educativos, lo fue todo. Entendieron a la perfección cómo estaban vinculadas democracia y meritocracia y cómo, por tanto, las posiciones conseguidas debían usarse para alcanzar metas posteriores.

LA DINÁMICA DE LAS EXCEPCIONES

Como resultado de la primera y tenue capilarización del cerrado sistema educativo algunas pocas mujeres habían conseguido, al doblar el siglo XX, diplomas y títulos. Eran excepciones y se las consideraba excepcionales. Excepciones a su sexo, porque para el común de sus congéneres el orden antiguo sigue vigente. Excepcionales porque, por lo común, sólo temperamentos muy decididos e inteligencias obstinadas eran capaces de enfrentar tantas y sucesivas barreras. Además, colocadas en escaso número bajo la vista pública, cuanto realizaran era objeto de curiosidad y juicio.

Estas pocas mujeres se saben excepciones y se sienten excepciones. En una universidad que todavía es muy pequeña y donde el acudir es difícil, excepciones han de sentirse cuantos allí se formen. Pero en el caso de las mujeres esto se dobla con una torsión añadida: ellas son, además y quizá

sobre todo, excepciones a su sexo. Schiller, un siglo antes, hablando por carta a Goethe acerca de Mme. de Staël, escribe: “se sale de su sexo, pero sin llegar al nuestro”. Parece pensar que las mujeres con talento son distintas de las mujeres en general, pero que no por ello pueden medirse con los varones, aunque sea con aquellos que no lo poseen. El que una mujer goce de un talento excepcional la convierte en una excepción sobre todo a su sexo; sin embargo, precisamente por ser considerada una excepción, no obliga a variar el escaso aprecio que se tenga del talento del sexo femenino en su conjunto.

La dinámica de las excepciones es perversa. En ella “la excepción confirma la regla”, según reza el vetusto refrán. Si en buena lógica debemos siempre afirmar que una excepción echa por tierra a la regla que no la contemplaba, en la lógica peculiar de los estereotipos esto nunca ocurre. Si alguien se sale de lo acordado para todo su género, ello no parece obligar a cambiar la consideración global que sobre aquél se tenga, sino a “salvar” en forma momentánea a ese individuo discordante. La regla se podrá seguir usando para el conjunto sin un ápice de inseguridad.

Y quien se vive a sí mismo o misma como excepción también paga su tributo: asimilar la denostación de su grupo de origen sin poder por ello asimilarse a quienes por derecho propio la utilizan. Las primeras mujeres que fueron cooptadas en las redes masculinas de importancia se vieron en la tesitura de actuar como becarios desclasados.¹⁰ Beauvoir nos dice de ella misma que se acostumbró a pensar que poseía “un cerebro de hombre en un cuerpo de mujer”.¹¹ Otras mujeres sometidas a la misma dinámica obran como si lo creyeran a pie juntillas. Que nadie pueda ser más duro que ellas con las supuestas debilidades de su sexo. Ellas no son contraejemplos de las opiniones misóginas vulgares, sino sus valedoras.¹² Sólo algunas aprovecharán los talentos que les han sido autorizados para poner al descubierto el orden que a todas excluye.

⁸ Para conocer más de cerca el caso es muy recomendable consultar Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996.

⁹ Y ello tuvo como consecuencia buenas investigadoras en biología, por ejemplo, o química, o ambas, como Marie Curie.

¹⁰ Amorós usa desde hace tiempo esta expresión que ahora le tomo prestada. Resulta muy gráfica.

¹¹ En *Memorias de una joven formal*, Beauvoir hace la autobiografía de sus años de formación, obra utilísima para conocer con su fenomenal ejemplo cómo se gesta la dinámica de las excepciones.

¹² Pardo Bazán escribe: “Uno de los muchos errores en que incurrimos es creer que esto del feminismo es cosa de literatas. Entre las más celebradas de Francia varias son opuestas resueltamente al feminismo. Aquí el feminismo lo impulsan mujeres capaces de escribir y de hablar en público, más bien que escritoras”, *La mujer española y otros escritos*, Cátedra, 1999, p. 255. Ninguna mujer de renombre está presente —nos indica— sino una mesocracia culta. Las que han conseguido descollar casi siempre son resueltamente antifeministas, porque justifican su excepción en que ellas son excepcionales.



Por último, no cabe silenciar otro aspecto en especial irritante de la dinámica de las excepciones: justifica plenamente el orden que la usa y lo hace pervivir, puesto que lo presenta como magnánimo. No hay mejor prueba de que no existe injustificable ginofobia en una corporación que el hecho de cooptar, para una sociedad casi por completo masculina, a una o dos mujeres. Con ello se consigue la anuencia de las cooptadas y también la general. La prueba de la imparcialidad es clara: están las mujeres que merecen estar, sin exclusiones; si no hay más, eso no significa que no se las tome en cuenta, sino que no lo merecen. Así lo ha querido *Deus sive natura*; simplemente hay menos mujeres con talento que varones sobreabundantes en él. La convicción excluyente de base se mantiene, en consecuencia, intacta. De nuevo la excepción confirma la regla.

LA AUTORIZACIÓN PARA EL SABER Y SUS RITOS

Tenemos así autorizadas a saber y para el saber sólo a aquellas que muestren y demuestren que no piensan “conceder nada gratis” a las de su mismo sexo. Serán, por el contrario, notoriamente más duras que cualquiera con él; ellas son la prueba de que ese orden es justo. Vigilarán que se mantenga. Sospecharán de quienes quieran incorporarse. Restringirán su capacidad de innovación a fin de no presentar frentes dentro de sus disciplinas donde han sido tan duramente aceptadas. Se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias. Eso sí, suplirán con aplicado y constante trabajo la capacidad de innovación que se les niega.

En el mundo culto habitan entonces mujeres a las que se permite el ejercicio de la investigación paciente, de la erudición ordenada y, dentro de ese sobreentendido, son, en corto número, aceptadas. Eso quiere decir que “Fulana” es una buena trabajadora, que es cuidadosa y ordenada, que sabe muchas cosas... pero no es una sabia. “Fulana” en el fondo es limitada... como, por otra parte, corresponde a su sexo. “Fulana” ni siquiera es del todo excepcional: lo es por referencia a las otras mujeres, pero se mantiene como una aceptable medianía en el mundo de los varones. Forma parte, en la vida del espíritu, de la clase de tropa, de los eficientes y discretos, en fin, de la segunda o tercera fila.

Lo significa ella y se lo hacen significar de diversos modos. A no ser que la situación interna sea complicada o que haya que probar algo y sea urgente hacerlo, ninguna corporación sabia destaca a una mujer a la primera línea. Las mantiene, por el contrario, como “presencias amigas”,¹³ eficaces gestoras de segundo o tercer nivel, ayudantes de altura, afanosas hormigas intelectuales,¹⁴ y si no cumplieran con tal estereotipo su estatuto completo podría peligrar. Es una nota en su favor decir de un personaje de la cultura que es “algo bohemio” o incluso que es definitivamente “un bohemio”; la tendencia bohemia, en el caso de una mujer, es una acusación sin más de falta de sentido o de incompetencia. Quiere decir que está decayendo y, de seguro, se la ayudará a caer; los lazos de solidaridad corporativa con ellas son siempre más débiles. Por este estado de cosas “la sabia sabía que la sabia subía”, es la única ocurrencia que del término “sabia” solemos encontrar; o más bien solíamos encontrar, porque los dictados escolares también han cambiado y la ortografía se enseña con otros ejemplos.

¹³ Esta vez la expresión es del Papa Wojtyła en su *Mulieribus Disgnitate*.

¹⁴ Una figura fantásticamente recreada por Byatt en su novela *Posesión*.

Volviendo a Confucio, “quien no sabe el significado de las palabras no puede conocer a los hombres”. Saber el significado de las palabras implica también saber por qué no existen algunas palabras. Hasta hace muy poco, pongamos por caso, las palabras que designaban profesiones respetables no tenían femenino. Abogadas, médicas, ingenieras y juezas, decanas y rectoras, presidentas y coronelas eran barbarismos. Algunas lo siguen siendo. Como si le faltaran frentes, el feminismo se comprometió también con la lucha por el cambio del lenguaje y sabemos las batallitas y hasta batallas que también en ese terreno ha tenido que lidiar. Quienes no estaban dispuestos a admitir las nuevas palabras comenzaron por declarar que no eran necesarias, justo porque sólo se trataba de cuestiones insignificantes de gramática. Los géneros gramaticales eran los que eran y no se atenían nada más que a procesos internos del propio lenguaje.¹⁵ Hubiera resultado quizá más sencillo argumentar que no teníamos palabras para designar posiciones hasta entonces inexistentes; pero, claro, eso comprometía a crearlas y eso era lo que provocaba precisamente la resistencia. Sobra decir que el escasísimo número de cooptadas en las redes de la sabiduría admitida se alinearon en contra de cualquier cambio: no entendían su pertinencia, por descontado. Y así tenía que ser: ellas estaban justamente orgullosas de ser cosas que sólo se podían nombrar en masculino.

De momento, al fin y al cabo, hablamos de profesiones, aunque sea de las que producen respeto y algún privilegio. Mal que bien, los nuevos usos se estabilizan. Investigar cuáles lo hacen y cuáles no y también con qué prontitud lo hacen es un buen filón para conocer el actual estado de cosas por lo que toca a la paridad femenina en los espacios relevantes. Pero quiero ahora presentar un caso notable de palabra inexistente: la genia.¹⁶

EL GENIO DE LAS MUJERES

Recupero este título, que es el de un debate mantenido con Victoria Camps,¹⁷ con quien me une una gran amistad, porque la cuestión sigue abierta. Frente a las posiciones de Camps, similares a las mantenidas por Carol Gilligan¹⁸ —las mujeres como grupo tienen una valiosa especificidad moral que ha de ser defendida y mantenida, los valores del cuidado y ese es su genio propio—, sostenía yo que “genio” se dice de modo individual, no colectivo, y para otros usos. No hay constancia —y, desde luego, menos lingüística— de la existencia pasada o presente de genios femeninos, de genias, y esto por buenas razones, las que yo aportaba en el texto y que no repetiré aquí; pueden encontrarse con facilidad en los trabajos reseñados en la nota anterior. Ahora bien, yo puntualizaba, de pasada y adrede, mi examen del asunto con esta frase: “Al genio hay que reconocerle el poder de lograr transformar la tradición heredada y eso, por razones más que generales, no se le reconocerá a una mujer”.¹⁹ Ahora deseo aclararlo un poco más.

En el proceso general del saber, de su formación, acumulación y cambios de paradigma, hay delicados equilibrios entre innovación y repetición. Las personas de que se nutren los cuerpos cultos expertos, que han de ser convalidadas por sus superiores, formal o informalmente, son evaluadas también en lo que “pueden dar de sí”. Esto significa que de algunos, quizá la mayoría, se espera que sean excelentes repetidores, contrastados, y de otros se espera —y a veces hasta se teme— que no se conformen con eso, sino que añadan algún insumo propio al saber que se tiene en común. Por último, sólo de una escasísima minoría se tiene la impresión de que, si pueden, lo cambiarán, lo volverán del revés, iniciarán en él una revolución; no hay por qué animarlos —todas las academias formales e informales son naturalmente conservadoras—, pero si apuntan a sus metas con verosimilitud, habrá que incorporarlos. Estos últimos son los genios.

Tenemos pues un primer escalón de “competentes”, un segundo de “eruditos”, un tercero de “sabios” y un cuarto de “genios”, cada uno de ellos, por lógica, más escaso y selecto que el anterior. El cuarto lugar se ocupa muy rara vez, pero existe, su término lo denota. Hay genios en todas las esferas: en las ciencias, las humanidades, la filosofía... genios científicos, artísticos, políticos forman el canon que se traslada de unas generaciones a otras; los nombres que hay que recordar, el Olimpo propio de la Humanidad. Si apenas puede emplearse la palabra “sabia”, es empírico que no tenemos ocurrencia lingüística alguna del término “genia”.

Schopenhauer afirma que el genio vive en un mundo aparte del de todos los demás. Una de sus características, y desagradable, es la arrogancia. No están conformes con los juicios comunes, se adelantan a su tiempo, desprecian lo que tiene pública buena nota y producen lo que nadie espera.²⁰ Obsesionado por el genio desde muy pronto, Schopenhauer nos da otra característica

¹⁵ De todos modos el debate ha tenido y tiene momentos chuscos: recuerdo a alguno, en especial Gramático, que aseguró que, dado que el femenino es precisamente en gramática el género marcado, pretender pertenecer a un género marcado era muy mala vindicación, esto es, que se podía estar orgullosa de ser obrera, pero no de ser médica, por razones gramaticales.

¹⁶ Que, naturalmente, mi programa de ordenador rechaza, como tantas otras palabras femeninas si contienen matiz meliorativo.

¹⁷ Ella empleó ese concepto en su libro *Virtudes públicas*, Premio Espasa de Ensayo, en 1990; yo la contradije en mi artículo “¿El genio de las mujeres?”, en *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política* del CSIC en 1992. Me respondió en su libro *El siglo de las mujeres*, Cátedra, 1998, mientras que yo a mi vez había hecho del primitivo artículo el epílogo a mi libro *La política de las mujeres*, Cátedra, 1998.

¹⁸ *In a different voice*, Harvard, 1982.

¹⁹ Valcárcel, *La Política de las Mujeres*, ed.cit. p. 228.

²⁰ *Manuscritos berlineses*, selección de R. R. Aramayo, Valencia, Pre-Textos, 1996, p. 138.



suya: “Un erudito es el que ha aprendido mucho; un genio es aquel del que la humanidad debe aprender algo que hasta entonces no conocía”.²¹

Frente a la noción común desde la nueva cultura ilustrada que la expresión “República de las Letras” señala, Schopenhauer asevera que los genios forman una república propia, de gigantes, que se hablan entre sí a través de los siglos; y de eso, la humanidad corriente, los pigmeos normales, nada entienden. Por último, otra característica: la genialidad tiene sexo.²² Era de prever. Todas las características anteriores de la genialidad hablan con el lenguaje de la libertad en sumo grado; no pueden, entonces, concurrir en un individuo que pertenece a un sexo que la tiene limitada. ¿De cuando acá la que sólo está autorizada para aprender con humildad y, como máximo, ordenar como excelente ayudante lo enseñado por otros, que son mejores que ella, va a dar a nadie, menos aún a la humanidad completa, lecciones? Aprendemos de los que previamente son grandes, no de cualquiera que tiene su propia maestría en estado vacilante. Y valga si en las técnicas, que son de para poco, transigimos alguna vez; pero nunca en los saberes fundantes. Así ha de ser. Somos animales jerárquicos.²³ ¿O no? Así que no hay genias ni atisbos de que las haya en algún tiempo.

El feminismo sufragista logró, penosamente, la entrada en las instituciones de educación, en casi todas, pero esto es apenas la *conditio sine qua non*; no significa, ni con mucho, la autorización plena para la detentación de los saberes ni la autoridad que les está reconocida. De los cuatro escalones de la sabiduría el recorrido realizado hasta la actualidad indica que se han alcanzado dos, o quizá sólo uno y medio si nos fijamos en las cifras. Hay algunas mujeres “competentes” y algunas, menos, “eruditas”. Sabias no aparecen y genias ni están ni se las espera. Cantan las cifras. Pero ¿por qué hay que fijarse en las cifras? Estamos picando alto, en la excelencia, que se supone puramente cualitativa, ¿qué pintan aquí las marcas cuantitativas? Me temo que bastante. Habrá que ponerlo en claro.

Las cifras²⁴ y sus explicaciones son impresionantes por lo que toca a las autonombradas “cumbres del saber”. En honores, medallas y academias las mujeres no alcanzan un mísero cuatro por ciento cuando las cosas van bien y en algunos de esos círculos simplemente no hay ninguna mujer. Cierta amigo académico nos señalaba hace tiempo a dos filósofos lo muy a gusto que se encontraba en nuestra compañía. Al preguntarle la razón, respondió sin un titubeo: “Si fuerais dos hombres, con lo que valéis, seríais insoportables”. Todavía nos dura el asombro. Por lo visto, de ser hombres, con nuestros saberes, permaneciendo los mismos, nuestros egos habrían sufrido una transmutación por tenerlos y haberlos adquirido. Los varones de esos círculos, según este referente, serían ególatras, impositivos y sumamente agresivos; de ahí su triunfo. A las mujeres no les está permitido mostrar ninguna de tales condiciones, si es que las tienen. En consecuencia, no hay peligro de que nos sumemos y, si el saber y la justicia se resienten,

²¹ *Manuscritos berlineses*, p. 244.

²² “Las mujeres no pueden tener propiamente genio; a lo sumo talento”. Citado por Safranski, *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*, Madrid, Alianza, 1991.

²³ Y no los únicos: cuando, terminada mi licenciatura, comencé mi verdadera formación, me interesé mucho por los datos, entonces nuevos, de la etología.

Recuerdo el caso de unos primates confinados en una finca en Colorado. Se trataba de 50 individuos, rodeados por una cerca, de modo que, en relativa libertad, establecieron rápidamente la territorialidad y la jerarquía; prueba de ello es que les daban alimentos inusuales, que no sabían abrir y alguna simia del común aprendió por sí misma a hacerlo, pero el grupo no quiso aprender de ella, pese a la evidente ventaja de la nueva conducta. Sin embargo, todos siguieron la estrenada habilidad cuando los dominantes, al serles enseñada por los humanos, la aprendieron.

²⁴ Por ejemplo, las aportadas por Marisa García de Cortázar y María Antonia García de León para el caso español. Sus trabajos en García de León (ed.), *La excelencia científica*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005.



en cambio el reposo (varonil) aumenta. Así que el estatuto de “presencias amigas” se concede con benevolencia a quienes, ni con el pensamiento, se desea en el de competidores.

Para las mujeres el saber, que con todo se les niega en el fondo, sigue siendo como mucho ornato y en ellos “vida vivida”; nosotras lo llevamos bien en tanto que no vayamos con él a ninguna parte. Para embarcarse en la aventura del saber hay que tener primero derecho a billete y a las mujeres no se les vende. Hace un tiempo, un siglo más o menos ya se ha dicho, que intentamos viajar hacia la isla del conocimiento aunque sea en chalupa; desde la patera vemos cómo pasan, bastante relajados a veces, en barco conforme o yate algunos de los que calentaron con nosotras las sillas de las mismas aulas. Creemos que si remamos más fuerte lograremos acercar posiciones, pero nos damos de bruces contra las cifras. Por lo visto al territorio impresionante de esa isla sólo se puede acceder si ya se ha estado antes, condición que, por género, seremos siempre incapaces de cumplir.

¿Cabe pensar que nos estemos agobiando demasiado pronto? Si imagináramos la emergencia del talento de las mujeres con una imagen tectónica, a medida que por debajo entraran más, no habría otra que ver aparecer una cada vez más sólida cima, pero, como eso no ocurre, sino que, bien al contrario, el número de mujeres en las altas cumbres hace una década que, si ya era ridículo, todavía disminuye, hemos de suponer que en las tales

cumbres hay mucho y continuado desgaste producido por algún otro factor. La lluvia, el viento, el hielo, en fin, una exagerada erosión levanta a casi todas las mujeres que afloran. Debería estudiarse de cerca ese proceso, porque ahora tenemos los números, pero no el método por el que se producen. Ahí permanece un interesante análisis para la microfísica del poder: por cuáles procedimientos es apartado el talento femenino; cómo aún sucede que los genios que tienen la imprevisión de nacer mujer se pierden para la humanidad. Tenemos un resultado cualitativo, la excelencia, que depende estrechamente de maniobras cuantitativas, la sistemática abrasión. ¿Será, después de todo, la paridad, no únicamente un objetivo deseable, sino un remedio para tener en cuenta? A la vista de lo que se va percibiendo, nadie puede descartar el uso de acciones positivas en esos ámbitos, ya que parecen poco proclives a solventar por sí mismos las inercias de poder heredadas.



INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (REPÚBLICA ARGENTINA)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina

ESTE ARTÍCULO RESUME LOS LINEAMIENTOS DE TRABAJO QUE, EN MATERIA DE Educación Sexual Integral, se han desarrollado en la provincia de Córdoba (República Argentina), en el marco de las acciones del Ministerio de Educación. A lo largo de todo el ciclo lectivo 2008, se ejecutaron acciones con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Para tal fin, el compromiso del Ministerio de Educación incluye el trabajo de sensibilización, capacitación y acompañamiento a las instituciones educativas, mediante dispositivos específicos, desarrollados de manera progresiva en toda la geografía provincial. Se intenta señalar el proceso llevado adelante por el equipo de profesionales y las líneas de trabajo previstas para 2009.

HORACIO ADEMAR FERREYRA

DOCTOR EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA - UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados). Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Ministerio de Educación, gobierno de la provincia de Córdoba), docente e investigador de la Facultad de Educación de la UCC., capacitador y consultor en los ámbitos provincial, nacional e internacional. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación - Ministerio de Educación. Santa Rosa 751 (Primer piso) – 5000 Córdoba (Argentina). TE: 54-0351-446-2400 (Int. 1002/1006 – Fax: 1006). Correo electrónico laboral: horacio.ferreyra@cba.gov.ar Correo electrónico personal: hferreyra@coopmorteros.com.a



INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR. EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (REPÚBLICA ARGENTINA)

HORACIO ADEMAR FERREYRA

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Secretaría de Educación - Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina

INTRODUCCIÓN

EN ESTE ARTÍCULO SE PRETENDE RESUMIR LOS LINEAMIENTOS de trabajo que, en materia de Educación Sexual Integral, se han desarrollado en la provincia de Córdoba (República Argentina), en el marco de las acciones del Ministerio de Educación. En este sentido, es necesario reconocer como hito fundante de una nueva etapa —en materia de educación sexual— la aprobación del documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” (Consejo Federal de Educación), en el marco de lo estipulado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nacional número 26 150). Si bien las discusiones en nivel jurisdiccional en torno a cómo vincular sexualidad y escuela venían teniendo su espacio y avanzaban en algunas líneas de trabajo, este acontecimiento normativo representa un avance significativo en lo que es la definición de lo que ha de entenderse por educación sexual en la escuela y, en particular, aquellos contenidos obligatorios que han de impartirse en cada nivel y modalidad de todo el sistema educativo nacional.

En la provincia de Córdoba, a lo largo de todo el ciclo lectivo 2008, se han desarrollado acciones con el propósito de hacer realidad el derecho de todo estudiante a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Para tal fin, el compromiso del Ministerio de Educación ha incluido (e incluye en la actualidad) el trabajo de sensibilización, capacitación y acompañamiento a las instituciones educativas de la provincia, mediante dispositivos específicos, desarrollados progresivamente en toda la geografía provincial. Estas acciones fueron (y son) diseñadas, ejecutadas y evaluadas por un

grupo de profesionales constituidos como Comisión Interprogramática (año 2007) y ahora como Programa especial de Educación Sexual Integral (dentro del Área de Programas de Asistencia Técnica a escuelas - Dirección de Planeamiento e Información Educativa).

Este equipo asume el desafío de contribuir con la implementación de la educación sexual integral en todas las instituciones educativas de la provincia, en virtud de lo cual existe una proyección de acciones, planificadas para el periodo 2008-2009. En dicho plan, lejos de soslayar la función y el rol de las familias en esta materia, la política jurisdiccional reconoce el derecho y las obligaciones de padres, madres y tutores como primeros educadores de sus hijos, y pretende —de manera progresiva— propiciar las condiciones necesarias para que la escuela se constituya en el espacio institucional con el deber y la capacidad para generar condiciones que igualen el acceso a la información y formación de todos los estudiantes, sobre todo en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía, integridad y dignidad. En este sentido, se puede afirmar que la propuesta jurisdiccional cordobesa es situada, en la medida que sugiere un piso común obligatorio para el abordaje de la Educación Sexual Integral en todas las escuelas. A partir del mismo cada institución educativa realizará ajustes y/o adecuaciones de acuerdo con sus realidades, necesidades y recursos, en el marco de los canales de diálogo existentes entre escuela, familia y comunidad.

Con el artículo se ofrece, entonces, un panorama acotado de *lo hecho* y *lo por hacer*, desde las áreas centrales del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en relación con la educación sexual integral, buscando aportar elementos para la reflexión continua acerca del proceso de inclusión de estos contenidos en el currículum escolar.

LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

La escuela, en su función esencialmente formadora, recibe el mandato de brindar conocimientos científicos y actualizados, herramientas y experiencias que permitan que cada ciudadano y ciudadana construya una sexualidad integral, responsable, en un marco de derechos, de promoción de la salud, de equidad e igualdad. Abordar la ESI en las escuelas supone un proceso de comprensión, compromiso y construcción permanente, que re-

quiere de una cuota de confianza y trabajo compartido entre los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, familias, tutores, estudiantes, entre otros) y en el cual se busque integrar experiencias escolares previas, antecedentes, saberes acumulados, como así también dudas, temores, incertidumbres y debates.

En este sentido, ha de considerarse a la sexualidad como constitutiva de la condición humana, presente —de diferentes maneras— a lo largo de la vida. La misma “...abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción...” (OMS, 2006); la sexualidad incluye, de suyo, todas estas dimensiones, aunque no todas ellas se vivencian o se expresan de la misma manera en cada sujeto. Por tanto, la sexualidad es producto del entramado de dimensiones biológicas, afectivas, sociales, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas. Esto significa el reconocimiento, dentro del ámbito educativo, de sujetos integrales y sexuados, es decir, con historias singulares y colectivas, llenas de sentidos y significados propios y de atribuciones de sentidos por parte de los otros (pares, familias, adultos y adultas, escuela, etcétera). Se habla de sujetos integrales que se constituyen en las interacciones con el otro, los otros y el contexto histórico-social que habitan. Vale decir que la biografía individual de un sujeto en particular no es ajena a su época y a su medio y cabe reconocer que no todos y todas vivimos de igual modo nuestra sexualidad, ya que existen múltiples factores que influyen en esa construcción.

Afirmar que la escuela transmite saberes en relación con la sexualidad, que desde siempre acompañan los procesos de construcción de las identidades sexuales de los sujetos, puede resultar casi una obviedad; sin embargo, esta obviedad ha sido y es frecuentemente ignorada. Es por ello que la institución educativa representa un espacio privilegiado para habilitar el diálogo y posibilitar la construcción con ciencia y a conciencia.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESI?

La Educación Sexual Integral es aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (art. 1, Ley 26 150). Esta perspectiva guarda relación directa con los objetivos (art. 3) propuestos por la Ley, a saber:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La Educación Sexual Integral constituye, entonces, un proceso intencional, constante y transversal, tendiente a que las y los estudiantes integren de manera saludable la sexualidad a su cotidianidad, y que busca más bien proporcionar herramientas de cuidado antes que modelar conductas o comportamientos. En este sentido, el dispositivo pedagógico de educación sexual integral pretende aportar elementos simbólicos que constituyan a

los sujetos en los protagonistas genuinos de su propio proceso de subjetivación. Considerando que este proceso de crecimiento es progresivo, hablar de la inclusión de la ESI como un aprendizaje escolar, implica abordarla en todos los niveles y modalidades educativos adecuando objetivos, contenidos, estrategias y recursos según las edades y características de los destinatarios.

LOS CONTENIDOS DE ESI PROPUESTOS

Para orientar y facilitar el trabajo en las escuelas, el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de la comunidad educativa un conjunto de lineamientos curriculares, sobre la base del reconocimiento de los valores y principios básicos de los derechos de los estudiantes. Dichos lineamientos tienden a facilitar el abordaje de esta temática en la escuela, abriendo posibilidades para repensar la inclusión de los contenidos de educación sexual que se explicitan en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. La escuela tiene la responsabilidad social de incorporar, en su quehacer pedagógico, dicha temática, por ser la institución encargada —junto con la familia, entre otras— de los procesos de transmisión de conocimientos y de la formación de actitudes valiosas para la vida durante la infancia, la adolescencia y la juventud.

La ESI comprende informaciones y conocimientos sobre las dimensiones biopsicosociales de la sexualidad, de acuerdo con las etapas evolutivas de las personas, propiciando la formación de actitudes solidarias, de respeto mutuo y de cuidado responsable en las relaciones interpersonales. De esta manera, el abordaje integral de la Educación Sexual en los distintos niveles y modalidades educativos ha de concretarse a partir de la enseñanza de contenidos formulados en los diseños curriculares propios para cada nivel y modalidad, y de otros que los amplían y/o los profundizan.

En la jurisdicción Córdoba, la propuesta de trabajo incluye la posibilidad de abordar los contenidos desde diferentes modalidades de inserción curricular, a saber:

- * Desde las propuestas para las distintas áreas de conocimiento, dado que se retoma y amplía lo que allí se formula.
- * Desde el abordaje de situaciones cotidianas que justifiquen una intervención formativa orientada por los propósitos de la Educación Sexual Integral.

- * Desde proyectos transversales específicos en cada institución, en los cuales se consideren temas concretos posibles de analizar y se delibere sobre las prácticas culturales del cuidado de la salud, así como la construcción de vínculos basados en el respeto y la solidaridad.

La tarea de planificación de los docentes en función de estas modalidades implica, a su vez, la recuperación y sistematización de las experiencias pedagógicas previas desarrolladas en la escuela, la orientación de la enseñanza en la medida en que se define una estrategia y se da un marco a la tarea; el análisis y la justificación de la acción, como así también su comunicación para hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas. La inclusión sistemática de la ESI, en virtud de los objetivos de la política jurisdiccional, exige que se encuadre su enseñanza en un marco formativo, que haga explícito el respeto por los derechos humanos y la promoción de la salud.

Es así que la Educación Sexual Integral ha de constituirse en una propuesta colectiva de los equipos directivos y docentes, integrada a la comunidad educativa a partir de la construcción de un conjunto de acuerdos y criterios básicos para organizar el trabajo escolar, facilitando la coordinación de las acciones pedagógicas y atendiendo a los criterios de pertinencia, secuenciación y niveles progresivos de profundidad.

En tal sentido, el diseño de las propuestas institucionales de ESI debe contemplar los propósitos formativos establecidos para la misma, el enfoque pedagógico-didáctico por el que la jurisdicción ha optado y la obligatoriedad de su abordaje, establecida por la Ley. A continuación se ponen a consideración estos componentes con mayor desarrollo y profundidad, a fin de dimensionar los recursos con los que cuentan las escuelas para la elaboración de propuestas institucionales.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

En relación con la inclusión de los contenidos de ESI en el currículum escolar, la propuesta jurisdiccional de la provincia de Córdoba se propone:

- * Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente

su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

- * Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en lo referente a la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- * Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- * Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.



- * Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.
- * Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables y éticas ante la sexualidad.
- * Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- * Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

- * Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación.
- * Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos por medio del diálogo.

ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

La propuesta jurisdiccional cordobesa sugiere un enfoque transversal en los niveles inicial (preescolar), primario y secundario/medio y modalidades, para garantizar el abordaje de la ESI en forma continua, sistemática, interdisciplinaria y gradual, y evitar que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos.

En el ciclo superior u orientado de educación secundaria/media y modalidad de jóvenes y adultos, junto al enfoque transversal pueden coexistir espacios específicos (talleres, jornadas, debates, entre otros) e incluso recuperarse espacios curriculares como los de “Educación para la Salud” o “Salud y Ambiente”, en las instituciones que los posean.

Los Institutos de Formación Docente incluirán de manera específica el abordaje de la ESI en sus propuestas curriculares, desde el punto de vista conceptual y pedagógico-didáctico. En consecuencia, los nuevos planes de estudio del Profesorado Superior de Educación Inicial y Primario incluyen un espacio específico como campo de formación (pueden verse los lineamientos curriculares en URL: http://dges.cba.srv17.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17 – Fecha de consulta: 3/3/09).

El enfoque jurisdiccional considera como ejes orientadores la formación de actitudes, que incluye el marco ético referencial, los conocimientos sobre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad en sus múltiples manifestaciones a lo largo de la vida del ser humano, la relación con los/las otros/otras y la construcción de la identidad, los derechos humanos y la sexualidad; todo en el marco de una concepción integral de la sexualidad, el cuidado de la salud y los derechos humanos.

La ESI en la escuela deberá estar incorporada en el proyecto institucional de la misma; es decir, cada centro educativo, partiendo del reconocimiento de sus recursos (docentes capacitados y motivados, experiencias previas, recursos materiales y bibliográficos, otros proyectos institucionales, redes y/o vinculaciones construidas)



diseñará su propio recorrido, al seleccionar las estrategias más adecuadas para su implementación. Corresponde a los equipos directivos y docentes la tarea de promover, facilitar y acompañar dicho proceso en consonancia con el Proyecto Curricular Institucional.

OBLIGATORIEDAD DE SU ABORDAJE

Los aprendizajes comunes y obligatorios —que en términos de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza asume el Ministerio de Educación de la nación— deberán ser contemplados en cada escuela como parte de la educación general, para que, junto con su comunidad, trabajen respaldadas por las normas y el conocimiento científico, de la manera más articulada para su implementación progresiva y efectiva (los aprendizajes previstos pueden verse en URL <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html> – Fecha de consulta: 3/3/09).

REALIZACIONES Y PROYECCIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA ESI

Durante el ciclo lectivo 2008, la Comisión Interprogramática ha desarrollado una serie de acciones vinculadas fuertemente con el trabajo de *sensibilización* acerca de la temática. En un comienzo, el dispositivo tuvo como destinatarios a los supervisores y equipos directivos de todos los niveles y modalidades, con quienes la comisión sostuvo ocho talleres. También se ofrecieron espacios de taller para equipos técnicos y gabinetes psicopedagógicos. Luego el abordaje empezó a incluir a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema, para quienes se ofreció un foro regional de trabajo, con la asistencia también de directivos. Por último, se organizaron nueve encuentros de trabajo destinados a padres y estudiantes.

En el marco de estas acciones de *sensibilización*, el equipo utilizó insumos genuinos, elaborados por la misma comisión (orientaciones curriculares para la implementación de los lineamientos propuestos por nación y compaginación de una biblioteca digital con artículos afines). También se replicó y distribuyó a todas las escuelas del sistema un programa televisivo, emitido por Canal Encuentro (Ministerio de Educación de la nación), en el cual se aborda la temática de la educación sexual en la escuela.

Además de todas estas acciones, la comisión sostuvo (y sostiene en la actualidad) articulaciones con otras organizaciones (tres públicas y cuatro



ONG), con las cuales se busca, mediante una mesa de trabajo intersectorial, avanzar en acuerdos y definiciones relacionadas con la Educación Sexual Integral.

Toda la tarea de la comisión, en particular lo planificado para el presente ciclo lectivo 2009 (capacitación y asistencia técnica), asume una perspectiva fuertemente situada de trabajo, con la cual el acompañamiento tendrá como propósitos fortalecer el trabajo que las instituciones ya desarrollan, favorecer la reflexión acerca de las prácticas cotidianas y su necesaria problematización, a fin de que cada escuela pueda gestionar la inclusión de los contenidos de Educación Sexual Integral en su propia propuesta curricular. El desafío de su cumplimiento y la convicción de que se trata de una estrategia transversal requieren de consensos institucionales, capacitación y actualización permanentes, tomando como base los marcos legales y pedagógicos vigentes.

Un claro compromiso por parte del Estado, sumado al cumplimiento efectivo de la responsabilidad por parte de los docentes y la comunidad educativa, facilitará el tratamiento de la temática y el desarrollo del programa en todas las escuelas. Cabe reconocer también la diversidad de las realidades de nuestra provincia, al promover avances en cada zona, escuela y equipos de docentes.

Según lo previsto, el Ministerio de Educación se propone identificar, de acuerdo con los ciclos lectivos, los compromisos de gestión para el desarrollo secuencial y progresivo de la ESI. En particular, en el ciclo lectivo 2009, el compromiso consistirá en apoyar el diseño y ejecución de proyectos institucionales, formar docentes en Educación Sexual Integral en las distintas regiones y realizar un relevamiento de las experiencias de trabajo en ESI implementadas en la provincia. Para tal fin, pondrá a disposición de la comunidad educativa una serie de cursos de capacitación y profundización en educación sexual en la escuela (bajo la modalidad presencial

y semipresencial), continuando con acciones de asistencia técnica y acompañamiento a los proyectos institucionales. Además, se iniciará la confección de una base de datos de experiencias específicas y un campus virtual de intercambio, consulta, foros de discusión, material bibliográfico, entre otros.

Por otra parte, se buscará asistir a las escuelas para que diseñen e implementen un proyecto institucional a partir de las acciones jerarquizadas durante el ciclo lectivo 2008, buscando profundizar el proceso de incorporación de los contenidos correspondientes a sexualidad en los espacios curriculares. Por medio de la gestión de dicho proyecto, las escuelas buscarán mantener y consolidar espacios institucionales y con las familias/comunidad para intercambio y debate sobre la temática. En este sentido, con el propósito de potenciar los recursos y capitales institucionales, se buscará priorizar la formación de los docentes en la temática y la articulación con organizaciones comunitarias. Este entramado de esfuerzos cooperativos asegurará un piso común de trabajo y reflexión que permitirá problematizar, al interior de cada escuela, la compleja textura de lo que entendemos por educación sexual integral.

Nota: Se agradece expresamente la colaboración recibida por parte de la licenciada Cecilia Bissón, la licenciada Guillermina Emma y el profesor Claudio Barbero en el proceso de revisión de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Federal de Educación. "Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral – Ley Nacional número 26 150", mayo de 2008.

Ley Nacional número 26 150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, octubre de 2006.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. "Sexualidad y Escuela: hacia una Educación Sexual Integral", Documento Base, Córdoba, 2007.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Educación Sexual Integral*, Córdoba, 2008.

Organización Mundial de la Salud (OMS). "Defining Sexual Health. Report of a Technical Consultation on Sexual Health", 28-31 January, 2002, Ginebra, 2006.

SITIOS WEB CITADOS

URL: http://dges.cba.srv17.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=17

URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html>



EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCAR PARA PREVENIR

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave
Programa de VIH y SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México

LA DEMANDA REALIZADA AL SECTOR GUBERNAMENTAL, CONCRETAMENTE A LOS Ministerios de Salud y de Educación, para que se aborde la educación sexual de forma amplia y científica, fue por fin atendida tras la I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe, llevada a cabo en la Ciudad de México el 31 de julio y el 1º de agosto de 2008.

En el presente artículo se realiza una revisión de las necesidades de la región y las consecuencias, hasta el momento, de una educación sexual ineficiente o inexistente en algunos países; asimismo, se analizan los compromisos adquiridos en la Declaratoria y los obstáculos y retos para ponerla en ejecución.

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y URTEAGA

LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN POR LA UNIVERSIDAD Nacional de Educación a Distancia (UNED). Maestra en Relaciones Internacionales y Gestión de Subvenciones de la Unión Europea. Doctoranda en Estudios Iberoamericanos: economía, política y sociedad (UNED). Ha trabajado como coordinadora de ONG en Gipuzkoa, Técnico de Proyectos en Rokpa Euskadi, Educadora en Emaús Fundación Social. De 2003 a 2008 laboró en la UNESCO México como Responsable de los Programas de Educación para la Prevención y Atención de VIH y SIDA. Actualmente, es subdirectora de Prevención y Atención a Poblaciones Clave del Programa de VIH-SIDA de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México. Sus líneas de trabajo son VIH y SIDA, educación de la sexualidad, programa de atención a víctimas de violencia sexual, atención en VIH, ITS y salud sexual para población transgénero y población reclusa.



EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCAR PARA PREVENIR

MARÍA CRISTINA DE AZCÁRRAGA Y ARTEAGA

Subdirectora de Atención para Poblaciones Clave
Programa de VIH y SIDA de Secretaría de Salud de la Ciudad de México

EL PANORAMA

LA EPIDEMIA DE VIH SE ESTÁ CONVIRTIENDO EN UNO de los principales problemas de salud pública y el SIDA se encuentra entre las primeras causas de muerte en el mundo. En nivel global se estima que en la actualidad hay cerca de 33 millones de personas que viven con VIH. El África Subsahariana (67% del total, ONUSIDA 2008, 30) y el Caribe son las regiones más afectadas. Aproximadamente la mitad son mujeres. La conjugación de pobreza, inequidad de género, violencia, insalubridad, falta de recursos de prevención y atención de Infecciones de Transmisión Sexual, incluyendo el VIH y el Virus del Papiloma Humano (VPH), las muertes prematuras de mujeres embarazadas, etcétera, contribuye a la reducción de la esperanza de vida en diversos países y crea un grave problema multisectorial a escala planetaria.

En el mundo, a diario ocurren 6 000 nuevas infecciones por VIH y es la población adolescente (de 10 a 19 años) y joven (de 15 a 24 años) la más afectada (Dehne, K., 2005, 5). Este último grupo de población constituye aproximadamente 45% de esas nuevas infecciones (ONUSIDA, 2008, 33).

En América Latina y el Caribe hay 1.7 millones de personas que viven con VIH (ONUSIDA, 2008, 55). Haití y República Dominicana tienen prevalencias de entre 1.5 y 3%, lo que supone casi tres cuartas partes de las personas con VIH en el Caribe. En América Latina, El Salvador tiene una prevalencia de 0.6-1.5%, Brasil 0.5-0.8% y Honduras 0.4-1.1%. No obstante, una prevalencia estimada baja no es un indicador de buena salud sexual y reproductiva, sino más bien se

puede deber a las deficiencias en la captura de datos en algunos países y un buen sistema de atención a VIH y otras ITS pero sin programas efectivos de prevención que eviten nuevas infecciones. En México, por ejemplo, la prevalencia es menor a 1%, pero 40% de las nuevas infecciones tiene lugar entre jóvenes.

No obstante, la pandemia de VIH y SIDA no es sólo una cuestión de salud. Aunque este sector es el responsable principal de la atención a las personas con VIH o con SIDA, el tema también afecta a otras áreas. La transmisión del VIH y otras ITS guarda estrecha relación con aspectos sociales, culturales, de género, de derechos, económicos, políticos, entre otros y, por tanto, afecta a todas las instancias de gobierno de los países. En el área económica, los grupos más afectados (entre 15 y 49 años) se encuentran en edad productiva, de modo que las consecuencias del virus afectan su contribución a la economía, pueden suponer menor rendimiento laboral por los efectos no sólo del virus y las enfermedades oportunistas, sino también por las constantes ausencias para recibir atención médica y los efectos secundarios de algunos medicamentos antirretrovirales. En el ámbito de salud, precisan de cuidados de salud específicos y de medicamentos que no siempre son cubiertos por la canasta básica establecida por el sistema de salud (por ejemplo, en algunos países el medicamento para la hepatitis B y C). Además, los sistemas de salud deben atender a cada vez más personas.

Por su parte, el sistema educativo se ve afectado de doble manera (maestros y estudiantes) al reducirse la calidad de la educación y aumentar el número de personas que deben dejar sus estudios para mantener a sus familias a causa de que una o más personas viven con el virus. La falta de respeto a los derechos humanos provoca estigma y discriminación hacia las personas con VIH o SIDA o sus familiares y allegados, lo cual afecta a la sociedad en su conjunto.

En 2006, en la Reunión de Alto Nivel sobre VIH y SIDA en la Asamblea General de la ONU, los países del mundo se comprometieron al “Acceso universal a la prevención, tratamiento, atención y apoyo a las personas con VIH y el SIDA”.

En la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe, los esfuerzos de atención y apoyo cubren las necesidades de medicamentos y atención sanitaria de las personas con VIH de forma gratuita. Es decir, el usuario

de los servicios de salud tiene derecho y acceso gratuito a los servicios, lo que supone un beneficio individual y familiar, pero esto supone en contrapartida una carga económica grande para los gobiernos de los países que deben ofrecer esos servicios gratuitos de calidad (antirretrovirales, otro tipo de medicamentos necesarios para atender ITS y otras enfermedades oportunistas, cargas virales, conteos de CD4, consultas médicas, ingreso hospitalario y demás atención sanitaria). Como dato, en México el gasto anual de la Federación en tratamiento y cuidados es de 122 356 030 USD anuales (supone 69.5% del presupuesto total para SIDA). Otros países no le quedan lejos, como Panamá con 13 427 904 (97%), Brasil con 407 234 641 USD (83.2%) o El Salvador con 20 870 755 USD (63%) (ONUSIDA, 2008). Hay que tomar en cuenta que esas inversiones deben valorarse en relación con el PIB de cada país y la población total. Los datos son concluyentes. Se está invirtiendo una gran cantidad de recursos en atención y se dejan de lado, por cuestiones de urgencia, las medidas de prevención. Con éstas no se reduciría la cantidad destinada a atención sino se evitaría su incremento anual, es decir, se estancaría el número de personas con VIH. Una buena prevención (primaria y secundaria¹) contribuirá a congelar el gasto en atención y evitar que la salud de la población se vea más afectada.

En el ámbito del acceso universal a la prevención, la región muestra un rezago significativo. Desde luego, existen y han existido campañas y políticas preventivas del VIH, cuyo centro lo constituyen la información básica sobre cómo se transmite y cómo no, formas de protegerse y de evitarlo, comportamientos sexuales de riesgo, uso de drogas, etcétera. Sin embargo, la información por sí sola no basta, lo que se debe perseguir es un cambio de comportamiento entre la población para evitar nuevas infecciones. Si la infección por VIH no ha disminuido con los años, sino que más bien se ha incrementado, quiere decir que las políticas preventivas no han sido lo suficientemente eficaces. Hasta el momento, las campañas informativas se han centrado en la promoción del condón y la fidelidad o la abstinencia (según el país), dejando de lado el amplio contexto en el cual se da la transmisión de VIH y otras ITS. Es básico que la prevención se realice en un marco más amplio y profundo como el de una educación sexual veraz, científica y efectiva en todos los niveles.

Según la OMS, la adolescencia es la puerta a la salud porque los patrones de comportamiento adquiridos durante este periodo tienden a durar toda la vida. Además, muchos adolescentes son sexualmente activos y a causa de que mantienen múltiples contactos sexuales desprotegidos, están potencialmente en riesgo de contraer ITS (Dehne, K., 2005, 1). Los jóvenes tienen mayores vulnerabilidades relacionadas con la salud. Las mayores causas de morbilidad y mortalidad incluyen suicidio, accidentes de tránsito, uso de drogas y enfermedades relacionadas con la salud sexual y reproductiva (Dehne, K., 2005, 1). De acuerdo con el ONUSIDA, sólo 40% de los varones y 38% de las mujeres entre 15 y 24 años de edad disponen de información adecuada y comprensiva sobre el VIH y su prevención (ONUSIDA, *Children*, 2008). Los jóvenes y adolescentes son menos propensos a usar condones que los adultos por la falta de acceso a ellos, en especial las chicas, y la dificultad [de éstas] para insistir en su uso (Dehne, K., 2005, 1). Por tanto,

los jóvenes de la región² precisan de acceso libre a insumos de prevención (condones y lubricantes) y la dotación de las herramientas necesarias para una salud sexual y reproductiva libre y sana. La inequidad de género es una de ellas. Muchas jóvenes mantienen relaciones sexuales en situaciones de coerción (como demostración del amor y el cariño a sus parejas, para evitar que se vayan con otras personas, por ejemplo) y violencia. La falta de empoderamiento y las escasas capacidades de decisión sobre su propio cuerpo les impiden decidir cómo y cuándo sostener relaciones sexuales y solicitar o negociar el uso del condón. Muchas se ven “forzadas” a tener relaciones sexuales desprotegidas por miedo a que, si solicitan el uso de una barrera de protección, se les considere como “fáciles” o se les desprecie por ello (“sabe mucho, ha estado con otros”). Además, en muchas situaciones sufren más violencia por el hecho de solicitarlo. En el caso de las jóvenes casadas la situación se vuelve mucho más compleja, pues ello implica “desconfianza” hacia su pareja o que ésta las acuse de infidelidad.

Los factores culturales, como la ausencia de educación sexual y la consideración de los temas sexuales como íntimos y tabú, también son barreras para la prevención de ITS, VIH y embarazos no deseados-planeados. Además, la gran importancia que se otorga a la virginidad antes del matrimonio y el miedo a embarazos no deseados en la adolescencia, provoca que muchas parejas mantengan relaciones sexuales anales desprotegidas (sin condón y sin lubricante), lo que es una vía mucho más rápida para la transmisión del VIH y otras ITS. Además, estas últimas se convierten en una puerta de entrada para el VIH. Otros factores culturales que son un vehículo para la transmisión del VIH son los pactos de sangre y la violación multitudinaria (tanto la participación activa como pasiva para formar parte de un grupo, una banda o una mara), el abuso de menores —intra o extrafamiliar—, los matrimonios concertados a edades tempranas en algunas comunidades indígenas, o la falta de una cultura de denuncia de delitos sexuales por miedo y desconfianza hacia las instituciones.

El contexto social y económico también influye, por ejemplo, en situaciones en las que se

¹ **Prevención primaria:** evitar nuevas infecciones. **Prevención secundaria:** reducir hasta niveles indetectables la carga viral de las personas con VIH, evitar reinfecciones de las mismas y otras medidas de prevención en personas que ya viven con el virus, uso de Profilaxis Post-Exposición en casos de violencia sexual o exposición (no) ocupacional.

² Por región, me referiré en adelante a América Latina y el Caribe.

intercambia sexo por dinero, por protección personal o por bienes, la situación de reclusión en cárceles, el trabajo sexual, la migración, la violencia sexual, entre otras.

En el caso de los adolescentes y jóvenes con preferencia sexual no heterosexual, la violencia y la inequidad de género también son factores de riesgo. La homofobia, el rechazo, el estigma y el autoestigma contribuyen a sostener relaciones sexuales desprotegidas, forzadas y/o violentas. La violencia que se ejerce hacia “el diferente” puede llegar hasta la violación en grupo. Además, la baja autoestima por sentirse “distinto o distinta” reduce la negociación y el empoderamiento de estas personas.

Las políticas preventivas han dejado de lado el conocimiento y el acceso a métodos de prevención secundaria de VIH, es decir, posterior a las relaciones sexuales desprotegidas (sin condón, consentidas o por violencia sexual), como es la Profilaxis Post-Exposición (PPE) o la prevención de embarazos no deseados/planeados como la Píldora de Anticoncepción de Emergencia (PAE), o la Interrupción Legal del Embarazo (ILE), sobre todo en menores de edad. En algunos países (México, Brasil y Argentina, por ejemplo) se cuenta con legislaciones que abordan estos temas, pero no es la generalidad. Sólo México contempla en su legislación la administración de PAE en menores, por lo general en casos de violencia sexual. En países como Nicaragua o Chile, ninguna legislación vigente aborda estos temas. Asimismo, la prevención secundaria permite que las personas con VIH reduzcan hasta niveles indetectables su carga viral de modo que la transmisión del virus sea más difícil; asimismo, fomenta comportamientos más saludables que evitan su reinfección o la adquisición de otras ITS o enfermedades oportunistas.

Entre las políticas esenciales identificadas para la prevención del VIH, algunas medidas se destinan de manera específica al sector educativo: la promoción y la protección del respeto a los derechos humanos, el liderazgo, la identificación de normas y creencias culturales que pueden promover u obstaculizar los esfuerzos preventivos, la equidad de género, la promoción de un amplio conocimiento sobre cómo se transmite el VIH y cómo evitar éste y los embarazos no deseados, entre otras.

EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD. MARCO TEÓRICO Y BASE INTERNACIONAL³

La educación sexual se enmarca en diversos derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que la Educación es el derecho de toda persona a recibir educación gratuita [al menos en lo concerniente a la educación más básica] y obligatoria. El fin último de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y para ello es necesario que el sistema educativo otorgue todo el conocimiento y las habilidades para la vida. En relación con la sexualidad, la educación debe atender las necesidades de los y las adolescentes y jóvenes respecto de la equidad de género, una conducta sexual responsable, vida familiar, salud reproductiva, Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y prevención del VIH/SIDA, tal como se establece en la Conferencia Internacional de Población (1994). Ésta representó la concreción más importante en el ámbito de la educación y la salud sexual.

La educación sexual como derecho a la salud se centra en los derechos sexuales y reproductivos. Los Estados deben garantizar una atención sanitaria que favorezca el bienestar de las personas, sin criterios de exclusión relacionados con la raza, el sexo o la orientación sexual. Así lo señala el Consejo Económico y Social de la ONU: “El derecho a la salud entraña libertades y derechos. Entre las libertades figura el derecho a controlar su salud y su cuerpo, con inclusión de la libertad sexual” (ECOSOC, 2000).

Tanto la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) de 1994 como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, establecen que el derecho a la salud comprende también los derechos sexuales y reproductivos, tanto de adolescentes como de mujeres, con el fin de acceder al mayor disfrute de la salud. La primera remarca aún más a los jóvenes como prioridad en los programas, en especial en temas de embarazos no deseados, aborto e ITS, incluyendo VIH.

El concepto amplio de Salud Sexual y Derechos Reproductivos expresado en el programa de acción de la CIPD no tiene precedentes. En este documento, la Salud Sexual y Reproductiva (SSyR) es considerada un eje transversal que a la vez afecta y es afectado por el amplio contexto de la vida de las personas (Ahumada y otros, 2006). Es decir, como se ha mencionado, no es un aspecto de la vida de las personas independiente de los demás, sino que para ejercerlos correctamente y en un marco de libertad, es necesario eliminar las inequidades de género, asegurar el desarrollo económico y la protección del ambiente, mejorar el acceso a la educación, mejorar las condiciones de vida de las personas, el acceso a información sobre salud sexual y reproductiva, entre otros.

La educación sexual, en el marco de los derechos humanos y las legislaciones internacionales, se muestra con una perspectiva amplia que no sólo se basa en las diferencias biológicas de sexo sino que integra diferentes visiones relacionadas con el género, los derechos humanos, la educación, la cultura, la economía y la sociedad en su conjunto.

Por esto, en fecha reciente se acuñó como “Educación Integral de la Sexualidad”, dejando de manifiesto la concepción de sexualidad como un aspecto amplio que afecta a todas las áreas de la vida, y la necesidad de que la educación sobre la sexualidad sea integral, es decir, que se aborde desde todos esos diferentes puntos de vista y enfoques.

³ La parte relacionada con los derechos está basada en A. Mesa y otros, 2006.

En el centro del debate sobre la educación integral de la sexualidad se encuentran diversas visiones y opiniones acerca de la oportunidad de otorgar educación sobre sexualidad a niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Algunas corrientes indican que hablar de sexualidad podría fomentar las relaciones sexuales tempranas. Sin embargo, los hechos son más concluyentes: en países como Chile o Costa Rica, algunos estudios indican que los jóvenes tienen relaciones sexuales a edades cada vez más tempranas y la mayoría suelen ser desprotegidas, por la dificultad para acceder a los insumos de prevención o a métodos anticonceptivos, incluyendo los de barrera (Family Health Internacional, 2000). Es importante destacar entonces que en estos países no existe Educación Sexual Integral como tal, de modo que el hecho de impartir educación e información en realidad no provocará más relaciones sexuales. Por el contrario, la educación sexual de base científica y veraz, precisamente retrasa la edad de inicio de las relaciones sexuales, y cuando éstas comienzan, se realizan de forma consensuada, protegida y con más responsabilidad. Se tiende menos a mantener relaciones sexuales de riesgo; por otro lado, la tendencia es a protegerse de ITS, incluyendo el VIH y los embarazos no planeados. Un estudio de ONUSIDA que analiza el impacto comportamental de la educación de VIH/SIDA y salud sexual sobre los jóvenes, muestra en la mayoría de los casos estudiados que no hay relación entre la educación sobre salud sexual y la experimentación o el aumento de la actividad sexual. Es más, “el impacto, si existe alguno, de las estrategias educativas se orienta en dirección a posponer la iniciación de las relaciones sexuales y a fomentar prácticas más seguras, como el uso eficaz de anticonceptivos” (ONUSIDA, 1997). Siendo realistas, debemos ser conscientes de que hoy en día, la información hacia los jóvenes puede llegar desde diversas fuentes (escuela, amistades, Internet, campañas en radio o televisión) y, de hecho, ellos y los adolescentes conocen a la perfección los métodos de barrera y anticoncepción, pero no los usan. Cuentan con la información, pero no cambian su comportamiento. Algunas explicaciones de esto pueden ser que los jóvenes se sienten “invulnerables” a ese tipo de asuntos, “les pasa a otros”, les gusta arriesgarse, jugar a la ruleta rusa... sin ser conscientes del impacto y las consecuencias. Es ahí donde la Educación Integral de la Sexualidad debe hacer hincapié.

La base de la Educación Integral de la Sexualidad son los hechos científicos y empíricos. Es decir, la información está contrastada y su eficacia está demostrada científicamente.

LA EDUCACIÓN SEXUAL Y LA SALUD SEXUAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA, llevada a cabo del 3 al 8 de agosto de 2008 en la Ciudad de México, se realizó la I Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH y las ITS en Latinoamérica y el Caribe. El evento fue iniciativa del gobierno de México en respuesta a las constantes demandas que las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) realizaban en pro de una educación sexual de calidad en las escuelas y para todo el sistema educativo nacional. El objetivo principal de esta reunión fue elaborar una Declaratoria Ministerial conjunta entre ministros de Educación y de Salud con el fin de impulsar la Educación Integral de la Sexualidad

como herramienta de prevención del VIH. Asimismo, se necesitaba establecer estrategias para sensibilizar y capacitar de manera eficaz al profesorado de todos los sectores y grados académicos acerca de la importancia de la prevención del VIH en su labor docente. Otro objetivo es reconocer, replantear y consolidar el papel fundamental del sector educativo en la reducción de la vulnerabilidad y de los comportamientos individuales. Y, por último, el papel del sector educativo es contribuir a detener la expansión de la epidemia y atenuar sus impactos (INSP, 2008, 19).

Antes de la reunión se realizó un estudio diagnóstico sobre la educación sexual en la región, liderado por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) de México, junto con organismos de la ONU en nivel regional —Organización Panamericana de la Salud (OPS); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Programa Conjunto de las Naciones Unidas para el SIDA (ONUSIDA)—; el Grupo de Cooperación Técnica Horizontal (GCTH) y la Secretaría de Salud de México. El objetivo de la investigación fue conocer el *status quo* de la educación sexual por países en diferentes ámbitos: el marco legislativo nacional para educación sexual y prevención de VIH; aspectos específicos del programa o currículo sobre los mismos temas por nivel escolar; materiales de apoyo para impartir dichos contenidos; responsables del desarrollo curricular; responsable de la transmisión de los contenidos; capacitación de maestros; integración al sistema educativo al niño o niña con VIH, y evaluación y procesos de integración de educación sexual y prevención del VIH en el ámbito escolar.

Los resultados del diagnóstico, variados y muy interesantes, muestran la heterogeneidad de enfoques sobre la educación sexual y la prevención del VIH en la región. En muchos casos ambas no están correlacionadas y dependen, una del Ministerio de Educación, y la otra del Ministerio de Salud. En general, el Ministerio de Educación en los 34 países encuestados⁴ es el responsable de la educación sexual, exceptuando a Paraguay donde la sociedad civil es quien realiza esta tarea y Santa Lucía y Surinam, donde este asunto se deja en manos de la familia.

⁴ Antigua y Barbuda; República de Argentina; Bahamas; Barbados; Belice; República de Bolivia; República Federativa de Brasil, República de Chile; República de Colombia; República de Costa Rica; Cuba; Dominica; República de El Salvador; Estados Unidos Mexicanos; Granada; República de Guatemala; Guyana; Haití;

El marco legislativo concreto de la educación sexual es variado, aunque tendente a la baja en la mayor parte de la región, con las excepciones de Argentina, Brasil y Costa Rica, que poseen un nivel alto de legislación específica en la materia (INSP, 2008, 27).

Las personas responsables de la elaboración de contenidos por lo general son psicólogos y/o médicos, aunque en algunos casos se incluye a especialistas de organismos internacionales (Santa Lucía) y enfermería (República Dominicana).

Esto muestra el carácter médico que se le da a la prevención del VIH y la educación sexual, demostrando que no existe una gran interacción entre diversas áreas de gobierno en cuanto a la ejecución e implementación de programas integrales de educación de la sexualidad. Como se ha comentado, la educación sexual y la prevención de VIH son áreas que abarcan otras muchas como el género, los derechos, la educación propiamente dicha, la cultura, la economía, entre otras, además de la biológica en sí. Éste es un aspecto que aún queda pendiente para el abordaje integral propuesto.

No obstante, al revisar la currícula, se encuentra que, por lo general, la educación sexual es un área transversal a todo el sistema educativo y no existe una asignatura específica para ello. En la mayoría de los casos son los maestros y maestras de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales o Ética quienes imparten estos contenidos, aunque en muchos casos se recurre al apoyo del sector salud para ampliar la información en forma de talleres o clases específicas (enfermero o enfermera, médico, organizaciones de la sociedad civil u OSC, etcétera).

Una de las demandas de las OSC es que la educación sexual y la prevención de VIH se impartan desde niveles educativos básicos. La mayoría de los países comienza a abordar los aspectos biológicos, autoestima, derechos y discriminación e igualdad entre los sexos, en estos niveles de primaria. Los contenidos se profundizan a medida que el o la estudiante es mayor; se incorpora el uso del condón, la abstinencia, la negociación del condón, la decisión de tener sexo, la presión social para sostener relaciones sexuales, y servicios de atención en salud. El reclamo más frecuente desde las OSC es que los contenidos de mayor importancia se dan cuan-

do en muchos casos los adolescentes ya han iniciado su vida sexual y tienen algún conocimiento de sexualidad que han aprendido entre sus pares; así, se corre el riesgo de que los mitos y las falsas creencias sean la base de sus conocimientos sobre sexualidad. Es decir, temas como negociación del condón, anticoncepción y cómo decir “no” al sexo, se imparten —si se imparten— en nivel de preparatoria, es decir, cuando los alumnos tienen entre 15 y 17 años de edad.

Sin embargo, el tema de discriminación por orientación o preferencia sexual no se incluye en ninguno de los programas escolares de la región (INSP, 2008, 41).

Si estos temas se imparten a edades tardías, más preocupante es el hecho de que los y las docentes no siempre reciban educación sobre los mismos en la carrera de magisterio y que en pocos casos esto sea así (México y Argentina). En el resto, los contenidos son impartidos mediante cursos *ad hoc* o guías para maestros, Internet o videos (INSP; 2008, 37).

Los esfuerzos para integrar a niños, niñas y adolescentes que viven con VIH (o están afectados por el virus) al sistema educativo son de un nivel relativamente alto en muy pocos países de la región, pero muchos realizan esfuerzos y tienen mecanismos y acciones que responden a la situación aun cuando no cuenten con una legislación específica (INSP, 2008, 41).

El diagnóstico muestra un panorama muy claro de la necesidad de reforzar la educación sexual y la prevención de VIH desde los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Los esfuerzos son escasos y lentos y los enfoques reflejan las grandes dificultades para hablar de ciertos asuntos en una región en donde el tema es considerado privado y tabú.

Con este diagnóstico como punto de partida, desde inicios de 2008 se comenzó a trabajar en la elaboración de la Declaratoria Ministerial que sería firmada el 1° de agosto del mismo año. En un primer momento, un grupo reducido de expertos en sexualidad y prevención de VIH elaboró los puntos básicos de la declaratoria: condón, placer, salud sexual, anticonceptivos, diversidad sexual, equidad de género, entre otros. El borrador fue discutido por el Grupo de Cooperación Técnica Horizontal (GCTH) que engloba a todos los jefes de programa de VIH y SIDA de la región, quienes realizaron comentarios acordes a las condiciones de cada país. Se propuso desde el inicio una Declaratoria muy comprehensiva que abordase todos los aspectos de la sexualidad, con el fin de que, durante el largo proceso de discusión y negociación, no quedase muy minimizada. Posteriormente, la Declaratoria fue enviada a los Ministerios de Educación y Salud de los países para que mostrasen su adhesión a la misma y sus comentarios.



República de Honduras; Jamaica; República de Nicaragua; República de Panamá; República de Paraguay; República de Perú; Puerto Rico; República Dominicana; San Kitts y Nevis; San Vicente y Granadinas; Santa Lucía; Surinam; Trinidad y Tobago; República Oriental de Uruguay, y República Bolivariana de Venezuela.

El proceso fue duro y laborioso porque los comentarios de algunos países se confrontaban unos con otros, de modo que hubo que realizar un gran esfuerzo de consenso y cabildeo por medio de la sociedad civil de los países y de las agencias internacionales de la ONU en esos países como interlocutores con el gobierno.

El 31 de julio, en la Ciudad de México se llevó a cabo una reunión técnica de todos los países para revisar los contenidos de la Declaratoria y realizar la discusión. La discusión permitió que el día 1º de agosto todos los países estuvieran de acuerdo en el hecho de que la “educación integral desde la infancia favorece la adquisición gradual de la información y de los conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades y de las actitudes apropiadas para vivir una vida plena y saludable, así como para reducir riesgos en materia de salud sexual y reproductiva” (Declaración Ministerial, art. 2.6). Se había dado el primer paso y presentado la solicitud de las OSC. La Educación Integral de la Sexualidad se impartirá en centros educativos desde edades muy tempranas, adaptadas a cada nivel, con el fin de que cuando llegue el momento de iniciar relaciones sexuales, los adolescentes y jóvenes dispongan de las herramientas necesarias. Además, los contenidos abordan otros aspectos que favorecerán la asertividad, la equidad de género y la salud sexual.

El punto central, aparte de los retos que suponen los resultados del diagnóstico, es la definición de la educación integral de la sexualidad:

La educación integral en sexualidad tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Esta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales (Declaración Ministerial “Educar para prevenir”, art. 3.2).

Es importante analizar el contenido de la definición. Los *derechos humanos* son el marco: derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona (art. 3); derecho a casarse y tener una familia (art. 16); derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 18); derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure salud y bienestar (art. 25); derecho a la educación (art. 26), entre otros.

Los *valores* son entendidos como los valores democráticos como la libertad, el respeto, la igualdad, lejos de cualquier connotación moral o religiosa. Los *aspectos éticos* se refieren a la eticidad en la educación vista como la *obligación* de proporcionar toda la información sobre sexualidad predominando como fin último el mantenimiento de la salud física y mental de jóvenes y adolescentes y generaciones futuras.

Se determina que la educación integral de la sexualidad abordará los aspectos biológicos (sexo, reproducción), pero irá más allá, al incorporar la parte emocional de la sexualidad (culpa, deseo, placer, satisfacción, amor, noviazgo, entre otros), la social (cómo la sociedad en la que se convive interpreta la sexualidad), la cultural (ritos, costumbres, respeto a las diversas creencias religiosas, relacionadas con una sexualidad sana) y la de género (hablando de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, y rompiendo

los estereotipos de género asociados a la sexualidad: “mujer débil, sumisa; hombre fuerte, poderoso, macho”, entre otros). Una sexualidad plena, con las herramientas suficientes para poder disfrutarla y vivirla.

El tema de la inclusión de las orientaciones e identidades sexuales, fue un punto candente de la discusión. Los representantes de algunos países como Belize explicaron que en su código penal la homosexualidad estaba tipificada como delito y que no podían firmar una declaratoria que iba en contra de su legislación interna. En Panamá ocurría prácticamente lo mismo, pero el día 2 de agosto de 2008 la homosexualidad fue eliminada como delito penal. Por último, y ante la necesidad del respeto a las diferencias y el fomento a una sexualidad inclusiva, se añadió la fórmula “conforme al marco legal del país”, con el fin de que este importante punto no quedase fuera, pero a la vez se evitaran conflictos internos.

Otro punto ocupó la mayor parte de la discusión: la abstinencia. De manera sorprendente, el uso correcto y consistente del condón no fue parte de esta discusión pues todos los países lo consideraron oportuno para “aquellos jóvenes que ya iniciaron vida sexual”, de modo que este matiz sirvió como candado para evitar que algunos de los contenidos polémicos fueran suprimidos de la Declaratoria. No obstante, los representantes de algunos países, como Jamaica, expresaron la necesidad de incluir la abstinencia porque es una de las políticas en materia de educación sexual del país. De manera equivocada se supone que la abstinencia es una de las formas más efectivas de evitar la infección por VIH y otras ITS, así como los embarazos no deseados, precisamente porque implica la inexistencia de relaciones sexuales. Sin embargo, la concepción individual y personal de “relaciones sexuales” es variada y muy subjetiva, pudiendo abarcar desde la nula relación con ninguna persona, hasta cualquier tipo de relaciones sin penetración (masturbación, sexo oral, sexo seguro, etcétera). Por tanto, evidentemente, no es efectiva como política pública y no es considerada como un método de prevención, al igual que la fidelidad. Son valores extremadamente subjetivos que dependen de la valoración personal, no científica, sobre la sexualidad. Una persona puede ser fiel pero eso no le excluye de la infección por VIH y otras ITS porque su pareja puede no cumplir con el compromiso. Así que, desde el aspecto científico, el uso consistente del condón es lo único que

impide la transmisión de ITS y VIH y los embarazos no deseados. Diversas voces se alzan en contra del condón, afirmando que no es 100% fiable. *Per se* el condón es el método de barrera más efectivo. Su ineficacia no está relacionada tanto con el condón en sí como con el mal uso y la colocación de éste, su caducidad o una forma inadecuada de preservarlo. Asimismo, es importante destacar el matiz “uso consistente”, que indica uso constante y en todas las relaciones sexuales, no sólo de manera ocasional.

Los compromisos de la Declaratoria son amplios, ambiciosos y necesarios. En los puntos 3.3, 3.4 y 3.5 se establecen los objetivos educativos: evaluación de los programas de educación, con base en el diagnóstico para determinar los “puntos negros” sobre los que hay que hacer hincapié en 2009-2010; actualización de los contenidos y metodologías del currículo antes del 2010 para incluir los contenidos de los temas de educación integral de la sexualidad con base científica, y revisión, actualización y reforzamiento de la capacitación del personal docente. La necesidad viene dada por las deficiencias analizadas y que quedaron plasmadas en el diagnóstico antes mencionado. Sí puede haber contenidos de educación sexual, pero la evidencia demuestra que son insuficientes y meramente biológicos. El compromiso es adaptar y ampliar los contenidos a la integralidad de la educación de la sexualidad. Asimismo, se deben mejorar las metodologías para impartir los conocimientos, de modo que no sólo se transmita información sino que se permita un cambio de comportamiento hacia relaciones más saludables, libres de violencia, coerción y utilizando métodos preventivos. Y, por último, es imprescindible que el personal docente disponga de todas las herramientas y conocimientos para poder impartir esos contenidos, cuestión que, como hemos visto, es aún escasa en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe.

En los tres artículos se especifica de alguna u otra forma “que sea competencia de los Ministerios de Educación”. Esto se debe a que algunos niveles educativos en algunos países no son competencia de dichos ministerios. En lo relativo a los Ministerios de Salud, los artículos 3.7 y 3.8 establecen los compromisos por cumplir: servicios de salud amigables, que atiendan necesidades específicas de salud sexual y reproductiva de los jóvenes, acceso a consejería y detección de VIH e ITS, atención médica de éstas, disponibilidad de condones, orientación sobre producción

y tratamientos para el uso problemático de drogas y alcohol. A pesar de que en muchos países existen servicios de salud integrales, la alta prevalencia de VIH y otras ITS, así como el elevado número de embarazos no deseados entre jóvenes, muestra que estos servicios no son considerados lo suficientemente accesibles para acudir en situaciones de emergencia o tan sólo para buscar información. Por ello se pone énfasis en el compromiso para adaptar los servicios a los adolescentes y jóvenes.

SEGUIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LA DECLARATORIA

La firma por parte de los 32 países de la Declaratoria fue un proceso diverso. En principio no se consideró la oportunidad de que los representantes de los países la firmasen *in situ*. Por un lado, debido a las dificultades logísticas para ello y, por otro, porque no todos los países estaban representados por los dos ministros, el de Salud y el de Educación, y algunas personas que fueron en su representación no tenían la capacidad de firmar por ellos. Finalmente, se decidió que los que sí pudieran firmarlo ese mismo día lo hiciesen y en los demás casos, por la vía de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, se enviaría a los países para recabar las firmas.

Pese a este dato, quizás anecdótico, la firma y el acuerdo de la región sobre el tema, creó un punto de inflexión muy importante en relación con la Educación Integral de la Sexualidad. El proceso reveló una diversidad de enfoques relativos a la educación sexual en la región, diferencias que pudieron ser dejadas de lado cuando los países acordaron juntos aprobar la Declaratoria. No obstante, tales diferencias son importantes y deben considerarse a la hora de promover lo que para algunos países es un punto de partida radical de las prácticas vigentes, y no sin controversia. Mientras que la imposición de un solo marco es imposible, incluso no deseable, hay una base emergente que apoya con fuerza la eficacia de la educación integral de la sexualidad y articula sus componentes mínimos (LAC RDG, 2009, 3).

Se estableció un compromiso formal con la salud de los jóvenes latinoamericanos y del Caribe, un compromiso de otros sectores con la prevención del VIH y el SIDA, así como la realización conjunta y la coordinación entre instituciones para abordar un tema multidisciplinario y bastante controvertido. Muchas de las políticas educativas en la región se beneficiarán directamente de una difusión amplia y una discusión en profundidad de las implicaciones de estos compromisos en relación con sus sistemas nacionales (LAC RDG, 2009, 3).

El siguiente paso es la implementación de los acuerdos y los tiempos establecidos en la Declaratoria. Los primeros meses fueron y son al día de hoy de promoción de la misma, tanto entre otras instancias de gobierno como entre los poderes locales y la sociedad civil entre todos los países. Desde el gobierno de México, específicamente desde las Secretarías de Educación y Salud, con apoyo de organismos internacionales, se están realizando visitas y actividades de promoción entre todos los países de América Latina y del Caribe. Asimismo, las agencias del sistema de Naciones Unidas en la región efectúan un esfuerzo conjunto para apoyar a los gobiernos mediante un marco conceptual que incluye los diferentes enfoques y perspectivas, el papel de éstos en la prevención de VIH y la función de las comunidades, familias y otros actores en la promoción, difusión y análisis. Esta base documental establece las definiciones, lineamientos, requisitos mínimos y la base científica para elaborar programas efectivos.

Las respuestas no son homogéneas. En países como Brasil o Argentina, cuyas legislaciones y programas eran más avanzados en el abordaje inte-

gral de la sexualidad desde el sector educativo y de salud, los compromisos no son difíciles de cumplir. En otros países, como los centroamericanos, existen aún muchas resistencias hacia el tema en sí. Por tanto, es necesario reforzar las capacidades nacionales y subnacionales para implementar la agenda. En primer lugar, es preciso analizar de modo individual las políticas, el marco legal vigente, los planes estratégicos y los programas en lo referente a la Educación Integral de la Sexualidad, para así identificar las brechas.

La Educación Integral de la Sexualidad se refiere a una diversidad de factores que van desde lo público hasta lo más privado de las personas. Los aspectos públicos deben ser abordados íntegramente desde el sector gubernamental, aportando servicios de educación y de salud que aborden por completo los compromisos. Es su tarea, entonces, reformular leyes, currícula, contenidos y servicios de salud, con el fin de informar, educar y atender las necesidades de los adolescentes y jóvenes. Es labor gubernamental el establecimiento de las condiciones para el desarrollo humano, el proporcionar educación adecuada a cada edad, científica y veraz, con el fin de dotar a las personas de los conocimientos suficientes para tomar una decisión personal en relación con su sexualidad.

En este primer momento se está poniendo en marcha el punto 3.1 de la Declaratoria "... se fortalecerá la cooperación entre ambos sectores [educativo y de salud] mediante mecanismos formales de planificación, monitoreo, evaluación y seguimiento de las acciones conjuntas, así como la vinculación con otros sectores". Sin embargo, la puesta en marcha de políticas desde el área gubernamental no es un proceso rápido. Requiere consenso entre diversas posiciones políticas, implicación y, sobre todo, que el tema de la sexualidad sea un punto preferente en la agenda. Se están dando ligeros, y quizás escasos, pasos. Parecería que se atiende a la cautela y a la negociación entre diversas posturas para que las políticas que se pongan en marcha sean consistentes y tengan una buena base, que no dependa de cambios políticos ni de agendas electorales. No obstante, aunque esta cautela es precisa, la urgencia de su puesta en ejecución es mucho más importante y no en todos los países hay conciencia de ello.

El plan de trabajo conjunto tiene dos metas principales que se establecieron en la Declaratoria, en conformidad con las Metas del Milenio, para el año 2015: reducir en 75% la brecha de escuelas que no han institucionalizado la Educación Integral en Sexualidad en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación y reducir en 50% la brecha en adolescentes y jóvenes que carecen de cobertura de servicios de salud.

Las metas son ambiciosas pero existe, en algunos países, voluntad política para poner en marcha el plan. Las metas se refieren a reducir la brecha entre los centros educativos y de salud que en la actualidad incorporan contenidos de educación sexual y servicios de salud para jóvenes y adolescentes y los que no lo hacen. Como ambos dependen de los ministerios y éstos firmaron el compromiso, el primer paso es homogeneizar las dependencias gubernamentales y, en un siguiente paso, revisar los contenidos y mejorar los servicios para acercarlos más a las necesidades de adolescentes y jóvenes.

En cuanto a los obstáculos para la implementación de los compromisos desde el punto de vista público, debemos tomar en cuenta que la legislación en todos los países es diversa y no tienen los mismos niveles de avance hacia la Educación Integral de la Sexualidad. Se establece un nivel de cooperación "con las instancias relevantes de los poderes ejecutivo y legislativo, en aquellos países donde sea el caso, para garantizar un marco legal apro-

piado, así como el presupuesto necesario para la implementación de la Educación Integral en Sexualidad y de la promoción de la salud sexual" (Declaratoria, 3.10). El matiz "en aquellos países donde sea el caso", puede interpretarse como referente a aquellos países que no disponen de legislación adecuada, pero también da la pauta de que no todos los países implementarán los compromisos de la misma manera, en el mismo grado y nivel. Por ejemplo, al establecer servicios de detección de VIH y otras ITS, el compromiso en estos aspectos es complejo. Se entiende que mucha de la desinformación y los problemas de VIH, ITS y embarazos se relacionan con el difícil acceso a los servicios de salud. En estos lugares no es fácil preguntar acerca de los servicios o solicitarlos. Es posible que se les nieguen por ser menores, se les prejuzgue y critique por solicitar la PAE, les avergüence pedir determinados servicios o acercarse, etcétera. Es tarea de los gobiernos establecer servicios de salud única y exclusivamente para adolescentes y jóvenes, espacios en donde puedan sentirse en confianza, para preguntar o atender sus necesidades sexuales y reproductivas. Si esto no fuera posible, habilitar espacios dentro de los centros de salud y capacitar al personal para hacerlo más sensible y promover una cultura de salud sexual mediante servicios amigables. Pero existe la barrera legal para ponerlos en marcha. En el caso de la consejería pre y post para realizarse la prueba de detección de VIH, las dificultades legales son obvias. Hablamos de que el grueso de la población adolescente y joven la conforman menores de edad, por lo que se crea el conflicto legal y ético entre la necesidad de realizar detecciones oportunas y la obligatoriedad en algunos países de que dichos servicios se ofrezcan bajo el consentimiento de los padres o tutores legales. Por tanto, los países deben abrir el debate acerca del mecanismo de ejecución y cumplimiento de los compromisos, cuando sean incompatibles con la ley, y en el caso de que así sea, realizar una reforma a la misma acorde con las necesidades de la sociedad. Siendo un tema tan controvertido que puede enfrentar al gobierno con las familias y la población en general, los avances son mínimos, por no decir nulos. Se precisaría establecer un sistema de comunicación bidireccional que abra el debate y elabore el procedimiento para poder cumplir con el compromiso minimizando el conflicto al máximo.

La implementación de la educación integral de la sexualidad en el punto referente a la

diversidad es otra dificultad añadida. Como se mencionó, algunas legislaciones no contemplan la diversidad de orientaciones sexuales como un fenómeno natural de la sociedad, sino que incluso en algunos casos, por fortuna escasos, se penaliza. En el marco de los derechos humanos, los gobiernos deben hacer todo lo posible por evitar el estigma y la discriminación hacia personas cuya preferencia sexual no es heterosexual. Sin embargo, los gobiernos no actúan por su cuenta, sino que precisan el respaldo social y la apertura de la sociedad. Por tanto, es una tarea a más largo plazo, pero que no debe dejarse de lado. En este punto, son muy importantes la participación y la colaboración con OSC para crear un ambiente propicio al respeto de la diversidad de orientaciones sexuales. Por medio de campañas conjuntas, información, educación en sexualidad y derechos humanos, es como se debe sensibilizar a la sociedad en su conjunto para “normalizar” un hecho natural. La sociedad civil organizada también tiene un papel importante en la implementación de la Declaratoria. Por un lado, gracias a la constante solicitud, el gobierno de México vio la necesidad de realizar un nuevo enfoque, más profundo de la educación de la sexualidad con el fin de hacerla integral. Y se logró el compromiso en toda la región de los Ministerios de Salud y Educación, como respuesta a esta demanda. Pero la sociedad civil debe continuar recordando los compromisos, facilitando sus conocimientos especializados en los temas para contribuir a la mejora de los contenidos y la capacitación de maestros, y colaborando con las instituciones de salud para el acercamiento de los servicios a adolescentes y jóvenes.

La tarea conjunta del gobierno y la sociedad civil organizada se debe centrar también en los grandes obstáculos sociales que impiden, por el momento, la implementación de los compromisos y los contenidos de la educación integral de la sexualidad.

En cuanto a la obligatoriedad de la capacitación de maestros y a que éstos son los responsables de transmitir los conocimientos, es necesario realizar reformas profundas en el sistema de enseñanza. Por un lado, todo el personal docente deberá estar capacitado ampliamente durante la carrera de magisterio y no sólo con cursos de mejoramiento durante su ejercicio profesional. En ocasiones estos cursos dan créditos para la mejora profesional y de nivel, pero a veces son los que menos créditos tienen en relación con otros cursos. De este modo, muchos maestros no

eligen el tema de VIH o educación sexual porque les proporciona menos ventajas profesionales-personales. Por otro lado, si se quiere que impartan contenidos amplios e integrales, la capacitación no puede ser sólo en módulos o en un curso *ad hoc*. En consecuencia, se deben modificar los planes para que durante la carrera se estudie como una asignatura más que permita su puesta en práctica y posteriormente se impartan los cursos de actualización profesional a lo largo de su desempeño profesional. Sin embargo, existe el problema añadido de las propias barreras personales de los y las docentes. Debemos tomar en cuenta que no sólo deben impartir conocimientos, sino que muchas veces estos contenidos son contradictorios con sus principios personales. Es complicado para algunos hablar de temas que consideran íntimos y muy privados y hacerlo los pone en una situación incómoda frente a los estudiantes. Desde un punto de vista biológico no es tanta la dificultad porque se habla de temas concretos y físicos. Algunos maestros y maestras no comparten los contenidos o se sienten violentados al hablar de métodos anticonceptivos o relaciones sexuales como sexo anal u oral. Otras veces, el tema de diversidad sexual es controvertido. En este sentido, es tarea del gobierno y de las OSC el realizar una capacitación amplia que permita la comprensión de los temas, la sensibilización y la promoción del respeto de los derechos humanos independientemente de las características personales, sexuales o sociales de las personas. Pero, de nuevo, no es una tarea a corto plazo, sino a muy largo plazo, porque se trata de una concienciación también de toda la sociedad. Hoy en día, por ejemplo, ya con los contenidos actuales existen resistencias. A la hora de hablar de temas más complejos desde el punto de vista del maestro o maestra, se recurre a “saltárselos” y continuar con otros totalmente diferentes. En otros casos se recurre a personal de salud o de OSC para hablar de estos temas. Al reformular los contenidos, se debe establecer la “obligatoriedad” de impartirlos y, en caso de que no exista la posibilidad, debe establecerse el mecanismo para que se imparta por otro docente o personal externo al centro educativo. Sin embargo, tal obligatoriedad no está siendo contemplada. La laxitud de la Declaratoria, necesaria para poder llegar a un acuerdo unánime, deja espacios vacíos que van en detrimento del derecho de los y las estudiantes a la Educación Integral de la Sexualidad. Surge ahora una confrontación entre el derecho a la educación de los y las adolescentes y jóvenes y el derecho a la libertad de pensamiento y conciencia personal del personal docente. En la Declaratoria no se contempla cómo solucionar este hecho, ni cómo manejar las diferentes perspectivas. Las fórmulas —“en el marco legal”, “según las condiciones de cada país”— se están convirtiendo en un arma de doble filo que algunos gobiernos utilizan para no poner en marcha por completo los compromisos. Entonces realmente se cuestiona la voluntad política de los gobiernos y la oportunidad de firmarla en agosto de 2008, momento en el que toda la comunidad internacional tenía la atención puesta en estos países, pero ahora que el tiempo ha transcurrido, se muestra tal vez que la Educación Integral de la Sexualidad fue un tema de agenda por oportunismo político.

En este punto, entra a consideración qué ocurre con los centros educativos privados o no dependientes directamente del Ministerio de Educación. La currícula es obligatoria pero estos centros tienen autonomía para impartir los conocimientos. En muchos casos, las escuelas religiosas evitan los contenidos de educación sexual y el gobierno no tiene mandato para obligar a que se impartan. Cierto es que la Declaratoria está firmada por los Ministerios de Educación y Salud y que se especifica que los compromisos adquiridos están en el “ámbito de su competencia”. Pero, ¿qué ocurre

entonces con los y las estudiantes de estas escuelas que no dependen del gobierno? ¿Son, de manera indirecta, excluidos del derecho a la educación comprehensiva, plural, democrática y abierta? La Declaratoria no contempla medidas para fomentar la Educación Integral de la Sexualidad en otros ámbitos educativos ni enfocados directamente a la sociedad en su conjunto. Sólo incluye una frase que contempla "...a la sociedad civil y a las comunidades, incluyendo las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, personal docente y a las familias" (Declaratoria 3.4) para la actualización de contenidos. Se van a tomar en cuenta sus opiniones y aportaciones con el fin de adecuarlas a la visión de la sociedad en su conjunto. Esto, una vez más, supone un arma de dos filos. Por un lado, la consulta democrática, obvia, toma en cuenta la diversidad de pensamiento, pero por otro lado, puede ocurrir que algunos detractores con fuerte poder (asociaciones de padres y madres de familia, Iglesia) no estén —y de hecho, no están— dispuestos a aceptar la inclusión de temas como anticoncepción o el uso del condón y esto supone dejar algunos compromisos básicos de la Declaratoria en papel mojado.

Hay que tomar en cuenta que, desde siempre, han existido grandes resistencias a impartir temas de sexualidad en las escuelas por parte de algunos sectores fuertes relacionados con los padres y madres de familia. Es la contraposición de un tema de política pública en un ámbito que la sociedad considera privado. ¿Dónde se encuentra, por tanto, el término medio que responde a las demandas de un sector de la sociedad pero se confronta con otros grupos poblacionales? Es necesario involucrar a todos los actores a los que de manera directa o indirecta afectan los compromisos. Éstos son pivotes básicos, que pueden ser aliados o resistencias para la Declaratoria.

Las resistencias vienen dadas por la concepción de que el tema de sexualidad es un tema privado, muy relacionado con la cultura, la religión y los valores. Los padres y madres de familia han argumentado que no quieren que sus hijos e hijas sean educados en temas que pueden desviarles de la educación familiar y que la escuela debe centrarse en enseñar y ellos y ellas en educar. Es de gran importancia destacar el aspecto de los valores, vistos como la base de la personalidad y el desarrollo humano, los principios inviolables de toda persona, adquiridos en familia. Valores relacionados, en muchos casos, con la moral y el comportamiento adecuado y "natural". Todo lo que sea hablar de sexualidad e impartir más conocimientos acerca de ella, es visto como una "incitación" o "fomento" de las relaciones sexuales. Nada más lejos de la realidad. Estudios diversos revelan que los programas de educación sexual más exitosos son los que incorporan contenidos específicos enfocados a salud, como es la prevención de VIH o ITS o embarazos no deseados o ambos, por medio de información y datos sobre diversos comportamientos saludables —abstinencia de sexo, uso de condones u otros anticonceptivos—; que transmiten un mensaje claro acerca de esos comportamientos y dirigen situaciones que podrían fomentarlos y cómo evitarlos; que, además, abordan riesgos psicosociales y sexuales y factores de protección que afectan al comportamiento sexual, como el conocimiento, la percepción del riesgo, valores, actitudes y normas, y los cambiaron (Kirby, D., 2007, 131). El hecho es que los contenidos tienen sustento científico y, por consiguiente, son aceptados por la comunidad internacional como válidos y oportunos y, desde una visión de salud pública, como básicos para la prevención de VIH y otras ITS, así como embarazos no planeados/deseados, para la atención y el respeto de los derechos de las personas con VIH y el respeto a la diversidad sexual fuera del "heterocentrismo". Sirven para demostrar que la información y la educación son la

vía más efectiva en ausencia de una vacuna para prevenir la transmisión de VIH, y de los embarazos no deseados entre adolescentes y mujeres jóvenes. No obstante, en diversos países las asociaciones de padres de familia son fuertes y ejercen influencia sobre la política gubernamental. Pero esto no quiere decir que aquellos sectores de la sociedad lo vayan a aceptar de inmediato y la Declaratoria se vaya a poner en marcha.

En la Declaratoria se contempla, de alguna forma, sin especificar, "promover el trabajo con los medios de comunicación y la sociedad civil para mejorar la calidad de la información y de los mensajes que se difunden y para que sean consistentes con los contenidos de Educación Integral en Sexualidad y de Promoción de la Salud" (Declaratoria, 3.9).

Se pone énfasis en la calidad de los mensajes, pero seguiría quedando, por tanto, ausente la acción para superar estos obstáculos tanto fuera como dentro de sectores educativos que no dependen de los Ministerios de Educación y dejándose de lado la educación integral de la sexualidad de una parte de la comunidad estudiantil.

En un esfuerzo por encontrar los mecanismos que salven estas deficiencias se podría recurrir al artículo 3.11 para argumentar esta situación de discriminación educativa, ya que establece "asegurar la existencia de mecanismos formales de referencia para reportar acciones de discriminación por parte de los servicios educativos y de salud gubernamentales y privados, y trabajar de forma proactiva para identificarlas y corregirlas, en instancias tanto de gobiernos como de la comunidad, incluyendo a las Defensorías de Derechos Humanos, organizaciones de la sociedad civil y otros órganos afines". De este modo, se determina que, en teoría, sí habría opción para solventar ese vacío educativo. La denuncia de la discriminación sí puede ser realizada y parece que sí existe voluntad para corregirla, pero esto no implica, directamente, que los dictámenes de aquellos mecanismos formales de referencia, sean vinculantes. El vacío queda abierto.

En lo referente a los compromisos en salud, existen diversas barreras en las cuales hay que seguir trabajando. El compromiso por sí solo no es suficiente cuando en la realidad se reportan casos de discriminación y mala atención a los usuarios jóvenes. En primer lugar, los servicios de salud deben ser amigables y cercanos. Esto precisa de una gran labor de sensibilización y capacitación al personal de los servicios médicos para que cumplan su labor no sólo con eficacia

y eficiencia sino con calidez en la atención. Es necesario tomar en cuenta que en ocasiones, al igual que ocurre con los y las docentes, las valoraciones personales chocan con las obligaciones laborales. Y es cuando se presta una atención médica deficiente, y los adolescentes y jóvenes se sienten reacios a acudir a estos servicios a solicitar apoyo. En algunos países en los cuales se da la PAE, se admite que los médicos tengan “objeción de conciencia”. Se oyen algunas voces en contra de esta objeción argumentando que prima el derecho a la salud por encima de los valores personales y subjetivos.

Por tanto, a los jóvenes se les dificulta el conseguirla, lo que acarrea consecuencias mucho más graves. Si los servicios de atención no son cercanos y no están abiertos a atender a la población adolescente y joven, sin juicios de valor, se dificulta mucho la prevención de ITS, VIH y embarazos no deseados. Es un derecho humano el acceso a servicios de salud, y es obligación de los gobiernos garantizar su cumplimiento y el respeto a los mismos. Aunque es un compromiso adquirido por los gobiernos al firmar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se sabe que no todos son cumplidos y garantizados. El compromiso y la voluntad no son suficientes, se deben poner en marcha mecanismos para garantizarlos. Primero debe este tema formar parte como prioridad en la agenda, y no lo es. Existen otras prioridades más fáciles de llevar a cabo por la urgencia o por la oportunidad política. Es preciso seguir manteniendo la alerta y no pensar que por el solo hecho de firmar una declaratoria, el camino ya está abonado.

Por otro lado, hay barreras legales para que los servicios de salud atiendan o prescriban medicamentos o algunos servicios a menores de edad. Por ejemplo, existe la divergencia legal y ética de prescribir la PAE o realizar un ILE a menores de edad, sin el consentimiento de los padres o tutores. Asimismo, el acceso a la prueba de detección de anticuerpos de VIH también se puede ver obstaculizada. Tal limitación podría ser rebasada al estimular y fomentar la comunicación padres-hijos. Para ello, es necesario que los padres conozcan en profundidad toda la información acerca del VIH y otros aspectos de la educación sexual. De este modo, podrán, por un lado, apoyar en la difusión de una Educación Integral de la Sexualidad con base científica, realizar las primeras fases de educación temprana sobre estos asuntos y apoyar a sus adolescentes y jóvenes en los casos en que precisen los servicios

médicos. La inclusión de los padres y madres de familia en las políticas públicas de Educación Integral de la Sexualidad y la salud sexual es clave para la adaptación de la información y para lograr una sociedad más sana. El núcleo familiar es el espacio en el cual se inculcan la base de los valores y los conocimientos. Posteriormente es el sistema educativo el que aporta más información. Ambos espacios no deben ser incompatibles, sino complementarios, para poder enfocar la sexualidad conforme a los valores personales, pero con la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a la sexualidad personal de una manera informada, científica y libre.

Por ende, la tarea para que los servicios se hagan más accesibles y cercanos, pasa por una adaptación legal y por una sensibilización y capacitación del personal que permite que los servicios sean accesibles a toda la población independientemente de su edad, o en el caso de que no se pueda rebasar esta limitación de edad, que puedan ser acompañados de una persona mayor de edad que no necesariamente sea un familiar. Se deben realizar las adaptaciones y elaborar los contenidos contando con las aportaciones de los padres y madres de familia, evitando que dichas aportaciones se conviertan en obstáculos, para lograr una perspectiva más amplia y asegurar que los conocimientos puedan ser difundidos con libertad. Y, por último, el personal de salud debe también estar abierto al cumplir una función de apoyo a los adolescentes y jóvenes, en cuanto a información, atención y tratamiento.

CONCLUSIÓN

La Reunión Ministerial de Educación y Salud de agosto del año pasado, permitió dar un punto de inflexión en la Educación Sexual Integral en América Latina y el Caribe. Por primera vez los gobiernos establecieron una postura clara interinstitucional para prevenir el VIH y mejorar la salud de los adolescentes y jóvenes de la región. Al ser un tema controvertido, era un aspecto pendiente en la agenda gubernamental.

El VIH y el SIDA fueron abordados desde hace más de 25 años exclusivamente por el sector de salud. Y en las escuelas se comenzó a hablar de estos temas en fecha reciente, enfocándolo como tema de salud y sin relacionarlo directamente con la sexualidad. En este sentido, se imparte como ciencias naturales, como biología.

La sociedad civil ha demandado más atención al tema. No se trata sólo de que el VIH se transmita por vía sexual mayoritariamente, sino que son todos los factores relacionados con la sexualidad los que han permitido además la rápida difusión del virus y otras ITS y los embarazos no planeados en nuestra sociedad.

Por tanto, el compromiso es un gran paso para fomentar sociedades más saludables. No obstante, no todo está ganado ya. Aún falta mucho trabajo por hacer, hay que comenzar a implementar los compromisos y eso supone un fuerte cambio social hacia la tolerancia y el respeto de los derechos ajenos. Aún quedan grandes resistencias que habrá que superar poco a poco.

Sin embargo, el camino tiene ya un mapa de ruta, liderado por los Ministerios de Educación y Salud de los países, llevado a cabo en conjunto con organismos internacionales, padres y madres de familia, sociedad civil y sobre todo, con y por los adolescentes y jóvenes de los países.

El camino no es fácil, la sexualidad es un tema íntimo y público a la vez, es centro de controversia y debate, pero con el empeño conjunto se puede avanzar en pro de unas sociedades más sanas y asegurar a las generaciones futuras la libertad para decidir sobre su sexualidad en un contexto de respeto a los derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, C. y S. Kowalski-Morton. *Derechos sexuales y derechos reproductivos. Guía para activistas jóvenes*, Youth Coalition, UNFPA, Plan y Ayuda en Acción, 2006.

Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, agosto de 2008.

Dehne, K.L. *Sexually Transmitted Infections Among Adolescents: The Need for Adequate Health Services*, OMS, 2005.

ECOSOC, ONU. *Consejo Económico y Social: El derecho al disfrute al más alto nivel posible de salud: 11/08/2000*, E/C.12/20000/4, 22º periodo de sesiones, Ginebra, 25 de abril al 12 de mayo de 2000, CESCR, observación general 14, párrafo 8.

Family Health Internacional. “Muchos jóvenes hacen frente a riesgos graves”, en *Network en español: salud reproductiva de los adolescentes*, Volumen 20, núm. 3, 2000.

Instituto Nacional de Salud Pública, ONUSIDA, OPS, UNESCO, UNICEF, UNFPA, Secretaría de Salud, GCTH, CCNAPC. *Educación sexual para la prevención del VIH en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico regional*, México, 2008.

Kirby, D. “Emerging Answers 2007: New Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases”, The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, EUA, 2007.

LAC Regional Director’s Group (RDG). *Follow up on the Mexico Declaration: Strengthening Comprehensive Sexuality Education and its Role in HIV Prevention in Latin America and the Caribbean*, propuesta de proyecto, versión 25 de marzo, 2009.

Mesa, A., C. Suárez, V. Brenes, G. Rodríguez, B. Mayén y E. Santos. *Marco Internacional y Nacional de los Derechos Sexuales de Adolescentes*, Afluentes, S.C. y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2006, pp. 103-133.

ONUSIDA. *Impacto de la educación en materia de salud sexual y VIH sobre el comportamiento sexual de los jóvenes: actualización de un análisis*, Ginebra, 1997. Resumen ejecutivo accesible en <http://www.comminit.com/es/node/68648/37>

ONUSIDA. *Informe mundial sobre la epidemia 2008*, Ginebra, 2008.

ONUSIDA. *Children and AIDS: Third Stocktaking Report*, Ginebra, 2008.





EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: REQUISITO PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EFECTIVA

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora, Universidad Pedagógica Nacional

EN AGOSTO DE 2008 SE CELEBRÓ EN LA CIUDAD DE MÉXICO LA PRIMERA REUNIÓN de Ministros de Salud y Educación de los países de América Latina y el Caribe. Durante dos días, funcionarios de alto nivel, expertos, académicos y representantes de las principales organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la promoción de los derechos humanos, la salud reproductiva y la equidad de género, se concentraron en la discusión de un tema urgente para la región: la contención del VIH y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) entre los adolescentes y los jóvenes de nuestros países.¹ La premisa de la que partieron los ministros para configurar su agenda de acción es que en la educación se encuentra la mejor forma de protección.

Desde esta perspectiva, el desafío más relevante para cumplir con los compromisos pactados radica en la implantación efectiva de programas integrales de educación sexual en la educación básica, lo que a su vez supone un reto para los actores del proceso educativo y en particular para los docentes.

Para que las y los docentes puedan cumplir con el papel protagónico que se espera de ellos, es necesario que los gobiernos dispongan de una estrategia eficaz de capacitación y formación profesional que les permita aumentar sus conocimientos y desarrollar competencias genéricas y específicas que, en conjunto con planes elaborados de manera cuidadosa y científica, conduzcan a sus alumnos a la adopción de estilos de vida saludables y dirigidos a la prevención.

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES de la UNAM, Maestría en la Universidad de Winsconsin-Madison en Sociología Rural y Doctorado en la Universidad de Texas-Austin, con especialización en Población y Desarrollo. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana (1975-1995). Docente en la UNAM, la ENEP-Acatlán, la Universidad de Texas-Austin, las Universidades Autónomas de Hidalgo y Tamaulipas, la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales, sedes México y Costa Rica, y la Universidad Pedagógica Nacional. Entre otros puestos, ha sido: investigadora principal de programas financiados por la Fundación Ford, la Fundación Hewlett, WICHE, Conacyt y la SEP; asesora de los gobiernos de los estados de Tamaulipas e Hidalgo para el diseño e implantación de nuevos programas educativos; consultora de diversos organismos internacionales interesados en el desarrollo de la educación y la ciencia; Jefe del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco; Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y Rectora de la Unidad Azcapotzalco de la UAM; Directora Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional; Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal; titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. En la actualidad es Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Miembro del patronato de la UAM; miembro del comité directivo de LASPAU; miembro del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación y miembro del Foro Permanente de Ciencia y Tecnología. Ha dictado más de 150 conferencias en México, Estados Unidos de América, Europa, Asia y América Latina. Es autora de 35 artículos en revistas arbitradas, una docena de capítulos de libros, 10 libros y numerosos reportes e informes de investigación. Sus publicaciones más recientes se concentran en temas relacionados con la formación de capital humano, la internacionalización de la educación superior, y la investigación científica y la evaluación educativa.

¹ La reunión culminó con la emisión de una importante Declaración titulada "Prevenir con Educación", en la cual los participantes coinciden en que la mejor vía para proteger a los jóvenes de la región es la educación. En el cuerpo del documento se delimitan acciones y se establecen metas que demandan una intensa y sostenida coordinación multisectorial.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: REQUISITO PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EFECTIVA

SYLVIA ORTEGA SALAZAR

Rectora Universidad Pedagógica Nacional

LAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA EN LA REGIÓN

LA EVIDENCIA CIENTÍFICA SOBRE LA INCIDENCIA DEL VIH y las ITS¹ no deja lugar a dudas acerca de la urgencia de prevenir la epidemia mediante la conjunción de la acción de los Estados, las familias y los actores sociales involucrados en los sectores de la salud y la educación.

Según el estudio de ONUSIDA sobre la situación de la epidemia del SIDA en el mundo, en 2007 vivían con el VIH 33.2 millones de personas, de los cuales 2.5 millones eran menores de 15 años. La prevalencia mundial de la infección por el VIH (porcentaje de personas infectadas por el virus) se mantiene en el mismo nivel, aunque la cantidad total de individuos que viven con el VIH va en aumento debido a la acumulación continua de nuevas infecciones con periodos más prolongados de supervivencia en una población general en constante crecimiento. En el Caribe la cifra es de 230 000 personas y en América Latina, de 1.6 millones. El aumento de la incidencia en la región se observa al comparar estas cifras con las del año 2001: en el Caribe se informaba en ese año de 190 000 personas, en tanto que en el conjunto de América Latina la cifra fue de 1.3 millones.²

Otros estudios muestran que las relaciones sexuales inician en una edad cada vez más tem-

prana, circunstancia que repercute de manera diferenciada en los adolescentes según su sexo. En efecto, el embarazo adolescente genera en el caso de las mujeres consecuencias que pueden ser dramáticas, en particular entre las más desprotegidas. La proporción de jóvenes de 15 a 19 años que habían tenido relaciones sexuales aumentó de 20.4 por ciento en 1995 a 26.1 por ciento en 2003, mientras que la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales se redujo de 15.8 años en 1995 a 15.2 en 2003. Por otra parte, se ha demostrado que el uso de métodos anticonceptivos al comenzar la vida sexual, en los jóvenes de 15 a 19 años, es aún una práctica limitada (CONAPO, 2007).

La incidencia del embarazo adolescente varía notoriamente entre los países de la región. Si bien es válido afirmar que no se avecina una “epidemia” de estos embarazos como se ha insinuado, es cierto que en algunos países la tasa de fecundidad entre quienes tienen de 15 a 19 años ha aumentado. En general, en mujeres sin escolaridad o con escolaridad baja y pertenecientes a estratos de mayor pobreza, la fecundidad es claramente más elevada que la registrada entre quienes pertenecen al mismo grupo de edad pero alcanzan niveles mayores de escolaridad y pertenecen a estratos sociales con menos restricciones económicas.³

Por otra parte, se sabe que la principal forma de transmisión de VIH/ITS resulta de las relaciones sexuales no protegidas, por lo que uno de los grupos de mayor riesgo son los adolescentes y los jóvenes que inician su vida sexual a edades tempranas sin utilizar medidas preventivas en sus encuentros sexuales.

De aquí se sigue que la prevención más eficaz radica en la Educación Integral en Sexualidad desde la infancia, de tal manera que se favorezca “la adquisición gradual de la información y de los conocimientos necesarios

¹ La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que las infecciones de transmisión sexual (ITS) constituyen la segunda causa de pérdida de salud en mujeres, en especial jóvenes; al respecto señalan que las políticas de prevención no han impactado en la prevalencia de ITS en el mundo y México. En 2000 el CONAPO estimaba que la incidencia anual de estas enfermedades en la población de 15 a 24 años presentó en todos los casos niveles muy superiores a los registrados para la población total.

² UNUSIDA, *Situación de la epidemia de sida: informe especial de la prevención del VIH*, diciembre de 2007.

³ UNFPA, *Diagnóstico sobre la salud reproductiva de adolescentes en América Latina y el Caribe*, enero de 2001.

para el desarrollo de las habilidades y de las actitudes apropiadas para vivir una vida plena y saludable, así como para reducir riesgos...”.⁴

La educación de calidad a la que tienen derecho todos los niños y las niñas no se concibe en ausencia del tratamiento apropiado de la dimensión de la sexualidad.

En contraste con los argumentos de algunos sectores de nuestras sociedades, la evidencia disponible indica que la Educación Sexual Integral desde la infancia no propicia un inicio temprano de la actividad sexual. Por el contrario, se ha demostrado que promueve la autonomía individual y, en consecuencia, fortalece la capacidad de los jóvenes para decidir cuándo iniciar la actividad sexual. Al discutir los rasgos deseables de la Educación Sexual Integral para los niños y los jóvenes contemporáneos, se estableció que ésta “...tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad democrática y plural... incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país...”.

Los representantes de los gobiernos de la región acordaron la inclusión de contenidos de educación sexual en los planes de estudio para el nivel básico, así como una evaluación de los programas correspondientes con el fin de garantizar que, mediante el enfoque propuesto, se logre el impacto deseado en la formación de una buena ciudadanía. Las metas planteadas implican la generalización de la educación sexual en los centros escolares, lo que a su vez será factible siempre que los docentes, responsables directos de la ejecución de las acciones previstas, tengan acceso a programas de actualización y desarrollo profesional pertinentes y de alta calidad.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN MÉXICO

Desde la década de 1970, la Educación Sexual ha sido parte del currículo nacional obligatorio para todos los alumnos de educación básica de los centros públicos y particulares.

Los libros de texto gratuito que llegan a todos los estudiantes del país han incluido secuencias didácticas diseñadas para desarrollar los contenidos en esta materia como parte de las asignaturas del campo de las Ciencias Naturales.

En 2003, con la reforma de la educación secundaria, se adoptó una perspectiva pedagógica y didáctica integral que propone contenidos de educación sexual en el marco de las asignaturas de las ciencias y en aquellas que corresponden a la formación cívica y ética. Se logra bajo esta nueva perspectiva un desplazamiento del enfoque centrado en la biología y la anatomía en favor de otro que pone énfasis en el conocimiento y la práctica de los derechos humanos y los valores de la democracia.

EL CURRÍCULUM Y MÁS ALLÁ

La investigación reciente ha identificado los rasgos que tienen en común los diseños curriculares más efectivos en materia de educación sexual integral.

A partir del análisis de más de 80 programas de estudio utilizados en distintos países del mundo, se ha concluido que aquellos diseños con objetivos explícitos relacionados con la salud sexual y reproductiva, que además incorporan ilustraciones claras sobre las conductas de riesgo en los contextos sociales y culturales en los que los alumnos se desenvuelven de manera cotidiana, tienen mayor potencial para fomentar la adopción de estilos de vida saludables, evitar los riesgos y estimular las conductas basadas en el respeto a la diferencia (Kirby, *op. cit.*).

El currículo y el enfoque pedagógico vigentes en México poseen las cualidades referidas a la visión integral, a la concentración en objetivos de salud y al tratamiento científico y explícito de conductas de riesgo. Los materiales didácticos que se han desarrollado acreditan su buena calidad, así como su sensibilidad a la diversidad propia de una nación multicultural.

Pero, como la investigación educativa ha demostrado ampliamente, aunque un buen currículo y los materiales apropiados son indispensables para el logro educativo, la variable clave es el maestro.⁵

Un proceso educativo efectivo en el campo de la educación sexual, se traduce en la adopción voluntaria, informada y sistemática de valores y prácticas de autoprotección, consideración a los otros y tolerancia ante las diferencias. Es decir, la eficacia del maestro se traduce en el comportamiento, las actitudes y los valores que un adolescente pone en juego al tomar decisiones que, de no ser correctas, hacen que su vida y la de otros corran riesgos.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: UN DESAFÍO PARA LOS DOCENTES

Así, un proceso educativo eficaz no se reduce a la adquisición del conocimiento establecido por el programa de estudios, implica que el estudiante erradique la posibilidad de riesgo de su propia vida por medio de la práctica consistente de los dispositivos preventivos que conoce y están a su alcance.

⁴ Douglas Kirby, *Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World, Tool to Assess the Characteristics of Effective Sex and STD/HIV Education Programs*, ETR Associates.

⁵ M. Barber y M. Mourshed, “Cómo le hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, *PREAL*, núm. 41, Buenos Aires, 2008. Este documento fue originalmente preparado y publicado por McKinsey & Company.



Los programas integrales se caracterizan por su concentración en los tres objetivos de salud sexual y reproductiva más importantes para la población joven: reducción del embarazo adolescente; prevención de las infecciones de transmisión sexual y reducción de la incidencia del VIH. Para que los objetivos se alcancen, es indispensable que el estudiante establezca la relación entre la falta de protección en las relaciones sexuales, la probabilidad de embarazo o contagio y las consecuencias negativas asociadas a cada una de las circunstancias (Kirby *et al.*).

Un profesor capaz de conducir un proceso de aprendizaje efectivo requiere poseer competencias pedagógicas relacionadas con la transmisión clara de mensajes fuertes y dominar estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el descubrimiento entre todos los estudiantes.

Esta aproximación a la práctica docente resulta especialmente desafiante para el maestro puesto que implica el cuestionamiento de los valores personales y familiares respecto de la sexualidad, así como de los patrones de conducta sexual usuales en sus comunidades de referencia.

La práctica docente que se requiere demanda capacidades complejas que incluyen al menos cinco cualidades que se han identificado a partir de la investigación educativa:

- * La creación de un ambiente en el aula que estimule la libre participación de todos y todas.
- * La utilización de una metodología basada en actividades múltiples mediante las que se ilustran los riesgos y los factores de protección.
- * El empleo de métodos interactivos capaces de involucrar al estudiante de tal forma que se sienta estimulado para aplicar el conocimiento a su propia vida.
- * La adecuación de los métodos y actividades a la diversidad cultural y la edad de los estudiantes del grupo.
- * La comunicación con los padres de familia con el propósito de asegurar su respaldo.

Es evidente que, en los entornos contemporáneos, las expectativas sobre los docentes son extraordinariamente demandantes, por lo que las políticas de formación inicial y desarrollo profesional del magisterio en cada país, resultan cruciales para responder a la legítima demanda de nuestras sociedades de una educación con calidad y perspectiva de equidad.

ELEMENTOS PARA EL LANZAMIENTO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Como en otras partes del mundo, en América Latina el tema de la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica ha cobrado una renovada importancia.

En tanto que en décadas anteriores los problemas prioritarios del sector se relacionaban con la planeación y el control, o bien con el funcionamiento y la gestión de los centros escolares, al despuntar el siglo XXI se trata de los aprendizajes de una población escolar diversa cuyo entorno es la sociedad del conocimiento, donde la tecnología juega un papel clave en la organización social y en la producción de bienes y servicios.

En el momento en que las políticas educativas centradas en la mejora de la calidad se proponen como objetivo central el incremento de los aprendizajes de todos los estudiantes, el docente regresa al centro de los procesos y las políticas. En efecto, hablar de aprendizaje es hablar del docente.

En el campo de la educación sexual ha quedado claramente demostrado que un docente que logra resultados es aquel que puede relacionarse cómodamente con cada uno de sus estudiantes y que posee una buena formación profesional en las áreas de la salud sexual y reproductiva.

Es pues evidente el valor de la formulación de una oferta de desarrollo profesional para el magisterio involucrado en la preparación de los adolescentes en el campo que nos ocupa. Lo que no es obvio es cómo lograr que dicha oferta responda lo más cercanamente posible a las necesidades y posibilidades de los maestros.

Mucho de lo realizado en nuestros países con el fin de dotar a los docentes de posibilidades de actualización y formación continuas ha resultado poco efectivo dadas la lejanía respecto de los problemas que enfrentan los profesores en el aula y la baja calidad ya sea de los contenidos, la forma de impartición o ambos.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Con miras a construir una oferta formativa en Educación Sexual Integral dirigida a profesores mexicanos del nivel de secundaria actualmente a cargo de las asignaturas que incluyen contenidos de educación sexual, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de base,⁶ el cual nos acerca al nivel de competencias que poseen los docentes que desarrollan los temas. A su vez, esta identificación resulta imprescindible para diseñar un dispositivo que parta de las posibilidades, las carencias y las aspiraciones de la población objetivo.

A continuación se resumen los principales hallazgos:

- * Las y los docentes carecen de una formación que les permita iniciar, moderar y cerrar un diálogo abierto o debate acerca de temas de sexualidad humana. Además, temen al escrutinio de los padres de familia.
- * Reprimen comentarios, bromas y preguntas que pudieran motivar una discusión más profunda acerca de los temas.
- * Recurren a lugares seguros para abordar los temas: el libro de texto y las actividades estructuradas como exposiciones, cuestionarios y elaboración de esquemas.
- * Muestran carencias en el manejo conceptual de los temas de orden biológico.
- * Las estrategias didácticas que más se utilizan son: exposiciones con recursos visuales limitados, exposición de temas por equipos y en ocasiones, asignación de tareas que implican alguna investigación individual.
- * En el aula no existe el ambiente propicio para tratar estos temas de forma abierta.

Por otra parte, los cuestionarios aplicados a grupos de alumnos atendidos por los profesores encuestados revelan que los adolescentes cono-

cen y pueden explicar los riesgos del embarazo y están en condiciones de describir las formas de contagio del VIH-SIDA. No obstante, sólo dos de cada cinco identifican las ITS y sus síntomas. Más importante aún, menos de la mitad puede explicar cómo son los métodos anticonceptivos y las opciones de autoprotección.

Al igual que en otros estudios similares, se encontraron notables diferencias en las actitudes, percepciones y comportamientos frente a la sexualidad y la reproducción según el sexo del adolescente. Así, mientras para los varones el tema de mayor interés fue la autoprotección, para las mujeres la preocupación se centró en el embarazo.

A pesar de que cuatro de cada cinco alumnos y nueve de cada 10 alumnas manifestaron haber comprendido la importancia de la equidad de género, menos de la cuarta parte afirmó que podría explicar a otros qué es el género y qué son los roles de género.

De tal forma, no resulta sorprendente que, aun cuando ocho de cada 10 varones se digan convencidos de que “todos tenemos derecho a decidir cuándo y cuántos hijos tener”, la mayoría de ellos considere que evitar el embarazo es un asunto que concierne principalmente a las mujeres.

En todo caso, es ineludible reconocer que los jóvenes están lejos de poseer los conocimientos y dominar las prácticas que establece el currículo, en tanto que los profesores, independientemente de su voluntad y vocación, necesitan apoyos para el desarrollo de competencias que les permitan transformar su práctica docente.

El estudio exploratorio evidencia carencias, pero también apunta potencialidades que es necesario aprovechar para que los maestros —la mayoría de los cuales expresó la necesidad de actualizar sus conocimientos, pero sobre todo de familiarizarse con métodos de enseñanza y con recursos pedagógicos que les permitan “tratar estos temas con naturalidad, respeto y seriedad a fin de que los alumnos sepan los peligros que corren...”— estén en condiciones de lograrlo.

⁶ La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el apoyo financiero de la Fundación Ford, ha ejecutado desde abril de 2008 el proyecto “Fortalecimiento de las Competencias Docentes en Educación Sexual Integral”, cuyo objetivo es: “el diseño de una especialidad en Educación Sexual Integral que desarrolle en el profesor de educación secundaria las competencias docentes para impartir de manera eficaz los objetivos de educación sexual presentes en el plan de estudios de Educación Secundaria”. El proyecto se realiza en conjunto con la Red Democracia y Sexualidad (Demysel), organismo de la sociedad civil que cuenta con una vasta experiencia en el campo. También ha recibido el apoyo del Fondo de Población de Naciones Unidas.

LOS RASGOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE GRAN ESCALA

Se estima que en la actualidad las asignaturas de Ciencias y de Educación Cívica y Ética son impartidas por unos 45 000 docentes de secundaria. Considerando que las encuestas a profesores y profesoras de estas materias revelan que en su mayoría no habían tenido acceso a forma alguna de actualización o capacitación para impartir los contenidos de Educación Sexual con la perspectiva del currículum adoptado a partir de 2003, la demanda esperada es extraordinariamente amplia.

Con objeto de brindar una cobertura significativa, se ha tomado la decisión de ofrecer un programa a distancia que podrá cursarse en un año académico. Se trata de una especialidad orientada a desarrollar competencias docentes en Educación Sexual Integral organizada en tres ejes: cognoscitivo, actitudinal y de habilidades para la enseñanza de la sexualidad, donde el mayor peso se asigna a este último.

Se espera que el docente trabaje cerca de dos horas por día hábil en un horario flexible y que, al final de cada uno de los cinco módulos en los que se ha organizado el programa, asista a una sesión presencial de cerca de cuatro horas.

Con base en los resultados del estudio exploratorio se determinó el contenido de los cinco módulos (véase el cuadro 1).

UN SERVICIO PARA LOS DOCENTES DE AMÉRICA LATINA

Al inicio del año académico 2009-2010, la Universidad Pedagógica Nacional ofrecerá en forma experimental la Especialidad a Distancia. Durante los 10 meses siguientes el grupo de diseñadores, formadores y expertos que integran el equipo de investigación aplicada a cargo del proyecto hará un seguimiento cotidiano del proceso. La ruta prevista incluye la posibilidad de hacer ajustes inmediatos por medio de los reportes de los 10 tutores en línea que atenderán a los primeros 300 profesores interesados en participar en esta fase de desarrollo del curso.

Una de las mayores ventajas del diseño en línea es poder compartir con todos los países esta opción de desarrollo profesional. Entendemos que así, los formadores de formadores estaremos haciendo nuestra parte para que en nuestra región se cumpla a cabalidad con los derechos de los niños y las niñas y con la expectativa de nuestras sociedades de una vida en ambientes libres de violencia, estigma y discriminación.

CUADRO 1.

CONTENIDO DE LOS CINCO MÓDULOS DEL PROGRAMA

Distribución temática por módulos	
<p>I. Conceptos básicos sobre sexualidad humana</p> <p>I.1. Sexualidad y erotismo I.2. Los derechos humanos y los derechos sexuales I.3. La educación sexual y el sistema educativo mexicano 1.3.1. Laicismo y educación I.4. La perspectiva de género en la educación sexual</p>	<p>III. Noviazgo y sexualidad</p> <p>III.1. Atracción y enamoramiento III.1.1. Bases biológicas III.1.2. Género: estereotipos y pautas culturales III.2. Acoso y violencia en el noviazgo III.3. Habilidades emocionales: asertividad, autoestima, empatía, negociación (solución asertiva de conflictos)</p>
<p>II. Adolescencia en la escuela</p> <p>II.1. La adolescencia como construcción social II.2. Cambios físicos, psicológicos y emocionales II.3. Ser adolescente en la escuela secundaria II.3.1. Ser alumno o ser alumna: significados y formas de relación construidas con base en el género III.3.2. Diversidad sexual en la escuela III.5. El papel de la escuela ante los derechos sexuales de los adolescentes</p>	<p>IV. Salud sexual</p> <p>IV.1. Conductas y situaciones de riesgo IV.2. Infecciones de Transmisión Sexual IV.3. VIH-Sida IV.4. Género: violencia y acoso sexual</p> <p>V. Reproducción</p> <p>V.1. Perspectiva de género y esquemas sexistas V.2. Uso y no uso de anticonceptivos V.3. Embarazo, interrupción del embarazo y maternidad en la adolescencia</p>





SEXUALIDAD/GÉNERO. LA SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN DE LA MUJER

MAYTE BEJARANO FRANCO

Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real,
Universidad de Castilla La Mancha

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

Instituto de la Mujer, Madrid

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

ANALIZAR LA SEXUALIDAD/GÉNERO EN LAS PERSONAS SIRVE PARA DESVELAR cuestiones muy importantes de las relaciones entre ellas y superar esquemas de comportamiento discriminatorios. En este artículo daremos a conocer el valor y reconocimiento del género/sexualidad y el control de sus manifestaciones. Plantearemos la sexualidad en general, así como la de las mujeres, para intentar desmontar el prejuicio de que la biología determina lo femenino, mientras que lo cultural o humano es una creación masculina. Igualmente, abordamos los nuevos planteamientos que sobre este tema plantean los estudios de género. Bajo estos presupuestos, exponemos los discursos educativos sexuados que, históricamente, han acompañado la educación de las mujeres y que las han situado en una posición de desventaja social.

MAYTE BEJARANO FRANCO

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1996) Y DOCTORA POR EL INSTITUTO de Estudios de la Mujer, por la Universidad de Granada (2003). Profesora UNED en Educación Social. Profesora de la Universidad de Castilla La Mancha en la Diplomatura de Magisterio en Ciudad Real. Sus últimas publicaciones se titulan: *Aprendizaje autónomo y competencia aprender a aprender* y *Educación social y género*. Las líneas de investigación se basan en los modelos de enseñanza-aprendizaje y en género y educación.

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Doctorado en Estudios de la Mujer y de Género, Universidad de Granada. Maestría en Educación y Orientación Sexual. Becaria del Departamento de Educación y Cultura del Instituto de la Mujer, Madrid.

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

MARÍA DOLORES VILLUENDAS ES FEMINISTA Y PROFESORA de Universidad. Sus publicaciones son: *Identidad cognitiva* (1986); *Acción y representación; interacción social y aprendizaje* (1988); *La comprensión de la organización social* (1995); *Relaciones de género en Psicología y Educación* (2003); *Teaching Gender in Psychology* (2004); *El conocimiento ecológico en la infancia: estudio transcultural* (2005); *¿Realmente marchitamos las flores? Aprendiendo feminismo en la Universidad* (2005); *Las mujeres en la formación superior: estereotipos de género y neosexismos* (2006) y *Psico Ecofeminismo* (2007).



SEXUALIDAD/GÉNERO. LA SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN DE LA MUJER

MAYTE BEJARANO FRANCO

Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real,
Universidad de Castilla La Mancha

ANA CAROLINA ORTIZ ASENSIO

Instituto de la Mujer, Madrid

MARÍA DOLORES VILLUENDAS GIMÉNEZ

Facultad de Psicología de la Universidad de Granada

LA SEXUALIDAD Y EL GÉNERO

AL HABLAR DE SEXUALIDAD, EN OCASIONES ENCONTRAMOS que es reducida al ámbito de la procreación o de la genitalidad; en este caso sólo nos referimos a algunas de sus manifestaciones concretas, sin tomar en cuenta su verdadera dimensión e importancia.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), “la sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (OMS, 2006).

La sexualidad ha sido conceptualizada con diferentes matices: la sexualidad es parte de nuestra identidad básica; se expresa en el estilo de vida, en la reproducción de los papeles masculinos o femeninos, en los modos que tenemos de expresar el afecto, y también en el comportamiento erótico. Se puede considerar que: la sexualidad es una fuerza primaria en la vida de cada individuo. Es una fuerza penetrante e integral que implica determinados procesos fisiológicos y psicológicos. Es un proceso activo, dinámico y orgánico con una multiplicidad de variables interrelacionadas y cambiantes... La sexualidad es el proceso de ser macho o hembra, hombre o

mujer, masculino o femenino; es la forma como pensamos, sentimos y nos expresamos acerca de nuestro género, nuestros órganos sexuales, nuestro cuerpo, nuestra autoimagen y nuestras elecciones y preferencias.

Mediante estas concepciones de la sexualidad humana podemos hacernos una idea de su complejidad y de todo lo que abarca. No obstante, destacamos varias ideas básicas:

- * La sexualidad es algo inherente al ser humano.
- * Existe una mutua y continua interrelación entre los aspectos sexuales y los no sexuales.
- * La sexualidad está mediatizada por todo lo que somos como personas, y a su vez influye en la forma en que pensamos, sentimos y nos comportamos.

Con base en la identidad sexual, las diferentes culturas han creado los llamados roles de género, que actúan controlando y regulando distintos ámbitos de la vida social de las personas. Este hecho, a pesar de estar influido, en un principio, por características biológicas, es más de tipo cultural, y aquí se ponen en funcionamiento nuevos valores y componentes del control del poder.

Kate Millet (1975) señala que el género se construye desde la primera infancia en la relación con los adultos; los niños y las niñas son condicionados de manera genérica, se refuerzan los comportamientos que son propios de su sexo y se inhiben todos los que no “se consideran propiamente masculinos o femeninos”, por medio de mecanismos entre los que se cuenta la coerción implícita en adjetivos peyorativos aplicables a las conductas no esperadas de uno y otro sexo. Se construye así el varón fuerte, agresivo, competitivo, y la mujer tierna y maternal.

Los estudios de género, según Rosa Cobo (1995), se orientan en dos direcciones: en primer lugar, analizan críticamente las construcciones teóricas patriarcales y extraen de la historia las voces silenciadas que defendieron la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres. En segundo lugar, aportan una nueva forma de interrogar la realidad, acuñan

nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la misma que no se habían tomado en cuenta antes de que se desvelase el aspecto socio-cultural de los géneros.

Una sociedad dividida de modo simbólico y empírico en dos géneros, significa que su estratificación económico-política y el reparto de sus roles responde a esta división. Al mismo tiempo, toda sociedad construida sobre una profunda desigualdad genera mecanismos ideológicos, definiciones sexuales, que justifican y legitiman esa desigualdad. Cuando se quiere observar cómo se articula una sociedad dividida en géneros, se debe considerar las definiciones sexuales, el reparto de los roles y las formas de estratificación.

Profundicemos en la sexualidad humana atendiendo a las dimensiones desde las que ha sido estudiada, sin olvidar las nuevas perspectivas de género tal y como las hemos señalado.

Desde la biología, el fin último de la sexualidad es la reproducción. Incluso, desde una perspectiva evolucionista, se considera que todas las respuestas sexuales fruto del aprendizaje o del desarrollo, existen y se mantienen porque a lo largo de la evolución de la especie sirvieron al fin último de la reproducción. Cuando hablamos de especies inferiores, el determinismo y el reduccionismo biológicos son tan importantes que la relación sexual tiene lugar sólo en los momentos en que la concepción se hace posible. Sin embargo, a medida que avanzamos o nos elevamos en la escala zoológica, el determinismo biológico y hormonal deja paso a otras influencias como son las sociales y educativas.

Una de las funciones más importantes que juega la sexualidad en la especie humana es la del placer. En efecto, la búsqueda de placer se halla en la base de muchas de las expresiones y comportamientos sexuales; y no nos referimos sólo al placer que suele conllevar la excitación y el orgasmo, sino también al placer de dar y recibir que se produce en toda relación sexual positiva.

Desde la psicología, encontramos que los procesos cognitivos forman parte de la vivencia sexual. Mediante ellos, los sujetos construyen el conocimiento de la realidad y la interpretan de una forma u otra. Por eso las expectativas, las creencias, la información, las fantasías, entre otras, influirán en cómo se vivencia la sexualidad, y esto puede determinar el grado de acercamiento a determinados estímulos o de evitación de ellos (Fuentes y López, 1997).

En muchas ocasiones, la sexualidad ayuda a reforzar la autoestima, la autoimagen, a sentirnos con más vitalidad, a brindar protección de la alienación que promueve una cultura con valores fundamentalmente instrumentales, etcétera. Todo esto, unido a las funciones ya comentadas, lleva a pensar en la importancia de una vida sexual positiva para el bienestar y la salud física y psíquica de los individuos.

Ahora bien, hemos de tomar en cuenta que una vida sexual no integrada en la personalidad global del individuo, una sexualidad a la que se le otorgan unos valores meramente instrumentales, puede conducir a una mayor alienación y a un mayor empobrecimiento tanto de lo sexual como del individuo.

Las personas compartimos con otras especies sexuadas una fuerte motivación sexual, integrada por el deseo, la pulsión sexual, la atracción, entre otros elementos, y también el carácter reforzador de esas conductas sexuales como es el placer sexual. En muchos casos y gracias a la capacidad de conducta intencional, lo que deseamos es disfrutar de la actividad sexual y en momentos concretos reproducirnos. Independientemente de

la intención, las personas pueden buscar la actividad sexual en momentos donde es imposible la reproducción fisiológica. El deseo y el placer sexual en la mujer no están determinados por el ciclo sexual, sino que pueden presentarse en cualquier periodo del ciclo, incluso cuando es ya posmenopáusica.

El ciclo de la mujer ha pasado a tener una "ovulación socialmente muda"; es decir, sin signos que puedan inducir al varón a buscar la actividad sexual en un periodo determinado del ciclo y que condicionen a la mujer a desear la actividad sexual en un periodo concreto del mismo. Este hecho desvincula por completo la sexualidad humana de la de otras especies.

En el estudio citado por Fuentes y López (1997, 117), que recogen el realizado por Serrano Vicens (1972) sobre la sexualidad femenina, se obtuvo información mediante entrevistas a 1417 mujeres (en su consulta de ginecología en diferentes ciudades españolas). Entre otras afirmaciones encuentran que la necesidad de placer en la mujer está netamente diferenciada de la función de la procreación, como evidencia:

- * Que esta necesidad aparece espontáneamente antes de la pubertad.
- * Que subsiste después de la fecundación y durante el embarazo.
- * Que continúa después de la menopausia.

Afirman que la sexualidad está muy relacionada con la salud, dado que no tomar en cuenta las necesidades de placer sexual tiene consecuencias tanto físicas como psíquicas, y las más frecuentes son las derivadas de la inhibición.

Otros estudios realizados desde una perspectiva transcultural y recogidos también por Fuentes y López (1997, 238), ponen de relieve que:

- * Las "culturas del sexo" son en extremo variables en términos de las ideologías y valores contenidos en ellas, y de las formas en que estas ideologías y valores se integran en el resto de la cultura de la que forman parte.
- * La "cultura del sexo" es uno de los entornos más inmediatos de la sexualidad y es especialmente importante para el tipo de aprendizaje que realizan los individuos y los grupos.
- * La "cultura del sexo" ejerce una influencia importante y continua en muchas manifestaciones y expresiones de la conducta.

La sexualidad también ha sido utilizada con frecuencia, y aún lo es, como un instrumento de dominio o de estatus jerárquico, algo que por lo general se le ha conferido al varón por el hecho de serlo.

Por último, no podemos olvidar la utilización comercial que se hace de la sexualidad, puesto que ésta se ha convertido, sin duda alguna, en uno de los reclamos más fuertes e importantes a la hora de vender todo tipo de productos en la sociedad de consumo actual, lo que vemos en anuncios televisivos, en prensa y carteles publicitarios.

REGULACIÓN Y CONTROL DE SEXUALIDAD/GÉNERO

El fin de los métodos utilizados para el control de la sexualidad/género a lo largo de la historia, se ha realizado mediante la reproducción del sistema dominante en la sociedad. Por eso, los controles se han manejado según el antojo de los organismos que en ese momento ostentaban el poder.

Durante las épocas de los movimientos obreros, dicen Fuertes y López (1997, 20), se denunció la instrumentalización, por parte de las clases dominantes, de la moral sexual religiosa, que respondía a intereses económicos y políticos. Sexualidad igual a procreación, matrimonio eterno, fidelidad para saber que los hijos o hijas son legítimos, entre otros.

En todas las formas de organización social de la pareja y la familia, la regulación de la actividad sexual juega un papel fundamental en el origen y mantenimiento de las distintas estructuras sociopolíticas. Ello responde a alianzas económicas y de defensa, y a la transmisión de los bienes a hijos legítimos, etcétera. Estas formas de organización pueden considerarse como la manera que se cubren las necesidades sexuales con el menor costo de conflictividad entre los sexos. Tal vez, por este motivo, cuando una sociedad puede regular esta conflictividad con otros medios, pone menos énfasis en las relaciones de pareja y familia, y permite que se resuelvan las relaciones sexuales con más libertad. Es el caso de las sociedades actuales, en las que hay mucha diversidad de relaciones de pareja, muchas personas solteras, y también, parejas que permanecen sin casarse, y otras que se separan o divorcian.

El control de la sexualidad en las nuevas relaciones se escapa al control ejercido. No obstante, hay nuevas tendencias ya sea incentivando

la procreación para aumentar la mano de obra o controlando la natalidad, por no disponer de los recursos suficientes para alimentar a la población.

Esta concepción del control económico y/o político de la población atendiendo al sexo, según Foucault (1977, 34-36), comienza a analizarse en relación con la tasa de natalidad, la edad del matrimonio, los nacimientos legítimos e ilegítimos, la precocidad y la frecuencia de las relaciones sexuales, la forma de hacerlas fecundas o estériles, el efecto del celibato o de las prohibiciones, la incidencia de las prácticas anticonceptivas. Se afirmaba que un país debía estar poblado si quería ser rico y poderoso. Pero es por primera vez, al menos con una continuidad, cuando se afirma que el futuro y la fortuna de una sociedad están relacionados no sólo con el número de sus ciudadanos, las reglas de sus matrimonios y la organización de sus familias, sino también con el uso que cada cual hace de su vida sexual. Se pasa del descontrol sin productividad de los ricos, los célibes y los libertinos a un discurso en el cual la conducta sexual de la población se toma como objeto de análisis y, a la vez, punto de intervención; se pasa de políticas poblacionistas de la época mercantil a intentos de regulación más finos, que oscilarán, según los objetivos y las necesidades, hacia una dirección u otra.

Se controlan las prácticas sexuales, para validar las prácticas que son reproductivas de la fuerza de trabajo, y del sistema que mantiene la sociedad. A las demás prácticas se les da un valor peyorativo, negativo.

Las sexualidades múltiples, las que aparecen con la edad (sexualidades del bebé o del niño o niña), las que se fijan en gustos o prácticas (sexualidad del invertido, del gerontófilo, del fetichista...), las que invaden de modo difuso ciertas relaciones (sexualidad de la relación médico-enfermo, pedagogo-alumno, psiquiatra-loco), las que habitan los espacios (sexualidad del hogar, de la escuela, de la cárcel). Todas estas prácticas hasta entonces toleradas llamaron la atención y recibieron una calificación peyorativa cuando la sexualidad adquirió importancia como forma de reproducción de la fuerza de trabajo.

En el siglo XVIII, según muestra Puleo (1995, 5-8), se inicia la aplicación de la razón al sexo. Se investiga sobre su origen, su cantidad y sus tipos. Las formas "patológicas" suscitan gran interés. Son clasificadas y se tiende a descubrirlas allí donde nunca se había sospechado de su existencia. Esta administración racional se intensifica durante el siglo XIX. Se reagrupa bajo el término de "dispositivo de sexualidad" al conjunto de procedimientos de poder, tendentes a crear y controlar el sexo de los individuos. Este dispositivo incluye discursos científicos, medidas legales, organización del espacio arquitectónico, entre otros y genera nuevos fenómenos. La perversión y el mecanismo que los controla son difundidos de manera simultánea. Así, por ejemplo, determinados discursos sobre el onanismo infantil o la homosexualidad apuntan a éstos como patologías, que requieren tratamiento médico y son objeto de la ciencia. Cuando en 1631 un conde fue ejecutado por sodomía en Inglaterra, no se pensó que poseyera una naturaleza especial, distinta de los demás. Simplemente, se lo consideró como un pecador. En cambio, la medicina y psiquiatría del siglo XIX veían una esencia específica en un individuo que realizara el mismo tipo de prácticas sexuales que las de aquel conde. Las ciencias médicas sustituyen a la religión a la hora de definir, controlar y administrar la sexualidad. Se procede a la histerización del cuerpo de la mujer, proceso por el que pasa a considerarse como totalmente saturado de sexualidad. La presencia misteriosa de esta sexualidad exige que el cuerpo de la mujer se someta al control médico que termina por unir la identidad personal de ésta, pensada siempre como madre, con

la salud futura de la población. La procreación pasa a ser objeto de interés del Estado. Familia, colegios e instituciones psiquiátricas se convierten en dispositivos de saturación sexual. Tanto la arquitectura como las reglas disciplinarias se refieren al sexo. El discurso no sólo habla *sobre* sexualidad sino que la crea.

Para Burin y Meler (1998, 87-91), se le concede a la sexualidad de la pareja conyugal, monogámica y heterosexual la característica de “normal” y se pasa a cuestionar la sexualidad de los niños, los locos y los criminales, el placer de quienes no gustan del otro sexo, o sea, se ponen en discurso las llamadas “sexualidades periféricas”. ¿Que significa su aparición? Quizás implica descubrir nuevas formas de reconocimiento con el fin de lograr otros recursos de control social sobre ellas. De lo que se trata cuando se para en esas diferencias no es de su supresión sino de hacerlas visibles, inteligibles, clasificables. La sexualidad pasa a quedar en manos de los expertos médicos, psiquiatras, psicoanalistas, y se vuelve medicable. Se la alude en términos de disfunción, síntoma, etcétera, y se crean dispositivos de poder sobre ella. Las sexualidades múltiples (como la bisexualidad), las que aparecen con la edad (por ejemplo, de los niños pequeños, adolescentes, adultos y ancianos) o las que se fijan en ciertas prácticas (por ejemplo, fetichistas) y las que habitan determinados espacios (el hogar, la escuela, las cárceles), todas merecen ser reguladas, clasificadas, ordenadas, con referencia a aquel tipo de sexualidad hegemónica susceptible de reproducir la fuerza de trabajo y una forma de familia, la familia nuclear, bajo la defensa del principio del amor conyugal y de la sexualidad reproductora.

En el matrimonio como institución social es donde se permite una conducta sexual más “libre”; sin embargo, también está regulado, porque el matrimonio tiene un fin que es la reproducción del sistema y de los miembros del mismo. Se regulaban las conductas dentro de él y podían establecerse condenas a sus miembros si se salían de las conductas “adecuadas”. El sexo de los cónyuges estaba controlado mediante reglas y recomendaciones. La relación matrimonial era el más intenso foco de regulación y, sobre todo, se hablaba más de la mujer, quien debía confesarse con todo detalle. Estaba bajo estricta vigilancia: si se ausentaba su menstruación, tenía que mostrarse y demostrarse ante testigo. El “resto” de las sexualidades permanecían mucho más confusas: había cierta incertidumbre en torno a la “sodomía” o indiferencia ante la sexualidad de los niños.

Además, estos códigos diferentes no establecían divisiones bien definidas entre las infracciones a las reglas de los matrimonios y las desviaciones referidas a la genitalidad. Romper las leyes del matrimonio o buscar placeres extraños significaba, de todos modos, condenación. En la lista de los pecados graves, separados sólo por su importancia, figuraban el estupro (relaciones extramatrimoniales), el adulterio, el rapto, el incesto espiritual o carnal, pero también la sodomía y la “caricia” recíproca.

Por último, a padres y madres se les imputa la capacidad y el poder educativo. De esto, se recibirán las informaciones de cómo es el mundo. Por medio de ellos, se conformarán los valores y la visión de la vida, se reflexionará sobre cómo ha sido su actitud en relación con el sexo, lo cual permite tener una idea de su mayor o menor influencia en cada persona (Arancibia, 2002, 39).

Unas reflexiones finales acerca del adulterio, según lo plantea Puleo (1995, 49-51): menciona que entre los conflictos de género se expresan relaciones de poder y se encuentra el dispositivo de fidelidad conyugal. Se trata de un conflicto conyugal afectado por la doble moral sexual: la exigencia de una estricta fidelidad por parte de las mujeres y la aceptación de





una fidelidad relativa para los varones. En la actualidad esta doble moral se encuentra en pleno debate pues ha perdido sus rasgos de presunta “naturalidad” (por ejemplo, que los hombres eran naturalmente más polígamos que las mujeres, quienes estarían más propensas a establecer vínculos estrechos con sus crías y eso las desviaría de su orientación sexual). Si bien las mujeres por tradición eran más proclives a ceder a los discursos del amor romántico, disociando sus estados de enamoramiento de sus deseos sexuales, en nuestros días parecería que la fidelidad conyugal con un diferencial por género, se está revisando a la luz de su análisis como expresión de las relaciones de poder. En efecto, serían las relaciones de poder en la pareja las que llevarían a que sus miembros estén más o menos orientados hacia la infidelidad, algo que ha sido denominado como “la poligamia de los fuertes”: estarían en posición de practicar la infidelidad y/o ser polígamos aquellos que ocuparan posiciones de poder más elevadas. Esto se expresa a menudo en el área de poder económico, en la que muchas mujeres adultas casadas han expresado que una de sus fantasías en caso de tener mucho dinero sería “contratar amantes”, práctica social habitual realizada por los hombres en nuestra cultura.

RECONOCIMIENTO DE LA SEXUALIDAD DE LA MUJER

A pesar de que aún persisten la negación, el ocultamiento o la represión hacia la sexualidad de la mujer, también hay reconocimiento y valoración, de manera que se ha llegado a sacar a la luz sus características y necesidades.

El reconocimiento del placer sexual en la mujer es un avance trascendente, si se toman en cuenta los momentos por los que ha atravesado la sexualidad femenina. La sexualidad de la mujer era un mero desahogo para el varón, lo que ella sentía no era importante o sólo se valoraba su papel en la procreación. El hecho de que se hayan alzado voces en favor de la sexualidad de la mujer ha sido históricamente muy importante.

Cuando Kinsey, Pomeroy, Martin y Gebhard (1953) publicaron su estudio, *La conducta sexual de la mujer*, el libro fue considerado un *best seller*. Produjo mucho revuelo en la prensa, el clero y el ámbito político. Aunque a principios de la década de 1950 casi todos los estadounidenses estaban deseosos de aceptar el hecho de que los hombres eran seres sexualmente activos, pocos se mostraban dispuestos a reconocer que las mujeres se entregaran a la relación sexual por otro fin que no fuera procrear. Como era de esperar, el público tenía sumo interés en la información que contenía la publicación, aunque algunos poderes públicos presionaron para retirarla del mercado. Un congresista llegó a decir que el libro debía ser prohibido y destruido porque era el insulto del siglo contra nuestras madres, esposas y hermanas.

Como datos relevantes del estudio Kinsey destacamos lo siguiente: la sexualidad de la mujer es reconocida y demostrada (14% de las mujeres había llegado al orgasmo antes de la adolescencia; 75% antes del matrimonio, y 90% en el matrimonio). Si bien es diferente de la del varón, como indica el hecho de que se masturben menos, tengan menos juegos eróticos y más dificultades para llegar al orgasmo, al menos se comienza a visualizar el placer de las mujeres.

Gracias a la desaparición de las principales prohibiciones que frenaban el placer sexual de las mujeres, así como los cambios en las actitudes sociales y en la posición social de algunas de ellas —cambios que resultaron ser tan profundos y perdurables que ni siquiera pudo borrarlos el periodo

de reacción que siguió—, la capacidad potencial de la sexualidad femenina consiguió reafirmarse, como señaló Kate Millet (1969, 224). Aunque hay que destacar la importancia de las transformaciones sociales que abrieron a la mujer las puertas de la educación, del divorcio, de la independencia económica y de una mayor libertad social, no debe menospreciarse la influencia ejercida por los nuevos conocimientos fisiológicos y por la mejora de las técnicas sexuales. El cambio de actitud permitió, al menos en el mundo occidental, dar un primer paso hacia una concepción de lo sexual, menos orientada e interpretada en función del varón, y que contribuyó mucho a debilitar la deformación cultural que el patriarcado había impuesto.

El reconocimiento de la sexualidad de la mujer ha llevado a que diversas prácticas sexuales se vean de una forma mucho más positiva. Tal es el caso de la masturbación femenina, que tenía connotaciones negativas, pero que gracias a los estudios que hablan con apertura de dicho comportamiento, como señala Gloria Arancibia (2002, 102-103), se ha reconocido su frecuencia y sus consecuencias.

Huelga señalar que, con independencia de la potencia sexual puramente biológica, la mujer posee, como ser humano, la misma tendencia sexual a la sublimación que el varón. Y, según resalta Millet (1969, 221), como miembro de una sociedad se encuentra bajo la presión de numerosas fuerzas sociales que modifican su sexualidad. Tanto es así que, bajo los profundos efectos del patriarcado, la función de la sexualidad de la mujer se ha visto radicalmente alterada, y sus verdaderas características han permanecido desconocidas y desfiguradas durante largos siglos.

De igual manera, se encuentra que uno de los roles asignados con persistencia a las mujeres, es el de la provocación, y bajo esta concepción las hacen equivalentes a contenedoras del deseo, de la excitación, de la tentación y se convierten en cebo para el varón. Muestra Puleo (1995, 32) cómo el varón cae en la trampa que le tiende la especie, por obra de la mujer, encarnación misma de esa trampa. Estamos ante una “Eva” y la serpiente que se sirve de ella para reducir al hombre a simple medio de realización de sus propósitos. En otro extremo, se sitúa a la mujer dotada del instinto materno de forma que, como señala Puleo (1995, 55), se mimetiza con la joven seductora que esconde a la madre que reclama el sacrificio del placer y el final de la libertad del varón.

La visión de la mujer como mero elemento de paso y contenedor de la procreación es una constante a lo largo de la historia. Esto ha implicado que se le otorgue más valor a ello que a su propio placer porque, a diferencia de lo que ocurre con el varón, el orgasmo de la mujer no está relacionado con la fecundidad y, por tanto, es prescindible. Por este motivo, ve en la mujer a un ser por completo determinado por su destino natural de madre. El útero es el órgano determinante de la mujer. Todo su ser se halla bajo su influencia y en la oposición cerebro-genitales, el sexo femenino se caracteriza por tener el primer término totalmente determinado por el segundo. Esta idea ha perdurado durante siglos, como afirma Puleo (1995, 29-30).

Y prueba de ello ha sido la educación formal, localizada en procesos educativos, que ha afirmado y legitimado sin cuestionar el modelo de mujer-madre, mediante la difusión de discursos, imágenes, expectativas y conocimientos que han vinculado a las mujeres a identidades sexuadas y a espacios donde la principal función que se les reclamaba era la reproductora y, por tanto, se las pensaba ligadas al varón y ubicadas en el espacio doméstico. Veámoslo en los siguientes epígrafes.

LOS DISCURSOS EDUCATIVOS, LEGITIMADORES DE LAS DIFERENCIAS SEXUADAS ENTRE MUJERES Y VARONES

Si bien se sabe que el primer tratado de Pedagogía se ubica en Francia y fue escrito por una mujer llamada Dhuoda en el siglo IX, poco o nada se sabe de esta mujer y menos de su obra. Sin embargo, en las escuelas se enseñaba y enseñaba que el primer autor que publicó un tratado pedagógico fue Rebelais, seguido de Montagn o Rousseau (siglo XVIII). En el siglo XIV Christine de Pisan defendía en sus escritos que las mujeres debían tener la misma educación que los varones. Esta postura fue mantenida también en el siglo XVI por Louise Labé. En el siglo XVII el filósofo francés Poulain de la Barre sostuvo en su obra *De los dos sexos, discursos físico y moral*, la importancia de la coeducación y de desmontar los prejuicios sexistas: mismo valor social para mujeres que para varones.

Rousseau escribe *Emilio o de la educación* (1762), obra considerada como el primer tratado de filosofía educativa, con gran influencia para muchas propuestas pedagógicas de los siglos XIX y XX. En este libro afirmaba lo siguiente sobre la educación de mujeres y varones: “Un hombre y una mujer perfectos no pueden parecerse en su mente más que en su semblante... Al uno le corresponde ser activo y fuerte, a la otra ser pasiva y débil. Una vez aceptado este principio, se desprende en segundo lugar que la mujer está hecha para satisfacer al hombre [...] [...] Por este motivo la educación de las mujeres debe estar totalmente dirigida a sus relaciones con los hombres. Complacerlos, serles útiles, ganarse su amor y su estima, adiestrarlos desde su infancia, cuidar de ellos cuando son adultos [...]”.

Si el siglo XVIII fue el periodo que arrojó luz sobre los derechos del ciudadano y la razón del pueblo, volvió a someter a las mujeres a las sombras, al menos desde la educación; así lo leemos en los preceptos educativos de Rousseau y otros. Las mujeres siguieron sin acceder a los procesos instructivos, sólo lo hacían aquellas pertenecientes a la clase alta y para perfeccionar aquello que “su sexo” les demandaba.

Hasta mediados del siglo XIX fueron pocas las niñas de clase media y baja escolarizadas y alfabetizadas. Los poderes públicos no consideraban interesante conceder un espacio cultural a las mujeres. El hecho de que éstas pudieran estar presentes en la educación les reportaría acceso a información mediante el aprendizaje de la

lectura y escritura, también el poder establecer comunicación con otras mujeres, y ante todo, la pérdida de control por parte del Estado sobre las aportaciones que hacían en lo doméstico, especialmente a partir de la función reproductora. Eso implicaba perder una base para el mantenimiento de la población en muchas zonas de España.

Las mujeres eran consideradas inferiores en el aspecto físico y guiadas por su útero, la fisiología femenina se entendía como algo que las derivaba a la enfermedad cuando tenían la menstruación o estaban embarazadas, y ello iba acompañado de “una quiebra en sus facultades mentales e intelectuales”.

Aunque en el siglo XVIII se oyeron voces en favor de la educación de las mujeres en casi toda Europa, no hubo un compromiso real con la educación de éstas sino hasta bien entrado el siglo XIX, al menos en España. Gil Zárate (1855) o Concepción Arenal (1881) expusieron públicamente argumentos en pro de una educación igualitaria para varones y para mujeres. Este compromiso con la educación de las niñas se recoge en la Ley Moyano (1857), que aseguraba la posibilidad de escuelas para que acudieran niñas, aun en los pueblos; sin embargo, siguió manteniendo un currículum diferenciado, para la educación primaria entre ambos sexos. La ley no garantizaba el acceso de las mujeres a la educación superior (universitaria).

La producción de manuales, cartillas, catecismos, exclusivos para la educación femenina demuestra la diferenciación curricular. Algunos ejemplos de ello se concretan en las materias que se diseñaron para la primera enseñanza elemental de las niñas, a partir de la mitad del siglo XIX, concretadas en publicaciones con temáticas centradas, por ejemplo, en la higiene doméstica. Se formaba a las niñas en pautas higiénicas, vinculadas a otras morales para aplicarlas en el ámbito doméstico y así llevar a cabo mejor la gestión de la casa.

La higiene fue una materia muy presente en la educación de las niñas y que ayudó a perfeccionar el rol doméstico destinado para ellas; así lo expone Pascual de San Juan (1864). Los discursos de estas publicaciones curriculares se centraban en la definición de una feminidad acorde con la ley natural, que determinaba la subordinación social de las mujeres en todos los órdenes y consolidaba así la jerarquía entre sexos. La intensa formación religiosa que recibieron contribuyó a reforzar las bases de los discursos

esencialistas que reafirmaron el modelo de vida doméstica configurado por la humildad, la prudencia, la entrega a los demás, y cómo no, la castidad de las mujeres.

Encontramos múltiples referencias centradas en las labores que las futuras madres y esposas debían adquirir para crear un ambiente doméstico ideal: la costura, la cocina, entre otras. Las alusiones al cuidado del cuerpo de las mujeres las encontramos, en este siglo, en la educación moral y sobre la adquisición de sensibilidad, el aseo y la belleza centrada en el alma antes que en el cuerpo. Adornar el alma con cualidades como la docilidad era esencial para la moralidad de las mujeres (Monlou, 1897).

Así pues, la educación femenina ha consolidado la configuración de un colectivo sin identidad sexual, con un alma adornada por cualidades que las situaba más como ángeles del cielo que como personas de carne y hueso (Savater, 1842). Este concepto, ángel doméstico, muy difundido en la educación de la época, fue claramente criticado por Concepción Arenal en su obra *La mujer de su casa*, publicada en 1881, donde aparecen argumentos contrarios a vincular a las mujeres a los hogares. En este libro, encontramos una enérgica crítica de la autora a todos los preceptos educativos que destinaban a las niñas a la inmovilidad social.

En 1876 aparece en España la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que refleja en su programa educativo una firme apuesta por la educación de las mujeres y sobre todo por la coeducación, entendiendo ésta como un resorte fundamental para la educación moral basada en valores y el más poderoso instrumento educativo para acabar con el papel secundario que ocupan las mujeres en la sociedad. Desde los inicios de la institución hasta su desaparición, con la llegada del franquismo a España, la ILE mantuvo la coeducación y el reconocimiento explícito a las mujeres sin cuestionar la igualdad de éstas respecto de los varones.

La llegada del siglo XX no trajo grandes novedades para la educación femenina, sólo la II República mantuvo el interés por la coeducación. No obstante, este pequeño avance desapareció con la llegada del franquismo pues una de las primeras cosas que se hizo fue prohibir la permanencia en una misma aula de niños y niñas: se volvió a la segregación.

LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA: UN AVANCE PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

En España, hemos de esperar hasta la Ley General de 1970 para que las escuelas sean mixtas. Dicha ley favoreció la presencia de niños y niñas en las mismas aulas. Ello no implicó que la enseñanza también fuera mixta, sino que la extensión de la educación general básica para primaria introdujo una educación homogénea más que igualitaria, pues se instauró un currículum oficial que hasta entonces, habían estudiado más los niños desapareciendo los contenidos propios de niñas.

Fue con la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando se introdujeron en el currículum, de manera más explícita, contenidos específicos sobre Educación Sexual y Afectiva en los llamados temas transversales. Esto otorgó al currículum una dimensión de aplicación educativa más integral.

Por vez primera, el tratamiento de temáticas que constituían problemas sociales donde estaba implicada la moral, podía abordarse desde la escuela mediante la transversalidad. El tratamiento específico del tema “Igualdad de oportunidades entre sexos” representó empezar a desmontar las con-

cepciones teórico-prácticas que sobre los planteamientos de igualdad se venían arrastrando, esto es, suponer que no hacía falta diferenciar a uno y otro sexo en las prácticas, discursos, etcétera, y dar por hecho que la convivencia y la educación mixta en un aula indicaban una buena práctica coeducativa. A partir de este tratamiento transversal, empezaron a publicarse muchos materiales de orden coeducativo y experiencias prácticas llevadas a cabo en la etapa de infantil y primaria. Todo esto contribuyó a, como dicen Mareño, Jaramillo y Cobeta (1996), prestar atención a las relaciones entre sexos en las aulas como cuestión central, para significar la diferencia sexual, ya que con la observación de las relaciones entre alumnas, y de alumnas con la profesora, las niñas pueden saberse niñas mediante un significado construido por ellas. Esto, continúan las autoras, es urgente en el sistema educativo actual, ya que la escuela no ha considerado la diferencia sexual masculina y femenina como algo de lo que hay que partir.

A raíz de la LOGSE se difundieron prácticas y contenidos basados en sexualidad y afectividad, y ello ha contribuido a pensar de otra forma a las mujeres y a, de manera gradual, aceptar otras identidades sexuales (transsexualidad, homosexualidad...), así como aceptar y visibilizar distintas tipologías de familias (monoparentales, homosexuales...).

La actual Ley de Educación Española, llamada Ley Orgánica de Educación (2006), apuesta por fomentar este tipo de contenidos en algunas de las materias que propone en el currículum de primaria y específicamente en el currículum propuesto por la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, donde se señala para toda la educación básica, trabajar contenidos, habilidades, actitudes propias de educación emocional para que el alumnado adquiriera la llamada competencia emocional que proporcione al niño y la niña la base cognitiva y actitudinal para el contacto con las personas que tienen a su alrededor y el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Para esto, se debe trabajar en las escuelas contenidos que promuevan la adquisición de habilidades tales como: tolerancia a la frustración (que sea capaz de aplazar las demandas y recompensas, tolerar el fracaso y no mostrar superioridad ante el éxito), estimación real de sus posibilidades sin alejarse de la motivación de logro y empatía a la hora de reconocer el éxito de los otros u otras...

Esta competencia, al igual que las demás, se debe ir adquiriendo en toda la educación básica y fundamentalmente en la etapa de primaria. Para ello, el futuro profesorado tendría que orientar su trabajo en el aula incorporando las recomendaciones que fija el Real Decreto 1513/2006 en el anexo I: "El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindible para su desarrollo. Así la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas del régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos [...], [...], la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas".

En España se ha avanzado respecto del diseño de los libros de texto. En ellos encontramos cada vez más información sobre sexualidad y géneros, lo cual contribuye a no seguir ocultando información sobre las diferentes formas de ser y sentir. Se está incorporando una perspectiva más integral de educar y ello orienta a vivir de manera más plena y responsable; es el caso de la nueva materia planteada en la LOE llamada Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para las etapas de primaria y secundaria. Se cuestiona mediante los contenidos los patrones sexuados, los procesos

de violencia de género, y se posibilitan visiones más reales y sanas de las prácticas sexuales, relacionales y reproductivas (Bolívar, 2007). Ya no se ofrece una visión sexualizada de las mujeres centrada exclusivamente en la maternidad y se abarca la incompreensión hacia la diversidad sexual en cuestiones de sexualidad, bisexualidad, o transgénero (Riesenfeld, 2000).

Se trata, entonces, de suministrar una educación basada en valores para entender una realidad que es diversa y debe ser más justa para varones y mujeres, y desechar poco a poco aquellas otras ideas que han situado a las mujeres en posiciones de desventaja sociosexual, cultural y de autonomía. La escuela debe ayudar a desenmarañar las cuestiones relativas a la construcción sexual de género y que tanto ha perjudicado a las mujeres históricamente.

CONCLUSIONES

La escuela debe aspirar a cumplir el objetivo de formar a la futura ciudadanía de manera integral y con mayores cuotas de libertad. Ello lleva incluido abordar la sexualidad, las identidades sexuales y el desarrollo sexual, emocional y afectivo. Asimismo, reforzar la educación sentimental para, desde esta dimensión educativa, dar al niño o niña otras herramientas cognitivas desde las cuales saber afrontar problemáticas vinculadas a la jerarquía sexual y que provocan la violencia de género, la incomunicación o la desigualdad. Si se fomenta esta dimensión educativa, se creará la base para potenciar nuevas actitudes y formas de relación entre mujeres y varones: manejo de sentimientos derivados del amor y de la sexualidad, y se favorecerá la construcción de identidades sexuales más autónomas, menos dependientes.

A finales del siglo XX, aparece en España un nuevo enfoque curricular basado en la enseñanza en valores, que vino a cuestionar los discursos educativos tradicionalmente sexuados. Se muestra cómo la incidencia de estos discursos expone una formación más igualitaria donde la educación afectivo-sexual es una apuesta firme para avanzar en otras concepciones sexuales más igualitarias y justas para las mujeres.

Los docentes deben tener una formación permanente en cuestiones de género donde traten contenidos basados en las diversas identidades sexuales, para que así puedan abordar sin prejuicios y con total naturalidad cuestiones curriculares centradas en la igualdad sexual.

La escuela es un instrumento de ayuda para desentrañar los prejuicios que habitan en la sociedad posmodernista y que difunden ideas ya sedimentadas y desiguales sobre sexualidad, genitalidad e identidad. Debe hacer de estas ideas algo cotidiano, no enfrentado y liberador de estereotipos sexistas perjudiciales para el devenir de la humanidad. Si en las escuelas no se transmite una educación basada en la ética sexual, el avance social y humano seguirá propiciando dos velocidades en el acceso al pleno ejercicio del derecho humano y ciudadano: una velocidad rápida y progresada para los varones; otra velocidad más lenta basada en la injusticia social para las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Clavel, Gloria. *Placer y sexo en la mujer*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Bolívar, A. *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó, 2007.
- Burin, Mabel e Irene Meler. *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Cobo Bedia, Rosa. "Género", en Celia Amorós (directora), *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra, Verbo Divino, 1995.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 1 la volonté de savoir*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 1 la voluntad del saber*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 2 l'usage del plaisirs*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 2 el uso de los placeres*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Foucault, Michel (1977). *Historie de la sexualite. 3 le souci de soi*, Gallimard, *Historia de la sexualidad. 3 la inquietud de sí*, Madrid, S. XXI, 1998.
- Fuertes Martín, Antonio y Félix López Sánchez. *Aproximaciones al estudio de la sexualidad*, Salamanca, Amarú, 1997.
- Kinsey, A.C., W.B. Pomeroy, C.E. Martin y P.H. Gebhard. *Conducta sexual de la mujer*, Buenos Aires, Siglo XX, 1967.
- Ley 14/1970 del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.



Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre, 1857.

Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE).

Mareñu, Jaramillo y Cobeta (OJO INICIALES). "La diferencia sexual en educación, las políticas de igualdad y los temas transversales", en *Revista de Educación*, núm. 309, 1996.

Millett, Kate. *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1969.

Millett, Kate. *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1975.

Monlau, P.F. *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa, para uso de las Escuelas de Primera Enseñanza de niñas y Colegios de Señoritas*, Madrid, Librería de Hernando y Cía., 1897.

Organización Mundial de la Salud. *Colaboremos por la salud. Informe a la salud en el mundo*, Ginebra, Suiza, 2006.

Pascual de San Juan, P. *Guía de la mujer o Lecciones de Economía doméstica para uso de las madres de familia*, Barcelona, Librería de Juan Bastino e Hijo, 1864.

Puleo, Alicia. "Patriarcado", en Celia Amorós (directora), *Diez palabras clave sobre la mujer*, Estella, Verbo Divino, 1995.

Riesenfeld, R. *Papa, mamá, soy gay. Una guía para comprender las orientaciones y preferencias sexuales de los hijos*, México, Grijalbo, 2000.

Serrano Vicens, R. *La sexualidad femenina*, Madrid, Júcar, 1971.

Savater, P. "La mujer", en *Semanario Pintoresco Español*, 2, pp. 115-116, 1842.





LA EDUCACIÓN: UNA OPCIÓN PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género

Instituto Griselda Álvarez, A.C.

EN NIVEL MUNDIAL, UNA DE LAS EXPRESIONES DE LA DISCRIMINACIÓN EN NUESTRA sociedad es la subordinación de las mujeres respecto de los hombres. La ideología patriarcal, que se ha perpetuado durante varios siglos, es la causa principal que sustenta la desigualdad entre hombres y mujeres, a partir de sus imaginarios individuales y colectivos, al crear una nueva estructura de poder en la cual se presenta la jerarquía del los sexos, traducida en el género masculino (los roles y estereotipos de mayor estatus en la sociedad) y el género femenino (con sus roles y estereotipos devaluados). A lo largo del trabajo se revisa un modelo educativo orientado a contrarrestar la discriminación de género y, por último, se presentan algunas recomendaciones que surgen de la experiencia de campo reflexionadas a la luz del modelo de educación no sexista o coeducación.

CV CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

INGENIERA ADMINISTRADORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, CON Maestría en Cooperación Internacional Descentralizada: Paz y Desarrollo por la Universidad del País Vasco, Diplomado en Pedagogía Contemporánea por la Universidad Autónoma de Colombia y Diplomado en Planeación para el Desarrollo, por la Universidad Católica de Oriente. Ha sido Coordinadora Económica del Proyecto Porce II en representación de la Corporación Antioquia Presente de Colombia, Asesora de Capacitación en el Servicio Nacional de Aprendizaje en Colombia, Asistente de Programas en el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM México) y Coordinadora de Capacitación de la Red Nacional de Mujeres Municipales, A.C. en México. En la actualidad es Asesora de Capacitación en temas de Género en el Instituto Griselda Álvarez, A.C.

LA EDUCACIÓN: UNA OPCIÓN PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

CLAUDIA MARÍA VÉLEZ LONDOÑO

Asesora de capacitación en temas de género

Instituto Griselda Álvarez, A.C.

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

LA MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL mercado laboral, su incorporación a la educación y a los espacios formativos y culturales de la sociedad y, en menor medida, a los ámbitos de toma de decisiones, son hechos que dan cuenta de los cambios sociales favorables en el avance de las mujeres.

Pero una gran cantidad de estadísticas internacionales demuestra que la mujer aún está sujeta a múltiples situaciones de exclusión, explotación y violencia: organismos internacionales y nacionales en diversos países¹ nos muestran, con sus investigaciones, resultados sorprendentes que revelan que en pleno siglo XXI este grupo poblacional todavía vive condiciones serias de discriminación en función de su sexo y en todas las esferas de su vida. Los derechos a la salud, la educación, un empleo digno de acuerdo con sus capacidades (y bien remunerado), la propiedad, la participación política, una vida libre de violencia, entre otros, son —en mayor o menor medida— un sueño para muchas mujeres, en tanto que la realidad demuestra que no gozan plenamente de ellos.

Los tratados internacionales (pactos o convenciones) que contemplan los derechos humanos de las mujeres² y que, una vez ratificados en los países, se convierten en instrumentos jurídicos, promueven, de manera formal, la desaparición de los elementos discriminatorios contra ellas. Sin embargo, los hechos, según los sintetiza Sandra Araya en su artículo “Hacia una educación no sexista”, nos revelan que:

- * En la esfera de la educación, los hombres siguen dominando en las áreas de mayor estatus como la ingeniería, informática y seguridad, entre otras, mientras que las mujeres predominan en las áreas de pedagogía y ciencias sociales. Esto ha estimulado una consecuente segregación ocupacional.
- * Aunque en la actualidad la participación de las mujeres en el mercado laboral es más visible, la posición de éstas en la economía es mucho más crítica: aún presentan altas tasas de desempleo y subempleo —en algunos países, mayores que las que se observan entre los varones—, y los niveles salariales para ellas, en cargos similares ocupados por hombres, son inferiores.³
- * A pesar de que en muchos países se ha establecido la obligatoriedad de nombrar un porcentaje de mujeres en los cargos públicos, la participación femenina, en general, es irrisoria.⁴ Además, se debe contemplar que la paridad numérica no es condición suficiente —si nos referimos a la toma de decisiones— para que las mujeres participen en igualdad de condiciones en estos espacios.

¹ Entre las oficinas que manejan importantes bases de datos tenemos: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización Mundial de la Salud (OMS).

² Existen numerosas conferencias y convenciones internacionales: la Cuarta Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer (de la cual se desprende la Plataforma de Acción de Beijing), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Belém do Pará) son algunos ejemplos. (Para ampliar véase Vélez Londoño, Claudia y Hortensia Vásquez Montes, *Conocer para proponer. Integrando nuestra experiencia en la aplicación de las leyes de igualdad y de violencia*, México, Comisión de Equidad y Género de la H. Cámara de Diputados LX Legislatura, 2008.

³ En el año 2006, la diferencia salarial para las mujeres (en puestos similares de trabajo ocupados por hombres), en algunos países, fue entre 30% y 40% menos. Otros datos sorprendentes de este grupo social es que representan 70% de las personas que viven en la pobreza.

⁴ Por ejemplo, en nivel mundial, para 2006 sólo existían siete mujeres jefas de Estado.

- * La violencia hacia la mujer se recrudece en sus diversas manifestaciones y ámbitos: ejemplos claros se encuentran en las estadísticas que se reportan de violencia familiar en muchos países. De igual forma, la violencia sexual (incesto, abuso sexual y violación) muestra ritmos crecientes. En todas las manifestaciones de este flagelo, las mujeres, las niñas y las adolescentes son los grupos más afectados.⁵
- * Las relaciones de poder y dominio que caracterizan las relaciones entre hombres y mujeres no han cambiado su estructura y esto se puede evidenciar en: la división sexual del trabajo (la participación de las mujeres en el mundo laboral no tiene la misma correspondencia que la participación de los hombres en las obligaciones del hogar⁶); el hecho de que continúa prevaleciendo el machismo⁷ en la mayoría de las sociedades del mundo; el aumento de casos de embarazo en niñas y adolescentes; el abandono de la población infantil (por parte de los hombres, en la mayoría de los casos); el comportamiento en las relaciones amorosas y la responsabilidad que asumen hombres y mujeres en ellas,⁸ y, por último, la educación superior a la que ha tenido acceso un sector de mujeres, no es garantía para la eliminación de las relaciones desiguales de pareja.

Las anteriores son algunas expresiones que nos sirven como evidencia para concluir que hay un problema de tipo estructural en cuanto a la discriminación y desigualdad entre los sexos, que pervive en la sociedad actual en nivel mundial. Para sustentar mejor esta conclusión, a continuación presentaré un análisis de las causas que subyacen en toda la problemática que viven las mujeres e interfieren en la interacción sana y equilibrada entre los seres humanos:

A lo largo de la historia las feministas se han preocupado por evidenciar la violación persistente de los derechos humanos de las mujeres, revelando —por medio de las investigaciones— las realidades que ha vivido este grupo, que representa más de 50% de la población mundial.

Podríamos citar cuantiosos ejemplos que dan cuenta de la imagen y el lugar que la mujer ha tenido en la sociedad: palabras y juicios en boca de importantes filósofos, políticos, religiosos y científicos, que datan desde antes de la aparición del cristianismo, reflejan la discriminación y el sometimiento que los hombres han ejercido sobre el sexo “femenino”. Pero son tantos relatos que no terminaría de explicar este hecho de manera

concisa. Una de las conclusiones más importantes que arrojaron las evidencias es que las relaciones entre los sexos han estado regidas por la ideología patriarcal.⁹

Para explicar lo que sustenta dicha ideología, citaré algunas definiciones que recogen el pensamiento de un personaje ilustrado del siglo XVIII y reconocido en la sociedad occidental: Jean Jacques Rousseau, uno de los máximos teóricos y científicos de la ilustración, quien definió de manera concluyente el papel de las mujeres contemporáneas en el orden político y social y las relegó al espacio reproductivo. En su obra *Emilio o de la educación*, en el capítulo dedicado a Sofía o la mujer, nos enseña un verdadero tratado de cómo deben ser las mujeres: habla sobre el tipo de educación que deben recibir, su comportamiento, valores morales y éticos, vida, familia, matrimonio; en general, de cómo deben ser las relaciones entre hombres y mujeres. La idea central del capítulo es: “las mujeres deben estar al servicio de los varones”.

Entre las reflexiones que hace Rousseau en su obra, tenemos: “no importa que únicamente sea fiel la mujer, sino que su marido la tenga por tal, sus parientes y todo el mundo; importa que sea modesta, recatada, atenta y que lo mismo los extraños que su propia conciencia den testimonio de su virtud. Sí es muy importante que el padre ame a los hijos, también lo es que ame la madre a los hijos. Éstas son las razones que constituyen la apariencia misma como una obligación de las mujeres, siéndoles la honra y la reputación no menos indispensables que la castidad (...) El sostener de una manera vaga que son iguales los dos sexos y que tienen las mismas obligaciones, es perderse en manifestaciones vanas, sin decir nada que no se pueda rechazar. (...) Agradarles,

⁵ Véase el artículo “Situación de las mujeres en el mundo” en *Manual digital de género* (<http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos>).

⁶ En algunos países se han realizado investigaciones al respecto. Por ejemplo, en México, la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), proporcionan información sobre la cantidad de tiempo que invierten hombres y mujeres en las funciones domésticas, en el cuidado de menores, enfermos y adultos mayores, entre otras actividades (véase <http://www.inmujeres.gob.mx>; <http://www.inegi.org.mx>).

⁷ Para la transformación de este comportamiento en los hombres, existen aún pocas organizaciones en el mundo que están promoviendo otras formas de masculinidad.

⁸ Contemplando el universo heterosexual: en el caso de los hombres, amar a las mujeres es uno de los elementos posibles para su realización; en cambio, para muchas mujeres, amar a los hombres es un fin en sí mismo. (Véase Lagarde y de los Ríos, Marcela, *El amor femenino*, en Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Antología Género y Derechos Humanos. Costa Rica, IIDH, 1994).

⁹ En la teoría desarrollada por el feminismo, el patriarcado se ha definido como el poder de los padres: un sistema familiar, social, ideológico y político por el cual los hombres, por la fuerza, usando la presión directa o mediante símbolos, ritos, tradiciones, leyes, educación, el imaginario popular o el inconsciente colectivo, la maternidad forzada, la heterosexualidad obligatoria, la división sexual del trabajo y la historia robada (escrita por ellos), determinan qué funciones podemos o no desempeñar las mujeres.

serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos para mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar. (...) El hombre dice lo que sabe y la mujer dice lo que agrada; el uno para hablar necesita conocimiento y la otra, gusto; el principal objeto de él deben ser las cosas útiles, y el de ella las agradables. (...) Todo lo que tiende a generalizar las ideas, no es propio de mujeres; sus estudios se deben referir a la práctica, y les toca a ellas aplicar los principios hallados por el hombre y hacer las observaciones que le conducen a sentar principios” (Rousseau, 1973, pp. 246, 247, 249, 250, 253, 254, 261).

Si quedaba alguna duda del orden social o “sexual” —establecido por el patriarcado— que debía prevalecer en el mundo, en el siglo de la ilustración Rousseau las aclaró con su tratado. No dijo nada nuevo, sólo fue un representante más de la ideología dominante con todo el reconocimiento por su intelecto y experiencia. En su obra se destacaba que la mujer debía subordinarse para servir las necesidades básicas del hombre: afecto, compañía o amistad, disfrute sexual, entre otras, para que éste pudiera desarrollar todas sus capacidades intelectuales y sus conocimientos, que por fin se traducirían en los descubrimientos más importantes para la humanidad. Explicó con claridad las funciones que debía ejercer cada sexo. Rousseau, con todo lo que manifestaba en su obra, dejaba ver varios elementos que serían incorporados más adelante en la teoría de género, desarrollada por los movimientos feministas en el mundo. Los avances alcanzados en esta teoría han servido para aprender a observar e interpretar las diferentes manifestaciones de las desigualdades en razón del sexo, que afectan en forma negativa el desarrollo de las sociedades.

Una de las explicaciones clave y básicas para entender la lógica de las relaciones de poder, definidas en el patriarcado, y para quitarle todo el peso al argumento de la naturaleza humana que dicha ideología ha defendido, es la definición de la palabra *género* como “el conjunto de ideas, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica

entre los sexos, para simbolizar y construir lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 1999, 84).

Con esta definición, se establece una diferencia clara entre sexo y género:¹⁰ el primero depende de una cuestión biológica y, el segundo, como se explica en la definición, es una construcción social que promueve la subordinación de la mujer con respecto al hombre, subordinación que genera diferentes posiciones y condiciones en la vida en tanto que las mujeres han sido marginadas.

Existen propuestas para intervenir de alguna manera el sistema social y producir cambios para contrarrestar la desigualdad entre hombres y mujeres. Sabemos que este proceso de intervención es complejo debido a la cantidad de variables que interactúan en él, pero por la teoría de sistemas, comprendemos que si se altera o transforma una de las partes que lo integran, los efectos se verán reflejados de alguna manera en las otras, afectando así a todo el conjunto. Es por eso que una de las propuestas para provocar la transformación en las relaciones de género se da en el subsistema educativo, con el desarrollo de modelos apropiados que contribuyen a producir dichas transformaciones.

LA COEDUCACIÓN O MODELO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA: UNA ALTERNATIVA PARA ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Una de las definiciones que más llamó mi atención sobre el modelo coeducativo fue: “(...) un proceso de intervención intencionada. Si no es así, todo seguirá como está, seguirá la inercia del androcentrismo (...) Por tanto, es un proceso de intervención intencionada que tiene como objetos a niñas, niños, jóvenes, ellas y ellos, adultos, adultas y que *va más allá del ámbito de la educación reglada*, en un proceso de construcción del mundo, común y no enfrentada” (Simón, 2003, 37). Con esta definición, se trasciende de la educación formal a la no formal y se observa la posibilidad de aplicar el modelo en diferentes ámbitos de formación.

En esta definición, se hace referencia al *androcentrismo* como un factor que debe erradicarse de las prácticas educativas y de las relaciones sociales en general. Pero el androcentrismo sin el sexismo no podría existir y, para entender mejor la estrecha relación entre ambos, retomaré los siguientes elementos:

De acuerdo con lo que se analizó en ejemplos anteriores, a lo largo de la historia, la medida de todas las cosas: los grandes descubrimientos y la recopilación de los más importantes hechos históricos de la humanidad, han tenido un protagonista central y casi único: el hombre. La mujer siempre ha jugado un papel secundario y “*a la sombra del otro ser*”. Por otro lado, la ideología tradicional ha confinado a la mujer en el hogar y ha restringido sus funciones a las tareas reproductivas. Se aprecia de manera clara la estrecha relación entre los conceptos, ya que el primero determina una posición superior y privilegiada en la sociedad, ocupada de manera exclusiva por el hombre y el segundo —el sexismo— determina una posición de inferioridad, desvalorización y subordinación, ocupada por las mujeres. Entonces se suscita el complemento entre ambos: la subordinación ha sido un factor

¹⁰ El género también hace referencia a la diferenciación sexual, lo que permite dimensionar las desigualdades sociales no sólo entre mujeres y hombres, sino también entre homosexuales y heterosexuales. (Para ampliar este análisis véase Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, 1996).

necesario para que la ideología patriarcal haya prevalecido por tanto tiempo, erigiendo al hombre como centro de todas las cosas. Y así se establece la jerarquía sexual.

Al revisar la propuesta de Pilar Alfonso y Juan Pablo Aguado, en su manual *Estereotipos y coeducación*, respecto de los fines del enfoque coeducativo, he optado por resaltar algunos que llaman mi atención de manera especial, no porque sean los más relevantes sino porque son los que se exponen con mayor amplitud:¹¹

- * Conseguir que las mujeres tengan las mismas posibilidades de elección y puedan acceder a los mismos puestos de responsabilidad que los hombres.
- * Hacer visibles a las mujeres en todos los aspectos de su vida y mostrar las experiencias de mujeres en la historia.
- * Compartir —hombres y mujeres— la educación de las hijas e hijos y las responsabilidades dentro del hogar.
- * Prevenir los malos tratos y la violencia de género.
- * Aprender a usar un lenguaje que no discrimine a nadie.
- * Reflexionar sobre lo que se enseña y cómo se enseña.

Para alcanzar los fines establecidos, es necesario revisar qué elementos se deben considerar en la implementación de este enfoque educativo.

En este sentido y como primer elemento, en su manual *Muévete por una educación en igualdad*, Raquel Ocaña Carrasco expone que es importante tener presente en la historia de vida de las personas, cómo sucedió el aprendizaje de la convivencia. Dicho aprendizaje se ha originado en un proceso de socialización en la niñez, en el cual las personas —según su sexo— han aprendido de manera diferenciada (de acuerdo con los parámetros establecidos e impuestos por su grupo social) a sentir, pensar y actuar. La autora sostiene que en el proceso de socialización diferencial interiorizamos valores y normas culturales y sociales que favorecieron nuestra adaptación e integración en la comunidad a la que pertenecemos.

Con seguridad algunas personas habrán tenido la posibilidad de superar dichas interiorizaciones, al menos de modo parcial, para incorporar en su vida un imaginario más justo y equitativo en cuanto a las relaciones de género, pero esto habrá dependido de las experiencias de vida que cada ser humano haya tenido en la trayectoria de su existencia. Entonces, la familia, la comunidad, la escuela, los juguetes —y clases de juegos—, los medios de comunicación, el trabajo, los espacios de información, formación y ocio, han estado en el grupo de agentes de socialización en los que se realizan y refuerzan los aprendizajes sociales, en particular, los relacionados con los roles y estereotipos de género.

No analizaré las aportaciones y connotaciones de cada ámbito antes referido en el proceso de la socialización. Me pareció de suma importancia resaltar este punto porque es necesario incorporar una reflexión sobre lo que implica la suma de todos los aprendizajes obtenidos en tales espacios, y pensar en una potenciación del sexismo y el efecto que dicho aprendizaje —*asimilado en tantos lugares y por medio de tantas formas*— ha tenido en la vida de las personas: se ha reforzado una visión del mundo diferente

para hombres y mujeres, otorgándoles a unos y a otras opciones *diferenciadas en función del sexo* para su desarrollo en la vida; como si no fueran suficientes las otras discriminaciones sociales derivadas de la nacionalidad, clase social, raza, etnia, entre otras.

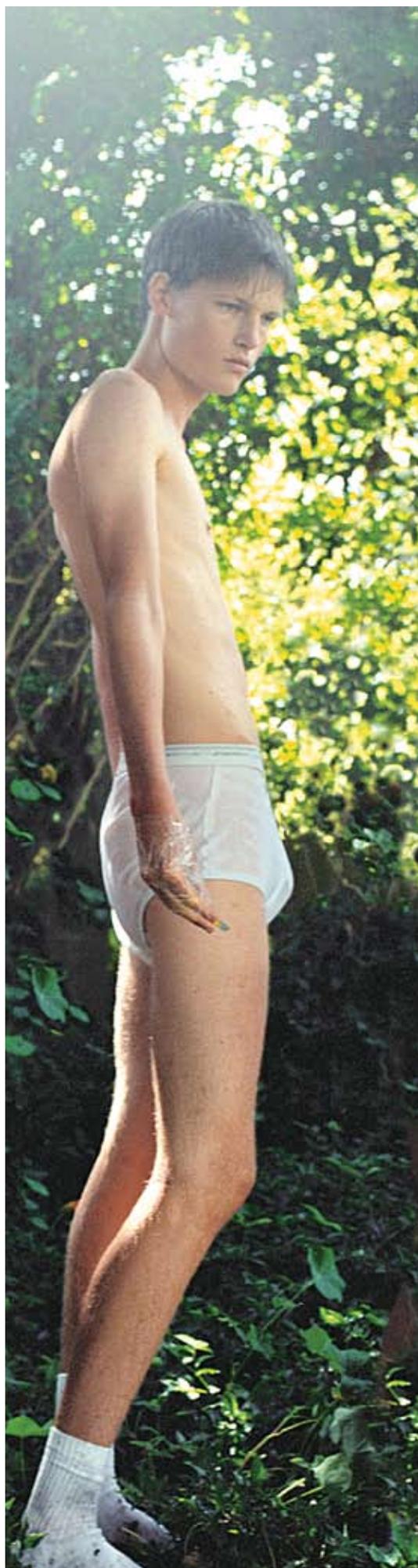
Por todo lo anterior, la primera pregunta con respecto al enfoque coeducativo es: *¿qué tenemos que hacer para que el modelo muestre resultados de impacto, es decir, para que ocurra una verdadera transformación con respecto a las desigualdades de género?*

El modelo coeducativo plantea de entrada que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas, que no esté jerarquizado en función del sexo. Esto significa educar en la diferencia y desde la diferencia para poder validar las características humanas —deseo, solidaridad, ternura, raciocinio, lógica, fuerza, entre otras— como expresiones del mismo sustrato, es decir, expresiones del ser humano, no exclusivas de alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia de la humanidad, si pensamos en el desarrollo integral de las personas (Araya, 2004). Con esto no se propone que se supriman las diferencias individuales —entre hombres, hombres y mujeres y mujeres entre sí; siempre existirán—; lo que se plantea es que éstas sean una libre elección de las personas y no una imposición de un orden social que define cómo deben actuar los seres humanos en función del binomio sexo/género.

Con el modelo propuesto, se establecen los elementos básicos y los espacios por revisar en el ámbito de la educación formal; esta propuesta nos servirá como punto de referencia para hacer una adaptación en otros espacios educativos no formales. Los factores más sobresalientes por tomar en cuenta son:

El currículum explícito, el formal y oficial, es el documento escrito donde aparecen de manera clara los objetivos educativos por desarrollar en el centro escolar y en el aula, los proyectos en el tiempo libre y las actividades deportivas, entre otros. Aquí se define el enfoque y las estrategias pedagógicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, *las*

¹¹ Por ejemplo, en el texto citado, cuando se proponen fines como la promoción de la participación y la convivencia respetando la diversidad o la atención de la afectividad y la sexualidad de las niñas y los niños, no me quedó claro si dentro de éstos también se consideraba la diversidad sexual; si éste no fuese el caso, estaríamos limitando el análisis a un imaginario heterosexual.



cuales reflejan la racionalidad y cosmovisión de las personas que formulan el programa académico.

Cuando hablamos del modelo coeducativo, la perspectiva de género debería estar reflejada en todo el proyecto curricular, no como un objetivo particular del mismo sino como uno general, que se vea reflejado en todas las partes de la propuesta educativa. De esta manera, se podría decir que en el currículum oficial se transversaliza la igualdad de género, al menos de manera escrita; ésta sería una aproximación teórica del enfoque porque su aplicación dependerá de la convicción y el compromiso de todos los sujetos que forman parte del ejercicio: personal docente, equipo administrativo y directivo del centro escolar, la familia, entre otros.

El currículum oculto tiene que ver con lo que se transmite a las personas, por medio de nuestro comportamiento habitual, como facilitadores de procesos de enseñanza-aprendizaje; éste puede observarse en la estructura y el funcionamiento de las instituciones y, muchas veces, se realiza de manera inconsciente.

Enseñamos mucho más de lo que creemos con nuestras actitudes, valoraciones, formas de aplicar las normas definidas en un contexto, nuestra conducta frente a las demás personas, la expresión de nuestros sentimientos, la manera como organizamos el trabajo y el lenguaje que empleamos a diario en el ámbito educativo.

El currículum oculto, como práctica que se hace en la mayoría de los casos de manera inconsciente, puede analizarse en: la disposición de los espacios educativos (salones de clase, lugares de recreo y descanso, bibliotecas, las oficinas del personal administrativo y directivo, entre otros), el diseño de los materiales de estudio, los juegos y las dinámicas en el aula, la asignación de tareas y responsabilidades a los y las estudiantes dentro de los salones de clase, la forma como se relaciona el personal docente con el estudiantado, las actividades deportivas, artísticas y culturales desarrolladas en los centros y, de manera transversal, en el lenguaje que se emplea en todos los espacios antes citados.

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA REVISIÓN DE TODOS LOS ELEMENTOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO?

Recordemos que el conjunto de relaciones educativas que se entretienen en el sistema educativo, es un microcosmos representativo del cosmos social. Por tanto, las pautas, los significados, las representaciones sociales y, en general, el sexismo, se articula en las prácticas de las instituciones escolares por medio de diferentes mecanismos (Apple, 1997; Acker, 1995).

Un análisis que explica de manera más clara lo anterior, lo expone Xavier Bonal en su texto *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, donde afirma que en los ambientes educativos, el género es un principio clasificador de las personas. Aunque el profesorado manifiesta que trata por igual al alumnado, recurre con frecuencia a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos de los y las estudiantes.

En el mismo sentido, otros investigadores sostienen que “(...) la visión y las expectativas del profesorado, así como las interacciones en el aula, difieren según sea el sexo del alumnado: los hombres se convierten en protagonistas tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben, como por el nivel de intervenciones voluntarias que desarrollan” (Araya, 2004, 7).

Entonces, al ser el ámbito educativo un espacio —entre otros— que refuerza los estereotipos de género, es decir, la discriminación en función

del sexo, el personal docente —de manera más directa—, el directivo y administrativo y los espacios que son dispuestos por éstos, están impregnados con el sello de la diferencia sexual y, por tanto, de la desigualdad de trato y de oportunidades formativas para unas y otros.

Por todo lo anterior, se debe revisar tanto el currículum explícito como el oculto en las instituciones educativas para programar cambios en ambos e implementarlos de manera simultánea. Es necesario tener una directriz —el currículum oficial— para definir cómo se implementará la igualdad de género en todo el proceso, pero al mismo tiempo es indispensable sensibilizar en dichos temas al personal docente, administrativo y directivo¹² y al grupo familiar para que se transformen las prácticas derivadas del currículum oculto y se pueda orientar un cambio gradual y efectivo en todas las esferas que afectan a las y los menores.

DESPUÉS DE REVISAR CÓMO FUNCIONA EL SISTEMA, ¿QUÉ SE TENDRÍA QUE HACER PARA CAMBIAR LA REALIDAD QUE PERSISTE EN ÉSTE?

Algunas de las estrategias más recomendadas son:¹³

- * Como primer paso, *reconocer* todas las desigualdades y discriminaciones existentes por razón del sexo.
- * Sensibilizar y formar al profesorado para que trabaje contra el sexismo en la institución académica.
- * Observar las actitudes y comportamientos del alumnado: cómo se relacionan entre sí y si realizan prácticas sexistas.
- * Desde las primeras etapas escolares fomentar, en los juegos y dinámicas, que no se discrimine a nadie; para ello se puede practicar la inversión de papeles: hacer obras de teatro donde las niñas puedan hacer de niños y viceversa.
- * Enseñar a la población estudiantil a participar de los juegos de manera indistinta, sin pensar en el género.
- * El personal docente debe utilizar una metodología participativa e incorporar a las mujeres y hombres en todas las actividades académicas, con el mismo interés por ambos.
- * Enseñar a niñas y niños que hay muchas maneras de ser mujer y de ser hombre, para que puedan desarrollar una identidad¹⁴ propia con la que se sientan a gusto.
- * Visibilizar con el mismo valor las actitudes y capacidades que han sido devaluadas hasta ahora —en este caso, las relacionadas con lo femenino— y presentarlas como elementos que pueden asumir hombres y mujeres de manera indistinta. Hacer lo mismo con las actitudes y capacidades asociadas a lo masculino.
- * Utilizar un lenguaje que no tome como protagonista al sujeto masculino sino al género humano en su conjunto.
- * Crear y difundir nuevos materiales educativos que reflejen la cultura de la igualdad de género y que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida sociocultural.

- * Introducir la perspectiva de género en todas las materias escolares. Recordemos que debe ser uno de los objetivos generales del programa académico y como tal, habrá de verse reflejado en todas las actividades formales y no formales de la institución.
- * Fomentar la creación de talleres coeducativos para adultos: madres, padres, tutores, con el fin de sensibilizar a las familias en los temas de equidad de género.
- * En cuanto a la orientación profesional, fomentar al máximo las capacidades del estudiantado sin hacer distinciones de sexo. No existen profesiones femeninas ni masculinas; cada persona debe elegir de acuerdo con sus gustos y aptitudes individuales.

A lo largo de la propuesta, se presentan dos temas recurrentes tanto en los fines como en las estrategias del modelo coeducativo: *la familia y el uso del lenguaje que no discrimine a nadie*.

En primer lugar, el papel de la familia —como unidad de convivencia— tiene un peso importante en los procesos coeducativos. Por esto es necesario incluirla, mediante los talleres para padres y madres, en la programación general del proyecto académico. En la medida en que el grupo familiar se sensibilice e incorpore en sus interacciones cotidianas cambios en la forma de relacionarse, que reflejen un ambiente familiar de igualdad de trato y respeto entre las personas adultas y menores, en esa medida se verá potenciado y beneficiado el modelo de educación no sexista en la institución académica.

En segundo lugar, con el uso del lenguaje que no discrimine a nadie, se incorpora en el análisis la importancia de nombrar a hombres y mujeres en la comunicación verbal y escrita. Pero no es el juego de palabras que en muchas ocasiones se emplea para guardar la norma que defiende la teoría de género; va mucho más allá de la forma, es el peso en la transformación cultural que este ejercicio pueda tener cuando se incorpora con el convencimiento que se requiere. Según la psicología cognitiva, *nuestro pensamiento* se alimenta con las imágenes y las palabras que visualizamos y repetimos en nuestra vida cotidiana; a la vez,

¹² En el modelo coeducativo también se incluye a los grupos directivos y administrativos porque forman parte de la comunidad escolar y, aunque se relacionen con el estudiantado de manera más ocasional, mediante su comportamiento diferencial también enseñan o transmiten el mensaje de la discriminación sexista.

¹³ Para desarrollar este apartado, se hizo una síntesis de las propuestas de varios autores consultados, que se incluyen en las referencias bibliográficas.

¹⁴ En este punto tampoco queda claro si se considera, además, la diversidad sexual.

éste —el pensamiento— refuerza nuestras actitudes y creencias (Rivas, 2008).

Si vinculamos la anterior afirmación con la realidad que vivimos hombres y mujeres en la forma de relacionarnos, podríamos plantear la pregunta: ¿estamos reforzando —algunas personas— todo el tiempo los roles de género y el patrón de creencias que hemos aprendido en el ámbito de la sociedad patriarcal? ¿Somos víctimas, de manera inconsciente, de nuestro propio lenguaje, al no prestar atención a lo que decimos y, por ende, lo que reforzamos en nuestra comunicación? Estoy totalmente de acuerdo con lo que se dice y se defiende en la teoría feminista: lo que no se nombra, no existe. Ésta es una forma de invisibilizar a las mujeres.

La aplicación del modelo, pensado como uno de los medios para erradicar la discriminación de género, es todo un reto: exige, de las personas involucradas en él, su compromiso y convicción para contribuir a cambiar el marco de referencia que ha prevalecido en la sociedad —la ideología patriarcal— por uno nuevo que integre a todas las personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, en el desarrollo de las sociedades. Uno en el que hombres y mujeres, de manera conjunta y aportando la riqueza que guarda la diversidad, interactúen participando de manera equitativa y voluntaria en las actividades del desarrollo sustentable, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

La forma de aplicar las recomendaciones para la implementación de esta propuesta educativa, varía de acuerdo con la experiencia que los directivos y el personal docente tengan en los temas de transversalización de la equidad de género. Para ampliar el espectro de ideas, es importante que se revisen experiencias similares en países que ya han aplicado de alguna manera las recomendaciones que el modelo presenta.¹⁵

EXPERIENCIAS DE CAMPO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: ALGUNAS RECOMENDACIONES

Desde mi experiencia como asesora de capacitación en género del Instituto Griselda Álvarez, A.C., desarrollaré este apartado retomando las experiencias de campo que he tenido¹⁶ en los diversos talleres llevados a cabo en algunos municipios,¹⁷ dirigidos de manera especial a las mujeres municipales y municipalistas.¹⁸

En las recomendaciones que haré a continuación, tomaré como marco de referencia el modelo de coeducación. Propongo lo siguiente:

- * *Toda persona* que facilite procesos *intensivos* o *cortos* de capacitación con el tema de equidad de género, debe tener un *compromiso claro y serio*, es decir, debe estar *muy sensibilizada y convencida* de lo que se está enseñando; en ambos casos, se tiene una interacción fuerte con el grupo de personas. Se trata de programas más complejos (por los temas que involucran) en los cuales el currículum oculto del facilitador o facilitadora puede actuar en favor o en contra del proceso: recordemos que nuestra coherencia falla en ocasiones; a veces tenemos discursos y comportamientos en nivel consciente en armonía con nuestras creencias, pero, en otras ocasiones, se presentan contradicciones entre lo que queremos expresar y lo que comunicamos por medio de nuestras actitudes más inconscientes. Este elemento (el currículum oculto) puede afectar, de manera positiva o negativa, los procesos de sensibilización de otras personas.
- * Respecto de los temas más controvertidos que por lo general se presentan en las plenarios de discusión a solicitud de las personas (diversidad sexual, aborto, desintegración familiar, libertinaje de las mujeres, entre otros), según mi propia experiencia es más recomendable asumir posiciones claras frente a los grupos. Otras opciones más sencillas pero menos favorables para el proceso de sensibilización podrían ser: *no* hacer aportes sobre el tema que se esté discutiendo o *simular* cierta empatía con referencia a las opiniones más agresivas, para evitar deserciones o ataques directos por parte de los y las participantes. El punto aquí no es si el personal docente está de acuerdo o no con el debate (comportamiento que formaría parte del currículum oculto), lo importante es intentar conservar una posición, lo más objetiva posible,¹⁹ valiéndonos de los datos estadísticos disponibles que nos hablan de las realidades que viven las personas en el mundo, y de la información sobre lo

¹⁵ En España se han realizado algunas experiencias de campo útiles como punto de referencia. Otros ejemplos que se pueden estudiar en el continente americano, de algunas instituciones que han aplicado el modelo, son: el Centro Cultural Poveda en República Dominicana, la Red de Escuelas Rurales Fe y Alegría 44 y el Instituto Peruano de Derechos Humanos y la Paz, en Perú, entre otras.

¹⁶ Programa de Capacitación a Capacitadoras, talleres de sensibilización en equidad de género, Género y liderazgo social, políticas públicas, gestión municipal, planeación, presupuestos y formulación de proyectos, todos con enfoque de género. En total son siete formatos de talleres. El primero, Capacitación a Capacitadoras, ha sido el programa más intensivo programado dentro de las actividades de capacitación de la institución; se desarrolló en ocho sesiones (cuatro meses de capacitación, 64 horas en total. Los otros talleres se han realizado en formatos de ocho, 16 y 24 horas [en el caso del taller de formulación de proyectos]).

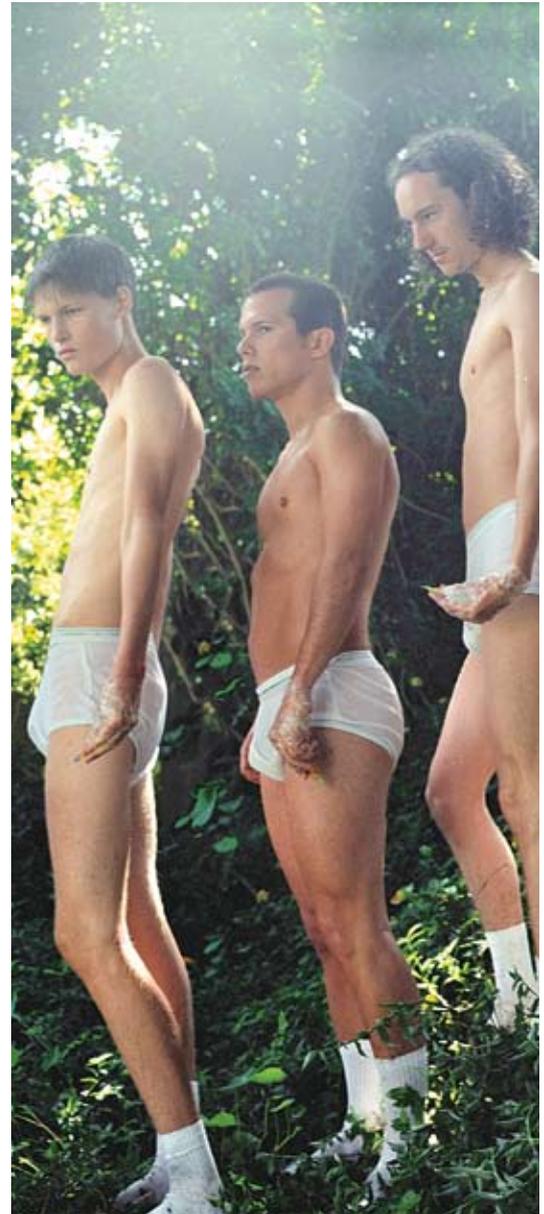
¹⁷ En los estados de Oaxaca, Colima, Jalisco, Aguascalientes y Puebla.

¹⁸ En algunos casos se hace la convocatoria para hombres y mujeres.

¹⁹ Postura difícil de asumir porque somos sujetos y tenemos nuestras propias percepciones.

que dicen las leyes que hacen referencia a estos temas. Esto puede ayudar a las personas en un grupo a disponer de más elementos de análisis que contrarresten sus juicios de valor con una carga emocional negativa.

- * Si el currículum explícito o formal de las instituciones nos puede servir como marco de referencia para definir cómo se orientará la sensibilización en los temas de género, quizá sea el momento de incluir los temas que generan más controversia (y en ocasiones, rechazo) en los programas oficiales de capacitación de las organizaciones, revisar las estrategias más pertinentes para su desarrollo en los procesos y, evitar, de esta manera, que la aleatoriedad se haga cargo de la situación. Ya la experiencia nos ha demostrado que estos debates son necesarios y una mejor forma de enfrentarlos es estar preparados para ello. La experiencia de campo nos dará cada vez más elementos para sortear dichas situaciones.
- * Se debe tener un vínculo más estrecho en estos procesos de sensibilización, con el personal administrativo y directivo de las instituciones que solicitan las capacitaciones: muy a menudo sucede que no tienen el suficiente compromiso “o convicción” respecto de los procesos que estén generando: en algunos casos —aunque nos moleste aceptarlo—, necesitan ejecutar el presupuesto programado en el plan operativo anual. Debemos contemplar estas limitaciones de enfoque o interés por parte de los demás, como oportunidades para actuar a tiempo e insistir (bien sea mediante la comunicación o con otras estrategias) en la incorporación de estas personas en los procesos de capacitación. Además, como vimos antes, son parte de las instituciones e intervendrán de una forma u otra en los procesos de transversalización de equidad de género que se den posteriormente.
- * Para tener mayor impacto en los procesos de sensibilización, quizá sea conveniente ofrecer un paquete más completo: por ejemplo, servicios de capacitación acompañados de una asesoría técnica, para darle continuidad al proceso, al menos en el corto plazo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Pilar y Juan Pablo Aguado. *Esteriotipos y coeducación*, España, Consejo Comarcal del Bierzo: Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades (sin año).
- Araya Umaña, Sandra. *Hacia una educación no sexista*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, 2004.
- Bonal, Xavier. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*, España, GRAO, 1997.
- Ocaña Carrasco, Raquel. *Muévete por una educación en igualdad*, España, Departamento de Educación para el Desarrollo de Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción, 2008.
- Rivas Lacayo, Rosa Argentina. *Saber pensar. Dinámica mental y calidad de vida*, México, Urano, 2008.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la educación*, Barcelona, Fontanella, 1973.
- Simón Rodríguez, María Elena. *Coeducación para el desarrollo*, en Luisa Antolín Villota (comp.), *La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 2003, pp. 36-40.
- Suárez-Suárez, Carmen. *El feminismo atraviesa la historia o cómo ha sido la lucha de las mujeres*, Asturias; Consejería de la Presidencia, Instituto Asturiano de la Mujer, 2004.



EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LAS TRABAJADORAS DEL SEXO DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA (MURCIA)

RAQUEL CANOVAS PAGÁN

Psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de la Cruz Roja de Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Médica, Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual, experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el Programa de Atención a TS y a Inmigrantes

LA CRUZ ROJA HA DESARROLLADO, DESDE SU FUNDACIÓN EL 6 DE JULIO DE 1864, una importante actividad, tanto de promoción como de participación en la consecución del bienestar social, el desarrollo del voluntariado y el fomento de la solidaridad.

Es una institución humanitaria de carácter voluntario y de interés público, que desarrolla su actividad como auxiliar y colaboradora de las administraciones públicas bajo la protección del Estado, si bien conserva su independencia y autonomía, con plena aceptación de los principios del Movimiento Internacional de Cruz Roja y Media Luna Roja.

Dentro de esta institución se desarrollan varios planes de intervención, uno de los cuales es el de intervención social. En el siguiente artículo revisaremos un programa insertado dentro de este plan, que se desarrolla en España en la Asamblea Comarcal de Cruz Roja Cartagena. Es un programa de reducción de riesgos y educación sanitaria dirigido a personas que ejercen prostitución.

Hemos llevado a cabo un análisis retrospectivo de cohortes para estudiar la evolución de la población total de usuarias del programa de atención a Trabajadoras del Sexo (TS) de la Cruz Roja de Cartagena, con la finalidad de considerar los resultados obtenidos y buscar nuevas estrategias de trabajo que se adapten mejor a las necesidades y el perfil de las usuarias del programa.

RAQUEL CÁNOVAS PAGÁN

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. HA SIDO BECARIA DEL programa ASST de la Universidad de Colonia, Alemania. Tiene experiencia en el desarrollo y realización de programas de intervención para la prevención de conductas violentas relacionadas con el consumo de alcohol y otras drogas, tanto con adultos como con jóvenes. Actualmente es psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de Cruz Roja Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

LICENCIADA EN MEDICINA Y CIRUGÍA GENERAL POR la Universidad de Murcia. Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual. Experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el programa de atención a Trabajadoras Sexuales y a Inmigrantes. Actualmente es profesora de Educación Secundaria de la Familia Sanitaria de Formación Profesional y Coordinadora del programa de Educación para la Salud del IES El Bohío. Ha sido coordinadora y ponente en cursos destinados a padres y madres sobre temas relacionados con la EpS así como coordinadora y ponente en proyectos de EpS para jóvenes, adultos y profesorado. Autora y coordinadora de los siguientes cursos a Distancia para adultos del Programa del Mentor del Ministerio de Educación de España: Nutrición, Prevención de Drogodependencias, Educación Sexual y Atención al Anciano. Ha elaborado páginas web para el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado del Ministerio de Educación (antiguo CNI-CE), un CD didáctico de educación ambiental sobre el Rincón de San Ginés y los contenidos de los temas de salud en el libro de texto de 3º ESO "Darwin" de la Editorial SM.

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LAS TRABAJADORAS DEL SEXO DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA (MURCIA)

RAQUEL CANOVAS PAGÁN

Psicóloga responsable de los proyectos de Atención a Trabajadoras del Sexo y Drogodependientes en comisarías y juzgados de Cruz Roja Cartagena.

J. LUZ DE SANTIAGO RESTOY

Médica, Maestría en Drogodependencias, Posgrado en Educación Sexual, experta en Educación para la Salud. Voluntaria de la Cruz Roja de Cartagena en el Programa de Atención a TS y a Inmigrantes.

INTRODUCCIÓN

LA CIUDAD DE CARTAGENA ESTÁ SITUADA EN EL SURESTE español, a orillas del mar Mediterráneo. A lo largo de la historia, ha sido un importante puerto comercial y militar, donde el tráfico marítimo ha constituido fuente de riqueza e intercambio, al tiempo que un factor favorecedor de la demanda de servicios sexuales.

En el ejercicio de la prostitución existen varios factores de riesgo, tanto de transmisión de ITS (Infecciones de Transmisión Sexual), como de marginación o seguridad. Estos factores se relacionan con el número de clientes, la frecuencia de prácticas sexuales, el uso o no del preservativo, la habilidad para negociar la utilización del mismo, la mayor vulnerabilidad al contagio de ITS (entre ellas el VIH), el aumento de la discriminación, la situación irregular de las prostitutas inmigrantes que dificulta su acceso a servicios de salud, jurídicos y sociales, la escasa información de esta población, o las limitaciones para acceder a recursos preventivos.

Hábitos de vida como el consumo de drogas, la falta de horarios en su vida cotidiana, la movilidad continuada, entre otros, limitan de manera considerable las posibilidades de llevar a cabo proyectos educativos integradores y preventivos (Belda *et al.*, 2003; Benjumea *et al.*, 2005).

En los últimos años, el perfil de las personas que trabajan en la prostitución en nuestro país ha cambiado ostensiblemente: aumentó el número de inmigrantes y disminuyeron las consumidoras de drogas por vía parenteral (Jansá y García, 2004) y las de origen español.

Los datos sobre prevalencia del VIH en este sector de población son llamativos, pues en las mujeres es muy bajo (no supera el 1%), siempre que no sean consumidoras de drogas vía parenteral o no tengan pareja portadora del VIH. Sin embargo, en los varones y transexuales que ejercen la prostitución, las cifras se elevan considerablemente, superando el 10%. A partir de estos datos, hemos detectado que el uso del preservativo con los clientes está mucho más regularizado entre las mujeres que entre los hombres que ejercen la prostitución. (Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, 2006).

La Cruz Roja tiene representación en nuestro país desde sus comienzos. En una primera época, fiel a sus orígenes, su actuación estuvo centrada en intervenciones humanitarias en caso de conflicto armado.

Es a partir de 1978 cuando se impulsan las acciones con los más desfavorecidos y en la década de 1980 hay una implantación e impulso de los programas sociales.

El Programa de Atención a Trabajadores del Sexo se encuentra dentro de los programas de Intervención Social. Se lleva a cabo en Murcia y Cartagena, está destinado a mujeres, hombres, transexuales/travestis, inmigrantes y consumidores o no de drogas, que desarrollen trabajos sexuales. Se realiza durante todo el año y es financiado por la Dirección General de Salud de la Consejería de Sanidad de la Comunidad Autónoma de Murcia.

De 2000 a 2008, la población de Cartagena ha aumentado en forma progresiva. Este aumento se debe, en gran parte, a la población inmigrante que ha llegado a nuestra ciudad. En 2000, contábamos con 3 675 inmigrantes censados, mientras que en 2008 son 30 514 las personas extranjeras censadas en el municipio de Cartagena, lo que supone un incremento de 26 839 personas de otros países que viven legalmente en nuestro municipio.

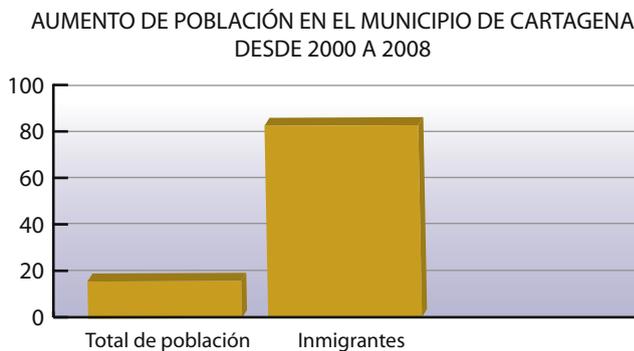


Según estos datos (INE, 2008), ha habido un aumento de la población de inmigrantes de 87% de 2000 a 2008, mientras que el incremento de la población total ha sido de 15.5%, lo cual muestra la tendencia a un incremento generalizado de la población inmigrante (véase la gráfica 1). Dicho sector poblacional se dedica a actividades laborales de baja cualificación; el servicio doméstico, la construcción, la agricultura y la venta ambulante son los expedientes de trabajo más tramitados.

Respecto de la prostitución, al ser una actividad no regularizada, no se cuenta con datos oficiales de las personas que se dedican a ella.

GRÁFICA 1.

COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE AUMENTO DE POBLACIÓN INMIGRANTE RESPECTO DE LA POBLACIÓN TOTAL DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA DE 2000 A 2008. AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA



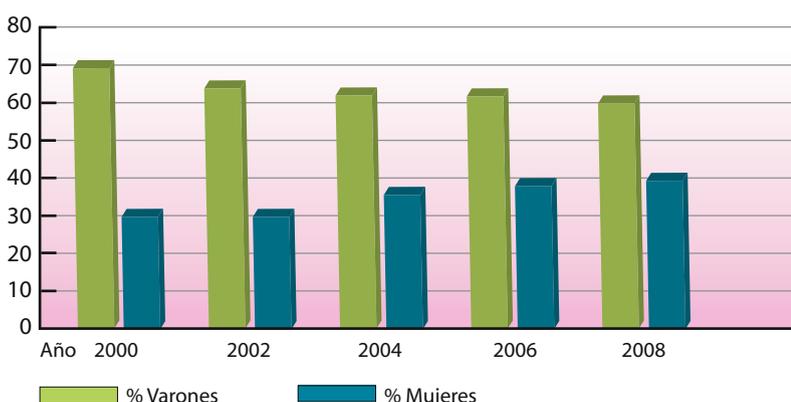
Además de los datos expuestos, también hemos recogido un fenómeno generalizado en la inmigración de los últimos años en nuestro país, que se refuta en el municipio de Cartagena: se trata de la feminización de la inmigración. Los datos de 2000 apuntan que 69.5% de la población inmigrante eran varones, mientras que en 2008, había disminuido a 60% del total de trabajadores extranjeros censados en nuestro municipio. En los últimos años, la tendencia ha sido la disminución progresiva de varones inmigrantes, en tanto que la población femenina ha aumentado año tras año (véase la gráfica 2). En 2008, el porcentaje de mujeres inmigrantes alcanza 40%, mientras que el de los hombres baja hasta 60%.

Este aumento se debe a la necesidad del reagrupamiento familiar, pero también a la incorporación de las mujeres a un mercado laboral necesitado de trabajadoras, como son el servicio doméstico, la atención a enfermos y ancianos y los servicios sexuales, entre otros.

GRÁFICA 2.

PROPORCIÓN ENTRE LOS PORCENTAJES DE HOMBRES Y MUJERES INMIGRANTES CENSADOS EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA, DE 2000 A 2008. AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA, INE, 2008

PORCENTAJE DE POBLACIÓN EXTRANJERA SEGÚN GÉNERO



OBJETIVOS

Al realizar este estudio pretendemos alcanzar diferentes objetivos relacionados con la tendencia que observamos en el Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo. Entre ellos podemos destacar:

- Reflexionar sobre la utilidad y efectividad del Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo de la Cruz Roja de Cartagena, desde su inicio, en el año 2000, hasta 2008.
- Buscar nuevas iniciativas y estrategias de actuación para adaptarse a la evolución del perfil de usuarios del programa.
- Planificar actuaciones para mejorar la calidad de vida y la salud de las trabajadoras del sexo de Cartagena.

EL PROGRAMA DE ATENCIÓN A TRABAJADORAS DEL SEXO

El Programa de Atención a Prostitutas que lleva a cabo la Asamblea Autonómica de Cruz Roja en la ciudad de Cartagena, es un programa preventivo que se fundamenta en la necesidad de acercarse al colectivo de trabajadoras del sexo y promover intervenciones que permitan la reducción del daño entre esta población. Con él se busca brindar información, orientación y asesoramiento a las personas que trabajan en la prostitución, ya sean mujeres, hombres o transexuales, sobre la utilización adecuada de medios para la prevención del posible contagio de ITS.

El principal objetivo del programa es hacer un abordaje integral (aspectos sociales, sanitarios y psicológicos) de las condiciones de vida de las personas que ejercen la prostitución, desarrollando pautas de educación sanitaria, prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) con clientes y con la pareja estable, y mejora del acceso de estas personas a los recursos sanitarios y sociales, favoreciendo con ello la integración de este colectivo (Malgesini *et al.*, 2006). Para ello, basamos nuestra actuación en diferentes aspectos:

- * Realizar un trabajo de acercamiento para contactar con las usuarias con el fin de poder informar y asesorar sobre los medios de prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) en su lugar de trabajo.
- * Acceder al mayor número posible de trabajadoras del sexo que no contactan con otros programas o servicios.

- * Modificar actitudes, creencias y comportamientos en las personas que ejercen la prostitución para favorecer la adopción de medidas preventivas frente al VIH y otras infecciones de transmisión sexual. Generar cambios de conducta y actitud hacia estilos de vida más saludables.
- * Desarrollar pautas de educación sanitaria para promocionar el hábito de los controles médico sanitarios periódicos por parte del Departamento de ETS, o su médico de la zona.
- * Repartir preservativos y promover la utilización de los mismos en todas las relaciones sexuales, tanto comerciales como privadas.
- * Incrementar la percepción de riesgo de las trabajadoras del sexo usuarias de drogas respecto de la transmisión del VIH y otras infecciones de transmisión sexual.
- * Favorecer la anticipación y planificación de las potenciales situaciones sexuales de riesgo de los consumidores de drogas.
- * Sensibilizar para la utilización de recursos normalizados, al modificar las creencias negativas que este colectivo tiene hacia los servicios asistenciales.
- * Incrementar en las usuarias y usuarios las habilidades de relación, negociación, autoeficacia y asertividad para la práctica de un sexo más seguro, y dotar de habilidades que favorezcan el acceso a las redes comunitarias.

DETERMINANTES POR ESTUDIAR

RESPECTO DE LAS USUARIAS Y USUARIOS

De 2000 a 2008 estudiamos la evolución del número de usuarias, su nacionalidad, edad, género y lugar de trabajo. A medida que ha evolucionado el programa, también ha variado el perfil de las usuarias del mismo. Por tanto, aquí valoraremos la evolución de los siguientes determinantes referentes a las usuarias:

- * Número de usuarias
- * Nacionalidad
- * Edad
- * Sexo
- * Lugar de trabajo
- * Utilización del preservativo con los clientes y/o con la pareja

RESPECTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

1. **Reparto de material preventivo.** Preservativos y folletos en diversos idiomas sobre VIH-ITS, uso correcto del preservativo y consejos para un trabajo más seguro.
2. **Actuaciones de reducción del daño.** Recopilación de información mediante la realización de entrevistas, historias e informes personales. Información sobre ITS, VIH, diagnóstico, planificación familiar, interrupción voluntaria del embarazo, protocolo de actuación ante rotura del preservativo, importancia de revisiones médicas, información sobre recursos sociosanitarios. Talleres de Sexo Seguro: en éstos abordamos aspectos para dotar a las usuarias y usuarios de recursos informativos, actitudinales y conductuales que les capaciten para adoptar conductas sexuales preventivas acompañadas de una información correcta sobre la sexualidad, el estilo de vida saludable, la percepción del riesgo, la anticipación y planificación de las relaciones sexuales, las habilidades de relación o autoeficacia para resolver situaciones de riesgo, el acceso a los recursos sanitarios, la influencia del alcohol y otras drogas en la conducta sexual, entre otros aspectos. Coordinación con distintos recursos, en especial con el Departamento de ITS, que es un centro de información de VIH/SIDA de acceso inmediato, con diagnóstico y tratamiento de urgencias en el propio centro, en los que la discreción, la neutralidad y la confidencialidad están garantizadas y donde circunstancias como la falta de permiso de residencia o tarjeta sanitaria no suponen un inconveniente (Belda *et al.*, 2003).
3. **Actuaciones psicosociales.** Identificación de problemáticas, desarrollo de procesos de intervención personalizados y seguimiento. Información y ayuda en la gestión de empadronamiento, tarjeta sanitaria, permiso de residencia, vivienda, bolsa de empleo, servicios de guardería, prestaciones económicas, recursos de formación y otros recursos sociales. Talleres en los que se trabajan diversos aspectos propuestos, tanto por los técnicos del programa, como a demanda de los participantes. Apoyo psicológico y emocional. Derivación a programas de Cruz Roja y otros recursos con el fin de realizar una intervención lo más integral posible.
4. **Acompañamientos al centro de ETS** a las chicas que trabajan en clubes o que enfrentan dificultades con el idioma. Derivación y citación de aquellas con las que intervenimos desde el local y llevamos a cabo acercamientos.

Estas actividades se llevan a cabo en tres ámbitos diferenciados:

- * Actuaciones en la **asamblea**. La asamblea de la Cruz Roja de Cartagena está situada en el casco antiguo de la ciudad, que es la zona donde se encuentran los pisos y bares en los que se ejerce prostitución. Cuando se puso en marcha este proyecto llevamos a cabo actividades de acercamiento a estos bares y pisos para dar a conocer nuestro programa; hoy día son las usuarias que trabajan en esta zona las que se acercan al local de Cruz Roja y es desde allí donde se realizan las diferentes intervenciones.
- * Actuaciones en la **calle**. *Outreach*. Es el acercamiento a las zonas de prostitución de calle. Esta actividad se efectúa una noche a la semana. Durante este acercamiento realizamos reparto de material preventivo

e informativo y seguimiento de los casos. Para actuaciones más específicas las derivamos al local. Aquí hay que aclarar que la calle es el lugar de negociación económica, no de transacción sexual. En la mayoría de los casos, el intercambio sexual se realiza después en una pensión, en coches, o en espacios abiertos pero alejados de las miradas ajenas, por ejemplo, descampados, detrás de muros, etcétera. Algunas de estas situaciones determinan mayor peligrosidad para las personas que las realizan. Suele mencionarse que la prostitución de calle entraña más riesgos que otras modalidades, por ejemplo, robos, agresiones o violaciones. Gran parte de estos problemas se derivan de la soledad con el cliente y la falta de control por parte de terceras personas. Para prevenir tales circunstancias se les aconseja sobre métodos de trabajo más seguros, como trabajar en grupo o por parejas, apuntar la matrícula de los clientes, no aceptar ofertas de clientes en estado de embriaguez, de personas con síntomas de alguna enfermedad o de las que se sospeche agresividad. Lo más diferenciador en estas intervenciones es también la mediación con la policía y el seguimiento de las problemáticas que en este ámbito de trabajo se les plantea, como disputas con posibles clientes (sobre todo marroquíes) y rechazo vecinal, al igual que competitividad con otras trabajadoras del sexo.

- * Actuaciones en **clubes**. A partir de 2004 se pone en marcha este proyecto. Consiste en el acercamiento a los clubes de carretera de la comarca. Se realizan todas las actividades antes citadas, con la especificidad de que contamos con poco tiempo, ya que aprovechamos el horario de la comida o cena de las usuarias para las intervenciones. Para facilitar la asistencia a revisiones médicas se requiere mayor coordinación con el Departamento de ITS.

RESPECTO DE LOS HÁBITOS DE LAS TS PARA PREVENIR LA TRANSMISIÓN DE ITS

Valoraremos la utilización del preservativo con los clientes, en general y en las relaciones orales, así como con la pareja estable.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

En un principio, pensamos que podía existir una correlación positiva entre este colectivo y la prevalencia de las enfermedades de transmisión sexual (incluido el SIDA). Nos planteamos la necesidad de fomentar la educación para la salud y la reducción de daños en las TS.

Además, constatamos la escasa utilización de los recursos normalizados por parte de este colectivo, así como la casi total inexistencia de proyectos dirigidos y centralizados en el medio en el cual se desenvuelven.

Al comienzo fijamos como población diana a prostitutas usuarias de drogas inyectables, pero no consideramos cerrado este aspecto; quedaba abierto a prostitutas, inmigrantes o no consumidores en alta situación de riesgo.

Siempre tomamos en cuenta que poner en marcha una actividad de este tipo nos situaba en un entorno especialmente ideologizado, por lo que antes de iniciar el programa, realizamos reuniones de trabajo con otros recursos ya existentes con el propósito de conocer la situación real de este colectivo, así como sus necesidades no cubiertas; a la vez, se intentó fomentar la colaboración con los mismos.

Una vez desarrollado este proceso de investigación se puso en marcha

un punto de atención especializada a trabajadores sexuales de alto riesgo que permitiese, mediante servicios diversos, reducir el daño en el ejercicio de la prestación de servicios sexuales.

DESARROLLO DE LA ACCIÓN A LO LARGO DE LOS AÑOS

En primer lugar realizamos la provisión del material preventivo. En este periodo fue cuando se hizo el trabajo de investigación por medio de reuniones con diversos profesionales del ámbito relacionados con drogodependencias e ITS.

En 2000 comenzó el contacto con las usuarias.

En los primeros años, se realizó el acercamiento durante el día, para contactar con las TS que trabajaban en bares y pisos, y por la noche, con las que trabajaban en la calle. Pretendíamos establecer contacto amigable y un mínimo de confianza, ofrecer preservativos gratis y consejos sobre salud sexual en un corto periodo de tiempo. Estas personas por lo regular tienen prisa, pues se encuentran en su lugar de trabajo, lo cual supone un reto importante a la hora de cumplir nuestros objetivos.

De junio a diciembre de 2000 comenzamos el servicio de Atención de Reducción de Daños con usuarias que habíamos conocido en los acercamientos, y las derivamos al local de la Cruz Roja, donde se les proporcionaba información sobre usos de medios de prevención, pautas de trabajo, negociación de sexo más seguro con el cliente, entre otros temas.

También inició la coordinación con el Departamento de ETS con el fin de acordar el modo de derivación entre su servicio y el nuestro.

Durante los dos años siguientes conseguimos consolidar este programa en la ciudad de Cartagena. Cabe destacar que apreciamos un aumento significativo del número de usuarias, sobre todo inmigrantes. Durante este periodo elaboramos trípticos en diferentes idiomas, adecuados a nuestras usuarias, sobre salud sexual y trabajo seguro.

Con las TS usuarias de drogas, trabajamos para incrementar la percepción de riesgo, favorecer la anticipación y planificación de las potenciales situaciones de riesgo e incrementar la utilización del preservativo con sus parejas estables si éstas eran usuarias de drogas. Además, las derivamos a los recursos y servicios disponibles que abordan la problemática de la drogadicción: Programa de Intercambio de Jeringuillas (PIJ),

Comité AntiSIDA, La Huertecica y el Centro de Atención a Drogodependientes del Servicio Murciano de Salud.

El aumento de TS inmigrantes nos dirige poco a poco hacia nuevos objetivos. Se les deriva a programas de la Cruz Roja de clases de español para extranjeros, plan de empleo y asesoramiento jurídico para la regularización de su situación.

Gracias a la consolidación del programa, las usuarias asisten cada vez más a nuestra sede, y podemos llevar a cabo intervenciones más específicas, como la concienciación de controles médico sanitarios, o la realización de la prueba de detección del VIH, en caso de que no se haya hecho previamente.

Con el paso de los años sigue creciendo la población extranjera de TS con situación administrativa irregular y grandes dificultades para acceder a los servicios sociales y sanitarios. Es por ello que ampliamos los servicios del programa para satisfacer las nuevas demandas planteadas por ellas. La mayoría de las mujeres con las que trabajamos son jóvenes con situación administrativa irregular que ven la prostitución como algo temporal hasta que hayan regularizado su situación y se reinseren laboralmente. Por eso, además de seguir trabajando con ellas la prevención de enfermedades de transmisión sexual, se aborda la inserción sociolaboral.

ACTUACIONES EN LOS CLUBES

Poco a poco detectamos otra necesidad compartida por distintos profesionales sanitarios y del cuerpo nacional de la policía que se refiere a la inaccesibilidad de trabajadoras del sexo extranjeras que ejercen la prostitución en los clubes.

Al estar en los extrarradios de la ciudad (Malgesini *et al.*, 2006), nos planteamos el objetivo de trasladar las actividades que ya realizamos en la asamblea a este nuevo ámbito, o, en caso de que se detecte otra necesidad, diseñar nuevas actuaciones específicas para ellas.

Las actividades cuentan con la peculiaridad de que deben realizarse en breves periodos de tiempo y dependiendo siempre del trabajo que haya en ese momento en el club. Ese es el principal motivo por el que no podrán ser programables en la mayoría de los casos.

Una característica de las TS que trabajan en los clubes es que son vulnerables de manera especial, pues la mayoría de las veces se trata de mujeres inmigrantes con situación administrativa irregular, desconocimiento del

idioma y/o situación de inaccesibilidad. También hay que tomar en cuenta otra dificultad, y es que hay clubes de alterne en los que se suele hacer plaza, es decir, estas mujeres llegan a un club a trabajar durante un periodo de 21 días, descansan siete y suelen cambiar de club (por lo regular esto coincide con su ciclo menstrual). De este modo, se dificulta el seguimiento de programas preventivos o educativos con ellas.

Las actividades que nos planteamos con este nuevo grupo de usuarias son semejantes a las que ya llevamos a cabo, con la peculiaridad de estar enmarcadas en un medio cerrado y poco accesible.

La metodología es de reducción del daño utilizando estrategias efectivas de comunicación y técnicas cognitivoconductuales para modificar conductas asociadas al riesgo de infecciones de transmisión sexual.

A la par, se realiza un abordaje integral de la situación sanitaria, social y psicológica de las participantes.

Durante los años siguientes, el proyecto de clubes se consolida y aumenta el número de locales donde se interviene. Cabe decir que el comienzo fue duro, porque tuvimos muchas dificultades con los gerentes para que nos dejaran intervenir en los clubes.

ACOMPAÑAMIENTOS AL CENTRO DE ETS A LAS TS DE LOS CLUBES

Mediante esta actividad conseguimos una mejor relación terapéutica, además de fomentar su integración social y dotarlas de un espacio de entretenimiento o evasión. Las chicas se sienten cohibidas cuando contactamos con ellas dentro del club debido a que carecen de espacio propio y/o privado. Los clubes suelen estar alejados de los centros urbanos, lo que contribuye al aislamiento social, ya que las únicas personas con las que hablan son los clientes, el empleador y el personal del club. Estas mujeres duermen en el hotel, comen en el club, trabajan en su salón principal y conviven en espacios escasos. Por ello, muchas tienen la sensación de estar continuamente vigiladas. Las posibilidades de ocio y tiempo libre son mínimas y esto supone un obstáculo para su integración social. El hecho de que el Departamento de ETS se encuentre en el centro de la ciudad, nos permite disponer de espacio y tiempo para estar con ellas fuera del club, con lo que pueden expresarse con más libertad y nosotros podemos llevar a cabo una intervención más integral y cercana.

ATENCIÓN A TS MAGREBÍES

En este periodo también hemos observado un aumento de usuarias de Marruecos con grandes dificultades con el idioma. Por ese motivo se inicia una actividad de café calor, que consiste en quedar con ellas una tarde a la semana, preparamos café, té y hacemos tertulia sobre temas de su cultura y de la nuestra; así, por medio de mujeres con más dominio del idioma se les transmite información. Algunas de las usuarias no tienen recursos económicos, y gracias a un televisor que tenemos en la asamblea, conseguimos captar su atención, vemos novelas románticas y aprovechamos las situaciones que aparecen para dar información de reducción de daños, pautas básicas de higiene, y también connotaciones básicas del idioma. Asimismo, se realizan acompañamientos al departamento de ETS para las mujeres que presentan mayores dificultades con el idioma.

A mediados de 2006 se pone en marcha un proyecto de clases de español para inmigrantes en la asamblea de Cruz Roja de Cartagena, y a partir de aquí derivamos a estas usuarias que tienen la problemática del idioma.

DATOS OBTENIDOS

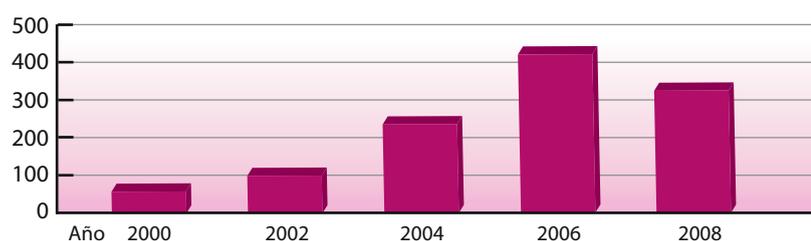
PERFIL DE USUARIAS

- * Número de usuarias: en la gráfica 3 podemos ver que el número de usuarias del programa fue en aumento de manera exponencial hasta 2006, pasando de 54 a 438 usuarias, con un crecimiento de 87%. Entre 2006 y 2008 se produce una disminución de 24%, por lo que son 330 los usuarios del programa en esta fecha.

GRÁFICA 3.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE USUARIAS. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE USUARIOS

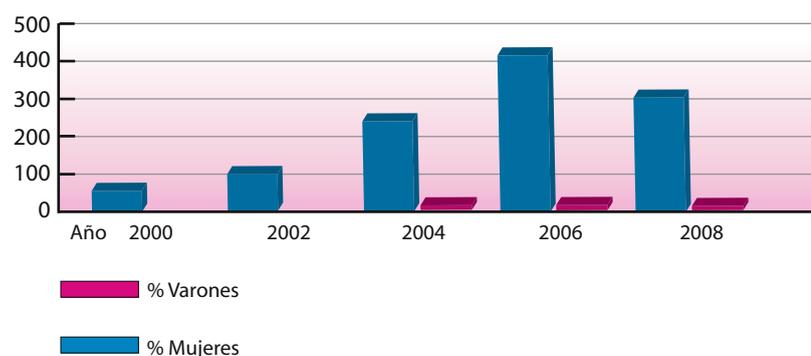


- * Género: como observamos en la gráfica 4, en 2004 comienzan a acudir a nuestro departamento varones que se prostituyen, sobre todo, travestis, quienes encuentran en la prostitución el único medio para conseguir el dinero suficiente para sus operaciones. En 2004 el porcentaje de varones usuarios de nuestro programa fue de 1.9%, en 2006 aumentó a 2.7% y se mantuvo en proporción aproximada en 2008 (2.4% del total).

GRÁFICA 4.

USUARIOS SEGÚN GÉNERO. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

USUARIOS SEGÚN GÉNERO



- * Nacionalidad: en la gráfica 5 observamos en los datos recogidos de los expedientes de la Cruz Roja, que el porcentaje de usuarias españolas



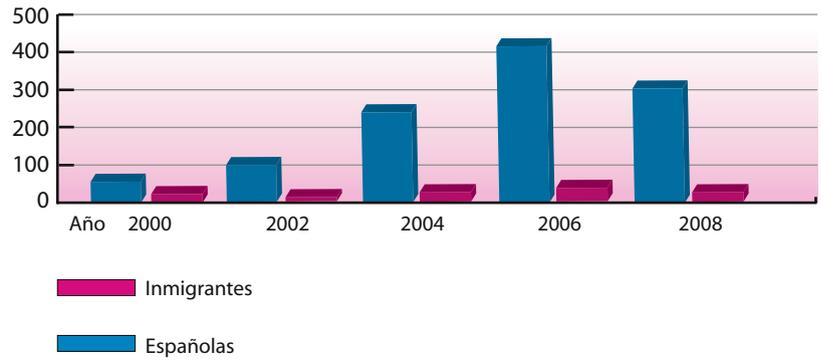


en 2000 es de 25.9%, mientras en 2006 y 2008 suponen 8.4% del total.

GRÁFICA 5.

RELACIÓN DE TRABAJADORAS SEXUALES INMIGRANTES RESPECTO DE LAS ESPAÑOLAS. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

RELACIÓN INMIGRANTES/ESPAÑOLAS

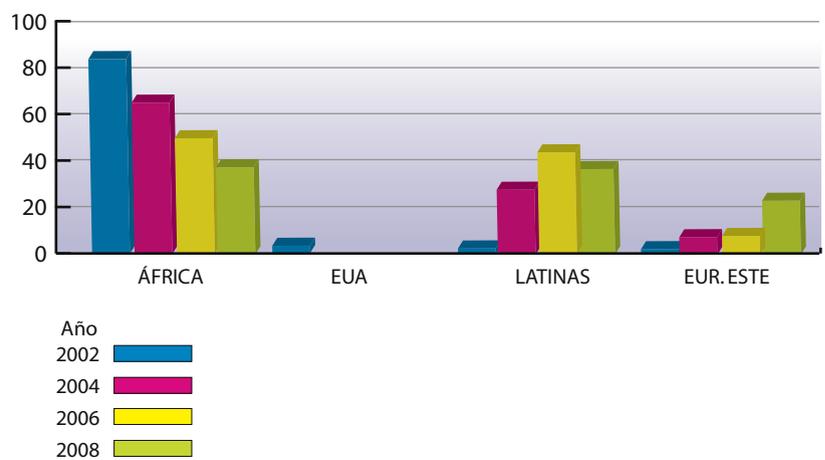


* Origen de las inmigrantes: a lo largo de estos años, ha sido palpable una variación en el origen de las TS que trabajan en nuestra ciudad. En 2002, como observamos en la gráfica 6, el número de prostitutas africanas era muy alto (84%). Este colectivo es el más numeroso en nuestra ciudad; sin embargo, se ha detectado un aumento considerable de la población latina, en especial en 2006 (52%), y en 2008 llama la atención la afluencia de TS de los países de Europa del Este, que ha tenido un repunte importante en relación con las otras procedencias (1% en 2002 y 38.4% en 2008).

GRÁFICA 6.

NACIONALIDAD DE LAS TRABAJADORAS SEXUALES INMIGRANTES. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

NACIONALIDAD DE LAS INMIGRANTES



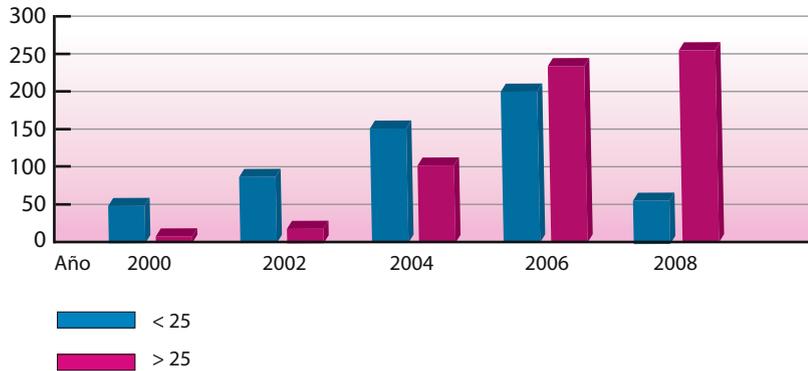
* Edad: cabe hacer notar la evolución de edad de las usuarias de nuestro programa. Al comienzo, había un porcentaje mucho mayor de mujeres menores de 25 años (85.7%), en tanto que las mayores

de 25 años representaban 14.3% del total. Esta tendencia ha ido cambiando hasta 2008, año en el que la gran mayoría de las usuarias es mayor de 25 años (82.5%) (véase la Gráfica 7). Esto contrasta con las cifras generales de trabajadoras del sexo en nuestro país (Estébanez *et al.*, 2002).

GRÁFICA 7.

EDAD DE LAS TRABAJADORAS DEL SEXO. MEMORIA DE CRUZ ROJA CARTAGENA DE 2000 A 2008

EVOLUCIÓN DE LA EDAD



ACTUACIONES

Al recoger los datos de los distintos ámbitos de trabajo, observamos que en todos ellos ha habido un aumento de las actuaciones, si bien en los clubes, después de un incremento de las mismas, hay una disminución generalizada en 2008.

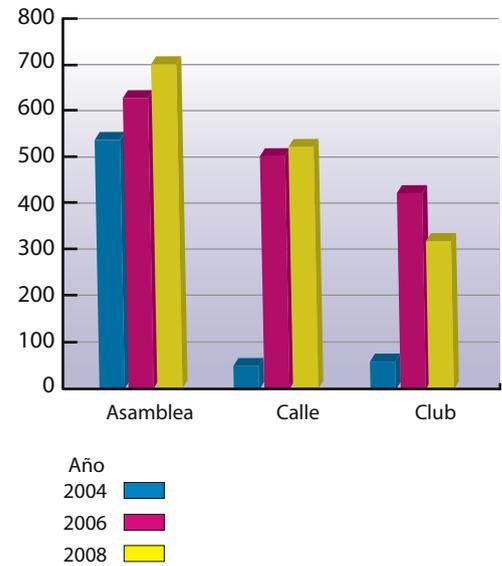
Según los datos obtenidos en 2004, 2006 y 2008, vemos que el ámbito donde mayor número de actuaciones se realizan es en la asamblea, destacando, sobre todo, el reparto de preservativos. Las usuarias acceden a la oficina para recoger una vez a la semana un número establecido de preservativos. Éstas suelen ser trabajadoras del sexo que ejercen la prostitución en pisos o locales del centro de la ciudad.

- * Atenciones psicosociales: se aprecia un aumento en la asamblea de 18.5%, mientras en la calle es de 88% y en los clubes de 84.5% (véase la gráfica 8).
- * Reducción de daños: se observa un aumento de actuaciones en la asamblea de 23.5%, en tanto en la calle es de 91%, y en los clubes de 95.6% (véase la gráfica 9).
- * Reparto de preservativos: vemos que en la asamblea hay un incremento de 56.4% del número de preservativos repartidos desde 2004 a 2008 en nuestro programa a trabajadoras del sexo. En la calle se ha repartido 91% más de preservativos, y en los clubes el incremento es de 92.9% (véase la gráfica 10).

GRÁFICA 8.

ACTUACIONES PSICOSOCIALES EN LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA DESDE 2004 A 2008

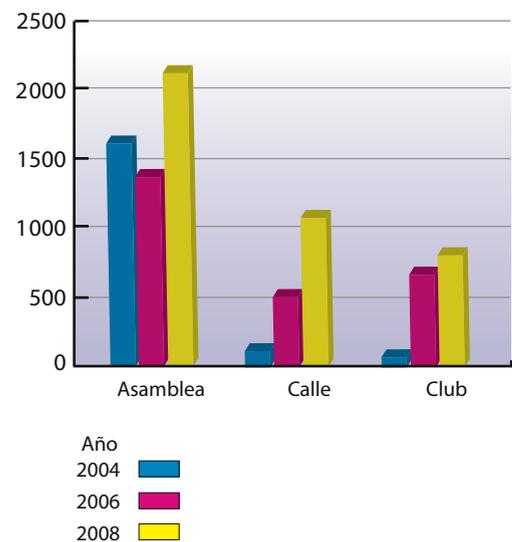
ATENCIÓNES PSICOSOCIALES



GRÁFICA 9.

ACTUACIONES DE REDUCCIÓN DE DAÑOS EN LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA DESDE 2004 A 2008

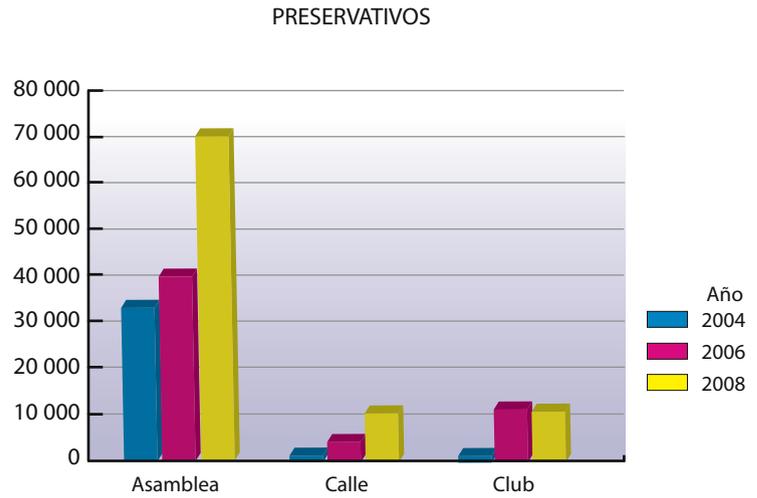
REDUCCIÓN DE DAÑOS





GRÁFICA 10.

REPARTO DE PRESERVATIVOS A TS DESDE 2004 A 2008. MEMORIA DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA



ACOMPAÑAMIENTOS AL DEPARTAMENTO DE ETS

Las derivaciones y acompañamientos al Departamento de ETS de Cartagena han aumentado 33.5% desde su inicio, cuando fueron un total de 1.7% del total de acompañamientos en estos años, hasta 2008. Sin embargo, se aprecia una disminución que corresponde a la general de usuarias desde 2006, en que eran 39% del total a 2008, lo que supone 35.7% del total (véase la gráfica 11).

GRÁFICA 11.

ACOMPAÑAMIENTOS AL CENTRO DE ETS. MEMORIA DE LA CRUZ ROJA DE CARTAGENA



UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO POR PARTE DE LAS TS

En la gráfica 12 vemos que 89% de las usuarias declara que utiliza el preservativo en el 100% de los casos. Sin embargo, estos datos no son del todo fiables, al ser referidos a la entidad que les suministra los preservativos y que les ayuda en lo relacionado con la utilización de los mismos como principal método para prevenir el contagio de ITS.

Como se informa en la mayoría de los estudios relacionados con las TS (Malgesini *et al.*, 2006), es muy importante el porcentaje de TS que no utiliza el preservativo con la pareja estable, lo cual representa, en la gran mayoría de los casos, el motivo del contagio de ITS. Esto lo hemos podido

constatar con las historias clínicas del centro de ITS de 2000 a 2008 (véase la gráfica 13).

GRÁFICA 12.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO CON LOS CLIENTES DEL CENTRO DE ETS DE CARTAGENA



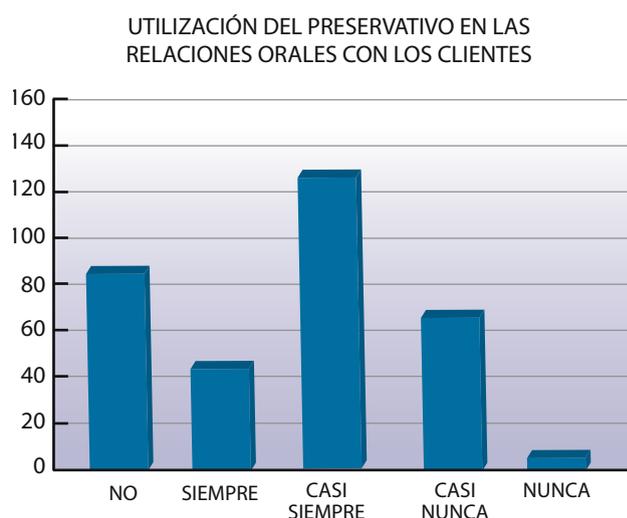
GRÁFICA 13.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO CON LA PAREJA. CENTRO DE ETS CARTAGENA



GRÁFICA 14.

UTILIZACIÓN DEL PRESERVATIVO EN LAS RELACIONES ORALES CON LOS CLIENTES. CENTRO DE ETS CARTAGENA



En la gráfica 14 observamos que 52.3% de las usuarias refiere que utiliza el preservativo siempre o casi siempre que mantienen relaciones orales con los clientes. La proporción de usuarias que lo utilizan nunca o casi nunca es de 47.7%, un alto porcentaje si tomamos en cuenta la frecuencia de las relaciones y las diversas parejas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En total observamos un aumento exponencial del número de usuarias, pero, al mismo tiempo, el porcentaje de inmigrantes se ha incrementado mientras ha variado el lugar de procedencia de las mismas. El acceso al programa de hombres y travestis también ha sido un reto a la hora de establecer prioridades, por las características especiales de estos colectivos, descritas en diferentes programas de atención a los TS (Estébanez *et al.*, 2002). En un principio se trabajó con TS de la calle y locales o pisos. Con el paso de los años, se valoró la necesidad de acceder a los clubes, y este nuevo perfil de usuarias hizo variar una vez más los objetivos y la metodología del programa.

El programa se diseñó en el año 2000 para asistir a las trabajadoras sexuales de Cartagena, cuyo perfil era de mujeres toxicómanas, por lo general españolas.

Con el paso de los años, este perfil ha cambiado. La afluencia de mujeres de otros países, no consumidoras de sustancias psicoactivas, ha sido crucial en este cambio. Por tal motivo, los objetivos y actividades del programa se han adaptado a las nuevas usuarias.

En la actualidad la proporción de trabajadoras del sexo inmigrantes es muy superior a la de las españolas, cuyo número se ha mantenido bastante estable, a diferencia del número de extranjeras, que ha aumentado progresivamente hasta 2008. Este año se produce una reducción de las TS inmigrantes que achacamos a (Estébanez *et al.*, 2002) que parte de ellas ha conseguido regularizar su situación, y a que en los últimos años ha disminuido la rentabilidad del ejercicio de la prostitución, por lo que buscan otros trabajos alternativos. Por tal razón, en los clubes se producen mayores migraciones hacia otras ciudades o países, en busca de mejores condiciones laborales y mayores ingresos económicos.

En los años 2006 a 2008 se produce un gran aumento de TS de Europa del Este, la mayoría rumanas. Aunque siempre ha habido un número importante de TS del este que han ejercido prostitución en clubes, se observó un gran



aumento cuando este país entró a formar parte de la Unión Europea, ya que, a partir de esta fecha podían residir y trabajar en España de manera regularizada. Algunas vinieron buscando otro trabajo, o con su familia, y vieron en la prostitución el escape para su desahogo económico.

Apreciamos, asimismo, un aumento en la media de edad de las usuarias debido a que muchas de las mujeres magrebíes que llegaron a partir de 2006 eran mayores de 25 años, divorciadas con hijos a su cargo, con dificultades para ganarse la vida en sus países, por lo que se vieron obligadas a migrar para sacar a su familia adelante, ahorrar y comprar una casa en su país de origen.

Por parte de las usuarias siempre hemos tenido muy buena acogida; a medida que pasa el tiempo, hemos ganado su confianza para poder hacer más intervenciones. Así, además trabajar con ellas en nivel individual, también se han efectuado un mayor número de talleres grupales de sexo más seguro, lo que ha repercutido en la mejora de todas las actuaciones en todos los ámbitos que abarca nuestro programa.

Llama la atención el gran aumento del número de preservativos repartidos en la asamblea en 2008, ya que en este ámbito, son ellas las que tienen que venir a recoger el material. Esto supone un esfuerzo por su parte que asociamos a la mayor concienciación y responsabilidad de las TS sobre la importancia de su uso para prevenir ETS y otros riesgos relacionados con la no utilización del mismo.

La colaboración con el Departamento de ETS ha mejorado a lo largo de los años, sobre todo a partir de 2006, al conseguir una mayor concienciación de las TS sobre la importancia de las revisiones médicas periódicas.

Si bien la mayoría de las TS informa que utiliza el preservativo en el 100% de las relaciones comerciales, se evidencia que no es así en las relaciones sexuales con su pareja.

CONCLUSIONES

Debido a que el programa tiene cada vez más aceptación por parte de las usuarias, nos planteamos continuar en la misma línea que hemos llevado hasta ahora: seguir potenciando el uso del preservativo en todas las relaciones sexuales, haciendo especial hincapié en el sexo oral con los clientes, ya que perciben menos riesgo en esta conducta, y es muy alto el porcentaje de TS que no lo utiliza.

En las relaciones sexuales con la pareja, debemos destacar que en su gran mayoría no utilizan el preservativo, en parte para diferenciar este tipo de relación de las comerciales, o porque consideran que al plantearlo muestran desconfianza respecto de la fidelidad de su pareja.

Seguiremos trabajando habilidades sociales para que no se sientan presionadas o chantajeadas a no usar el preservativo cuando los clientes les ofrezcan más dinero, o cuando trabajan con clientes habituales.

También nos planteamos apoyar en la búsqueda de trabajo alternativo cuando así nos lo demanden o facilitar los trámites de homologación de las titulaciones para poder acceder a trabajos más cualificados.

Gran parte de las usuarias que están en el programa han regularizado su situación y recurren a la prostitución cuando no encuentran trabajo en otra cosa, o durante los fines de semana para tener mayores ingresos económicos, ya que los trabajos a los que pueden acceder no están muy bien remunerados. Las latinas que abandonan la prostitución suelen dedicarse al trabajo doméstico o a cuidar personas mayores, mientras que las magrebíes llevan a cabo trabajos poco estables en el campo o almacenes

de frutas. Pero cuando pierden sus puestos, regresan a la prostitución. Los travestis hormonados trabajan sólo en la prostitución, pues es una población que sufre gran rechazo social y les resulta muy difícil emplearse en otro medio.

PROPUESTAS DE FUTURO

- a) Incidir más en sus demandas. Recabar los hábitos de salud de las TS y reprogramar a partir de sus propias experiencias colaborando con ellas. Hacerlas protagonistas de los nuevos retos por plantear (Bayés Sopena, 2002).
- b) Favorecer la organización de asociaciones de TS, tanto de mujeres, como de hombres o travestis (COGAM, 2008), para que se apoyen, demanden sus derechos, promocionen los programas de prevención y favorezcan el cuidado de su salud.
- c) Luchar contra la estigmatización de las TS. Incidir en la educación y sensibilización del personal sanitario y de la población en general.
- d) Diseñar estrategias que potencien la utilización del preservativo en las relaciones sexuales con la pareja estable.
- e) Sensibilizar a las TS para que utilicen los preservativos en el coito vaginal, anal y oral con los clientes.
- f) Trabajar con los clientes, desde los programas de prevención de SIDA para inmigrantes y en los clubes.
- g) Potenciar las actuaciones psicosociales llevadas a cabo durante los acompañamientos al centro de ETS.
- h) Facilitarles el acceso a la formación o a la homologación de sus titulaciones para que puedan conseguir trabajos mejor cualificados y remunerados, en caso de que quieran abandonar la prostitución y regularizar su situación.
- i) Organizar talleres de reducción de daños en los que se pague a las participantes, para motivar la asistencia.
- j) Utilizar a las TS que acuden a los talleres y a las demás actividades de nuestro programa como formadoras de otras TS. Hacer una educación de pares para difundir y favorecer la expansión de los conocimientos adquiridos (CATS, 2008; Rodríguez y Lahbabi, 2005).
- k) Ampliar el programa al ejercicio de la prostitución oculta.
- l) Partiendo de que en los clubes existe una mayor posibilidad de ingesta de alcohol, ya que eso es parte de su trabajo (por el alterne en sí), y también de tabaco por el propio ambiente, aunque no sean fumadores (somos conscientes de que estas situaciones estresantes también provocan el aumento de dicho consumo), así como de otras sustancias psicoactivas no legalizadas (para evadirse), nos planteamos prevenir el consumo de drogas y articular estrategias que disminuyan los riesgos relacionados con el consumo de estas poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayés Sopena, R. "Evaluación de un programa de educación por compañeras a trabajadoras del sexo en Bali, Indonesia", en *Sida*: Publicación Oficial de la Sociedad Española Interdisciplinaria del SIDA, enero de 2002, 13 (1).

Belda, J., M.J. Beltza, A. Estévez, C. Fernández Oruña, M.A. Fernández, A. González, R. Mansilia, C. Menoyo, A. Rodés, M.A. Rodríguez, M. Rouch,

M. Suárez, R. Valle y K. Zaragoza. *Prevención del VIH y otras Infecciones de Transmisión Sexual en personas que ejercen la prostitución. Elementos clave para el desarrollo de programas*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA. Ministerio de Sanidad y Consumo, 2003.

Benjumea, F., I. García, C. Menoyo, V. Novoa, R. Sancho y L. Villegas. *Prevención de VIH y otras Infecciones de Transmisión Sexual en hombres que ejercen la prostitución. Elementos clave para el desarrollo de programas*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005.

CATS. *Acción participativa de trabajadoras del sexo para la prevención de ITS/SIDA en clientes*, Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA, Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 2008.

COGAM. *Informe Transmadrid. Descripción de una población de mujeres trans trabajadoras del sexo en Madrid*, Colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales de Madrid, 2008.

Datos del *Censo del Ayuntamiento de Cartagena*, INE, 2008.

Estébanez, Rodrigo y Ramón Rodríguez, *Evaluación y tendencias de predictores de riesgo asociados a VIH/SIDA y otras ETS en trabajadoras del sexo*, FIPSE, 2002.

Jansà, J.M. y P. García de Olalla. *Salud e inmigración: nuevas realidades y nuevos retos*, Agència de Salut Pública de Barcelona, Barcelona, España, 2004.

Malgesini, G., S. Monteros y M. Sánchez Granados. *Acciones para la inclusión: buenas prácticas y talleres de participación*. 2006, Cruz Roja, Madrid, 2006.

Memorias y expedientes del Programa de Atención a Trabajadoras del Sexo de la Cruz Roja de Cartagena, Cartagena, 2000, 2002, 2004, 2006 y 2008.

Rodríguez Martínez, P. y F. Lahbabi. *Migrantes y trabajadoras del sexo*, Almería, Social Science, 2005.

Secretaría del Plan Nacional sobre SIDA. *Indicadores del Plan Multisectorial 2001-2005. Infección por VIH y SIDA*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006.



EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. SEXO Y EMOCIONES DELANTE DE UNA PANTALLA PLANA

SIMONE BELLI, CRISTIAN LÓPEZ, JOEL FELIU Y ADRIANA GIL JUÁREZ

Grupo de investigación "JovenTIC", Departament de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona

EN EL ARTÍCULO TRATAMOS NUEVOS CONCEPTOS, ÁMBITOS INNOVADORES, QUE NOS ayudan a comprender el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías. Sobre todo intentamos proponer al lector herramientas conceptuales para su trabajo como profesional. Acercarse al tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías no es sencillo, sobre todo si se quiere tener una perspectiva educativa, puesto que la sexualidad está presente en los medios de comunicación dominantes de cada época.

Por esta razón, no es posible tratar el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías, dejando de lado uno de los ámbitos que ha definido este contexto y al que no se considera a primera vista, los videojuegos, entendidos como entretenimiento virtual, avance tecnológico y obras de arte, para los jóvenes y no tan jóvenes. En consecuencia, en la primera parte de este artículo, tratamos el tema de la sexualidad en los videojuegos, tema que suele ser desconocido, o directamente menospreciado, por parte de todos los profesionales que se dedican a la educación y al trabajo con jóvenes. En la segunda parte del artículo, intentaremos introducir al lector en la relación entre sexualidad y lo que convenimos en llamar la tecnociencia, es decir el conglomerado inextricable provocado por la relación entre ciencia y tecnología. Uno de los aspectos recurrentes que hemos encontrado al analizar las entrevistas que nuestro grupo ha realizado a jóvenes sobre su relación con las TIC, es la *disclosure* o la revelación o exposición de intimidades. A él dedicaremos la tercera y última parte del artículo.

Invitamos al lector a pensar en una nueva manera de acercarse al aspecto educativo del sexo tomando en cuenta el papel que juegan las nuevas tecnologías. Le acompañamos a que examine en otros términos las relaciones afectivas y el aspecto íntimo de las nuevas tecnologías. Es decir, queremos reflexionar sobre el sexo y las emociones cuando estamos delante de una pantalla plana.

El grupo de investigación JovenTIC tiene como objetivo principal el estudio de las prácticas en torno al uso, apropiación y consumo que los jóvenes hacen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así, se interesa por el conjunto de significados que los jóvenes construyen colectivamente en estas prácticas y su relación con la construcción de su

identidad. Al mismo tiempo, el grupo de investigación pone especial énfasis en el análisis y la reflexión sobre las metodologías utilizadas en el estudio y la investigación sobre los nuevos espacios virtuales y presenciales de relación mediante las TIC, y los usos que hacen de éstas.

SIMONE BELLI

MÁSTER EN PSICOLOGÍA SOCIAL POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA. Candidato a Doctor en los Estudios de Doctorado en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Becario en el programa de Formación de Profesorado Universitario por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Miembro del grupo de investigación JovenTIC.

CRISTIAN LÓPEZ RAVENTÓS

DIRECTOR TÉCNICO DE EDITORIAL GRUP SOCIOLOGIES S.L. Doctorando en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación JovenTIC.

ADRIANA GIL JUÁREZ

PROFESORA ASOCIADA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA Y DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ROVIRA Y VIRGILI. Directora del grupo de investigación JovenTIC.

JOEL FELIU SAMUEL-LAJEUNESSE

PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA. Miembro del grupo JovenTIC.

EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD EN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. SEXO Y EMOCIONES DELANTE DE UNA PANTALLA PLANA

SIMONE BELLI, CRISTIAN LÓPEZ, JOEL FELIU Y ADRIANA GIL JUÁREZ

Grupo de investigación "JovenTIC", Departament de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona

La leyenda dice que cada nueva tecnología es usada primero para algo relacionado con el sexo o la pornografía. Esa parece ser la forma de actuar de la humanidad.

Tim Berners Lee, 2001

AUNQUE CLARAMENTE IRÓNICAS, Y POR TANTO, USÁNDOLAS con la distancia necesaria que separa la ironía de los hechos, estas palabras de uno de los padres de la Web, Tim Berners Lee, nos permiten introducir el tema de este artículo, es decir, la relación entre la sexualidad y las nuevas tecnologías. No es sencillo definir la relación de las nuevas tecnologías con el sexo, pero creemos que existe todo un mundo desconocido para quien no tiene una cierta familiaridad con estos medios. Toda persona interesada en la temática de la educación sexual debería ser consciente del papel que tradicionalmente han jugado los medios de comunicación en la difusión de información, de conocimientos o de juicios sobre la sexualidad, pero también de prejuicios y estereotipos varios.

De tal manera, si en un momento dado este tipo de información sólo se transmitía de forma oral, en narraciones ad-hoc, o bien por la vía de los libros, el siglo XX asistió a una explosión de medios de comunicación que los convirtió en una de las fuentes más importantes para la construcción social de la sexualidad. En el siglo XXI son las nuevas tecnologías las que están tomando el relevo y la sexualidad se conoce, se aprende y se practica con ellas.

Por tal razón, no es posible tratar el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías, dejando de lado uno de los ámbitos que ha definido este

contexto y al que no se considera a primera vista: los videojuegos, entendidos como entretenimiento virtual, avance tecnológico y obras de arte, para los jóvenes y no tan jóvenes. Así que en la primera parte de este artículo, tratamos el tema de la sexualidad en los videojuegos, tema que suele ser desconocido, o directamente menospreciado, por parte de todos los profesionales dedicados a la educación y al trabajo con jóvenes.

Sin embargo, resulta fundamental para entender a los jóvenes, poder proporcionarles herramientas adecuadas y saber cuáles son las que ellos utilizan para actuar en su vida cotidiana. En la segunda parte de este artículo, introduciremos al lector en la relación entre sexualidad y lo que convenimos en llamar la tecnociencia, que es el conglomerado inextricable provocado por la vinculación ciencia-tecnología. Uno de los aspectos recurrentes que hemos encontrado al analizar las entrevistas que nuestro grupo ha realizado a jóvenes sobre su relación con las TIC, es la *disclosure*, es decir, la revelación o exposición de intimidades. A él dedicaremos la tercera y última parte del artículo. Lo que nos fascina y nos hace entender la *disclosure* como una nueva "emoción", es su capacidad para poder narrar lo implícito, lo que normalmente no se dice, lo que tenemos guardado en nuestro interior, pero que gracias al uso de las TIC, podemos "sacar" y expresar delante de una pantalla plana. Y este aspecto tiene mucho que ver con la sexualidad, como veremos más adelante. El éxito entre los jóvenes del uso de estas TIC en diferentes aspectos de sus propias vidas, sobre todo en su esfera sexual, debe entenderse usando el concepto de *disclosure*.

Proponemos al lector que piense en una nueva manera de acercarse al aspecto educativo del sexo tomando en cuenta el papel que juegan las nuevas tecnologías. Le invitamos a que examine en otros términos las relaciones afectivas, el aspecto íntimo de las nuevas tecnologías. Es decir, queremos reflexionar sobre el sexo y las emociones cuando estamos delante de una pantalla plana.

EL TRATAMIENTO DE LA SEXUALIDAD EN LOS VIDEOJUEGOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LO SEXUAL EN LA PANTALLA

Hoy he soñado que hacía el amor con una Geisha Radioactiva. En el momento del clímax se produjo un intercambio de información hexadecimal, toda aquella numerología críptica paseando delante de nuestros ojos interiores en forma de Data-Placer.

Post: *Sexo Hexadecimal* en www.viralgames.org

La historia de los videojuegos es breve pero intensa; en ella queda condensada gran parte de los mecanismos de construcción identitaria contemporáneos. Desde el borde de la cultura de masas podemos observar sus puntos característicos de mayor importancia porque nos alejamos de las cuestiones más esenciales que generan demasiado ruido para escuchar con claridad cuáles son esas cosas que nos afectan de forma tan profunda. Por eso queremos analizar cómo se ha construido a lo largo de la historia de los videojuegos lo sexual en la pantalla. Así deseamos mostrar cómo se han definido diferentes formas de sexualidad y de expresión de lo sexual en los videojuegos.

La intra-historia de los videojuegos¹ sitúa el primer videojuego con temática explícitamente sexual en el recordado *Custer's Revenge* para la Atari 2600 en 1982. El videojuego fue creado por la compañía Mystique y generó un buen revuelo debido a que consistía en la venganza del coronel Armstrong Custer contra los indios aborígenes de Norteamérica. Hasta ahí nada nuevo, pero se vengaba violando a una aborígen atada a un palo. El juego provocó la protesta de las asociaciones pro derechos civiles, de las mujeres, entre otras. Cabe decir que el juego en sí era muy malo, incluso para los estándares de aquella época, tanto es así que está considerado por muchas listas como uno de los 10 peores juegos de la historia. La misma compañía Mystique siguió desarrollando títulos de temática sexual de pésima factura durante algunos años con títulos como *Beat 'Em & Eat 'Em*, juego que consistía en un par de mujeres desnudas con la boca abierta que debían atrapar el esperma que un semental iba lanzando desde lo alto de un edificio. Mystique acabó por desaparecer y vendió la licencia a otra compañía, Playaround, que intentó introducir la temática para el público femenino, con muy poco éxito. Pusieron en circulación *Retreat*, la versión para mujeres del *Custer's Revenge*, donde era la aborígen la que violaba al coronel atado a un palo.

Cuando en 1982 apareció el Commodore 64 se crearon unos cuantos juegos de contenido sexual como el *Stroker*, un simulador de onanismo, que consistía básicamente en mover el joystick de un lado al otro de forma compulsiva para simular los movimientos sincopados de una relación sexual. También triunfaron en este soporte los juegos de *Strip Poker* y las aventuras gráficas como *Madame Fifi's* o *Whore House*. Casi todos estos juegos eran de producción alemana, pero no fue sino hasta 1987, cuando los juegos de PC empezaron a

imponerse gracias a su potencia gráfica, que apareció el primer juego con contenido adulto de cierto criterio y pensado para un público más amplio.

Ese juego se titulaba *Leisure Suit Larry in the Land of the Lounge Lizards*, producido por Sierra. Era una aventura gráfica clásica, pero que no estaba orientada a jugadores onanistas sino a un público que buscaba contenidos para adultos y humor satírico sin necesidad de enseñar imágenes pornográficas. El juego relataba la historia de Larry, virgen a los 38 años y que intentaba dejar de serlo. Fue uno de los juegos más populares de la década y ha tenido ocho secuelas desde entonces, ha sobrevivido a las nuevas tecnologías y aún se publican sus títulos en las consolas de última generación.

En 1996 aparece el primer icono sexual femenino generado por los videojuegos, se llama *Lara Croft* y es la mascota de *Eidos*. La protagonista de *Tomb Raider* es el primer icono de corte sexual generado íntegramente desde el mundo de los videojuegos. La estrategia fue sencilla: en vez de un héroe masculino que luchara contra diferentes enemigos humanos y fantásticos se prefirió generar una heroína siliconada que aportaba los atributos propios de las modelos de revista. A partir de ese momento las demás empresas, al ver el éxito de esta nueva versión de heroína, decidieron crear sus propios personajes femeninos en juegos como *Dead or Alive*, *Bloodrayne*, *Rumble Roses*, *Heavy Metal FAKK* y *Death by Degrees*.

A partir de ese momento la influencia de los videojuegos en el mundo del entretenimiento para adultos ha sido tan importante que hasta *Playboy* editó un número de su revista con las chicas de los videojuegos más famosos. Así que de cuerpos en chicas en 3D pasamos a escenas de sexo real gracias a las posibilidades técnicas de las nuevas consolas. Esto ha provocado las protestas de las organizaciones en defensa de los menores porque consideran que los videojugadores son en su mayoría niños y jóvenes. Por consiguiente, se introdujo una clasificación similar a la que se utiliza en las películas para catalogar la idoneidad de los contenidos para las distintas edades, sistema conocido como PEG².

¹ Hay varias fuentes donde consultar la historia de los videojuegos (consolas y juegos), pero las más importantes son *The Ultimate History of Video Games: From Pong to Pokemon—The Story Behind the Craze That Touched Our Lives and Changed the World* y *The A to Z of Classic Computer Games*; ambas publicaciones están en inglés. En castellano podemos encontrar en alguna biblioteca *High Score! La historia ilustrada de los videojuegos*, debido a que ha sido descatalogada por la editorial. También es recomendable pasearse por los foros, blogs y sitios web especializados donde encontramos la mayor parte de la información sobre videojuegos que no recogen los libros.

² En este sitio web se proporciona información sobre su funcionamiento, <http://www.pegionline.eu/es/index/>

Dentro de las etiquetas que se utilizan hay una específica para advertir a los compradores de que el juego contiene escenas de contenido sexual.

En los últimos años han proliferado las aplicaciones 3D donde se puede crear mujeres y hacer prácticamente de todo con ellas. En el mundo del videojuego se debate acerca de si se puede considerar videojuegos a estas aplicaciones porque no cumplen ningún patrón de juego explícito ni implícito. Los consideremos o no videojuegos, circulan por Internet y los títulos más conocidos son *3D SexVilla*, *ActiveDolls* y *Virtual Hottie 2*.

Ahora nos detendremos en el último juego que ha levantado la ira de los medios y los defensores de la moral: nos referimos a la saga *Grand Theft Auto*. En una de sus últimas entregas, *San Andreas*, aparte de los problemas que ya tenía debido a su contenido rico en violencia, apareció un parche donde se activaba un juego dentro del mismo llamado *Hot Coffee*, totalmente pornográfico, cuyo objetivo es tener sexo con personajes femeninos del juego.

Éste ha sido un breve repaso de la historia de los videojuegos con contenido sexual más destacados, pero no deja de ser sólo la constatación de que éstos, desde sus orígenes, han sido un campo de creación y divertimento básicamente masculino. Las temáticas se han acercado más a las motivaciones y gustos masculinos que femeninos. La breve descripción que hemos hecho del curso de los años sólo nos avisa que la construcción de lo sexual en la pantalla ha sido masculina. Eso significa que los videojuegos han generado una serie de modelos masculinos (héroes, deportistas, luchadores, corredores) que eran los protagonistas de la acción. También han creado diversos modelos femeninos, pero construidos a partir de su mirada particular, es decir, acompañantes de los personajes principales masculinos, princesas a las que hay que rescatar, entre otros.

A partir de su explosión definitiva a finales de la década de 1990 como negocio multimillonario con la introducción masiva de consolas domésticas, los videojuegos han ido cambiando su mirada y con ello la construcción de lo sexual en la pantalla. Podemos dividir este fenómeno en dos vertientes diferentes. La primera consistiría en introducir a los personajes femeninos como protagonistas de la acción. Ejemplos de esta introducción son el ya comentado *Tomb Raider*

y el personaje de *Lara Croft*, pero, aunque el personaje es femenino, las acciones, comportamientos y valores que transmite no dejan de ser una reproducción de un imaginario masculino más relacionado con la lucha, la violencia y la victoria. Lo que ocurre en este tipo de juego es que se introduce la figura femenina como centro de la mirada en el juego, no sólo como elemento sexual que acompaña al personaje principal sino como una conjugación de los dos. Acciones como ésta, muy habituales en publicidad, buscan mantener el atractivo para el público masculino y a la vez interesar al femenino, pero manteniendo las temáticas del juego.

Tal introducción de los personajes femeninos ha sido criticada porque sigue reproduciendo estéticas femeninas para atraer la mirada masculina, no para interesar a las chicas. Los roles son aún aproximadamente los mismos: lo masculino es lo dominante y lo femenino, complementario. Desde diferentes asociaciones e instituciones educativas se ha insistido a los productores de videojuegos que generen contenidos que puedan llamar la atención de las chicas, debido a la cada vez más importante influencia de los videojuegos en la educación y adquisición de competencias en los entornos tecnológicos de los jóvenes. Los videojuegos se convierten en el primer contacto de los jóvenes con el mundo de la TIC.

De tal modo, hemos conseguido generar lo femenino en la pantalla pero siempre desde el punto de vista masculino, pero eso parece estar cambiando en los juegos de última generación. A medida que la industria del videojuego crece, se ve en la obligación de ganar mercado, y eso sólo es posible si se generan contenidos que puedan enganchar al público femenino. Hasta ahora ha quedado claro que eso no se conseguía introduciendo modelos femeninos construidos a partir de la posición masculina, sino que en el mejor de los casos sólo daba más publicidad al producto. La solución que han encontrado los productores es generar videojuegos andróginos.

Al contrario de lo que la mayoría de la gente que no está en contacto con el mundo de los videojuegos puede pensar, los juegos más vendidos no son necesariamente los que reproducen el patrón de imagen estereotipada que comentábamos antes. Las consolas de nueva generación como la *Wii* o la portátil *DS* de *Nintendo*, así como la *Play Station 3* de *Sony* apuestan cada vez más por nuevos formatos de juegos que renuncian de una forma clara a los patrones que hemos comentado. Utilizando el ejemplo de España,³ encontramos que el juego más vendido en 2007 es el *Mas Brain Training*, juego compuesto de múltiples minijuegos de habilidad, memoria y lógica cuyo objetivo es mantener la mente joven. En la segunda posición se ubica otra versión del mismo juego, *Brain Training del Dr. Kawashima*. En tercer lugar aparece *Pro Evolution Soccer 2008*, un simulador deportivo de fútbol de mucho éxito en España. En cuarta posición, *Wii Sport*, donde se reúne una serie de juegos como el tenis, el golf, los bolos y otros, y jugamos a partir de unos sensores de movimiento en los mandos de la consola. En este juego no existe diferencia alguna entre los personajes masculinos y femeninos en lo que a habilidades o roles se entiende; además, la sencillez gráfica hace que los personajes sean pequeños monigotes redondeados, tanto los masculinos como los femeninos. En quinto y último lugar se encuentra *Pokemon Diamante*, nuevo título de la popular saga de adiestradores de seres imaginarios.

Vemos entonces que ninguno de los cinco videojuegos más vendidos presenta los patrones de reproducción sexual en la pantalla. Ni los persona-

³ Datos facilitados por aDeSe (Asociación Española de Distribuidores y Editores de *Software* de Entretenimiento) en <http://www.adese.es>

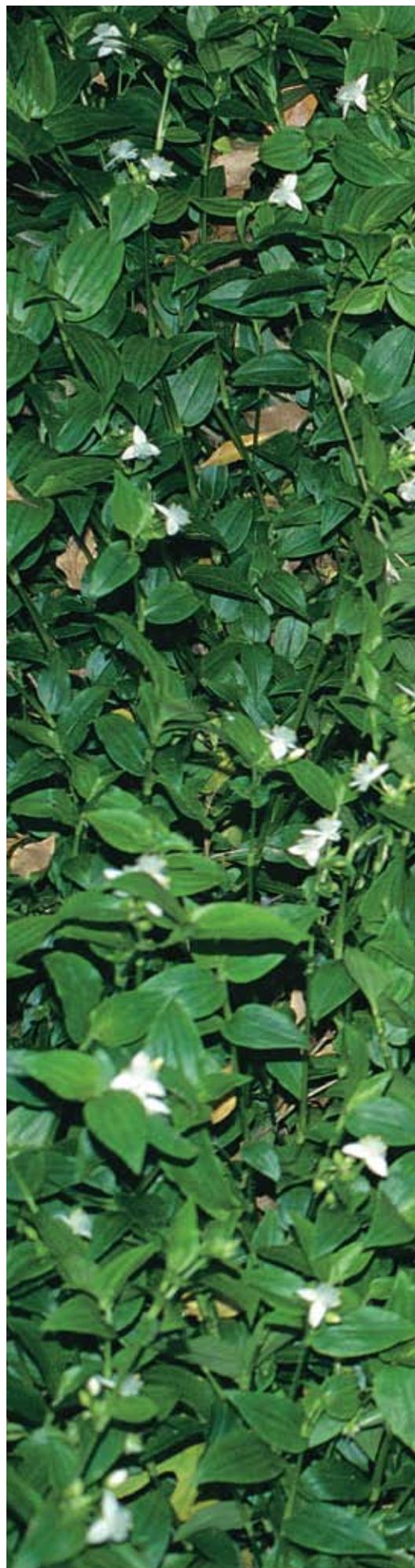
jes masculinos son héroes fuertes en busca de algún tesoro ni los personajes femeninos están siliconados ni emulan roles masculinos. Lo que encontramos son juegos andróginos que mezclan diferentes habilidades, perspectivas y enfoques para entretener al jugador. Los hay más definidos y clásicos, como el *Pro Evolution Soccer*, donde se simula una competición deportiva o aquellos que mezclan la habilidad en pequeños juegos de lógica mental. Los formatos buscan un jugador andrógino que ya no se representa con el héroe clásico sino con un buscador de entretenimiento multimedia, y éste puede ser masculino o femenino. Esto se ha resuelto al diluir lo sexual en la pantalla, generando juegos donde los personajes son animales (*Animal Crossing*) o especies imaginarias (*Spore*). También se ha creado toda una serie de juegos llamados de simulación social (*Sims*), en los que se mantienen las construcciones sexuales en la pantalla pero hay un control total de los cambios y comportamientos sociales de los personajes, tanto masculinos como femeninos. A éstos hay que sumarle diversos juegos más minoritarios, en los que se invita al jugador a crear melodías musicales, cuadros pictóricos e infinidad de otras formas de entretenimiento.

Esta reflexión no quiere obviar que existen juegos con temática violenta o que reproducen los estereotipos de género más anquilosados, pero sí advertir que éstos están representados en menor medida en los videojuegos que si los comparásemos con los que aparecen en la televisión o el cine. Además, estos últimos no permiten un espacio a la creación como posibilitan muchos videojuegos actuales. La construcción sexual que hacen los videojuegos reproduce en gran medida la sociedad que los genera, una sociedad donde existe esa división sexual de género, que es visible en todos lados. Pero también es cierto que está surgiendo toda una nueva forma de videojugar que desvanece esas fronteras entre lo masculino y lo femenino, así como una mirada andrógina que diluye lo sexual en la pantalla para generar otro tipo de mirada más acorde con nuestros tiempos.

Como diría Castoriadis (1989), una sociedad puede ser heterónoma y seguir viviendo a partir de unas reglas que le son ajenas, dadas, o ser una sociedad autónoma y dotarse de nuevas normas debido a que es de ella misma de donde emergen esas reglas. Los videojuegos adquieren una fuerza autónoma cada vez mayor, se desvinculan cada vez más de los roles que tienen que reproducir y desarrollan nuevas formas de representarse. Quizá son los demás medios audiovisuales los que siguen viviendo en sus miradas heterónomas mientras los videojuegos sueñan aún con Geishas Radiactivas.

LA SEXUALIDAD EN LA TECNOCENCIA

En este apartado delinearemos el panorama científico de la tecnociencia y abordaremos de qué manera la sexualidad se presenta en este contexto. Cuando se trata el tema de la sexualidad en un contexto tan innovador como la tecnociencia, hay que pensar en nuevos paradigmas para acercarnos a él y para tratarlo. Primero es necesario entender la sexualidad como algo estrictamente ligado a las emociones, y a lo íntimo. En cuanto nos encontramos frente a nuevos paradigmas, a nuevos significados, aparecen emociones o maneras de nombrar a tales emociones que antes no existían. Por tanto, no es posible tratar el tema de las emociones y de lo íntimo de una manera tradicional, clásica. En definitiva, descubrimos que necesitamos de nuevos términos para definir emociones, o nuevas maneras de experimentarlas, que aparecen cuando una persona se acerca a las nuevas tecnologías (Belli, Harré, Iñiguez, en publicación). Esto es posible sólo



mediante el lenguaje (Belli, Iñiguez, 2008). Por ejemplo, términos como *techno-disembodiment* o *human-affective machine* forman parte de estos nuevos conceptos que nos ayudan a entender la sexualidad en su aspecto tecnocientífico.

En efecto, entender que las emociones van cambiando en el lenguaje natural y espontáneo de la vida cotidiana, nos permite acercarnos al tema de la sexualidad en la tecnociencia. Nuevos términos entran en la arena discursiva y se producen nuevos ámbitos. Así que las emociones, y la sexualidad, empiezan a introducirse en los relatos tecnológicos, como una *performance* (Butler, 1993) más del habla cotidiana. Lejos de ser consideradas emociones frías o congeladas (Illouz, 2007), estas emociones son verdaderas y “vivas”, aunque se expresen delante de una pantalla plana de un ordenador. La gente ríe, llora o se enfada con el uso de un teclado y las historias de amor vía Internet están a la orden del día.

Tan sólo en los últimos años se ha empezado a comprender que las emociones y las nuevas tecnologías pueden tener una relación muy estrecha: una madre inmigrante que llorando habla por teléfono con sus hijos y su familia que están en su país de origen; una joven inmigrada que “sale de fiesta” con sus amigos que están en su país de origen conectados en la red; o una conversación en *chat* entre jóvenes enamorados a mil kilómetros de distancia. Es a partir de esta relación que ahora ofrecemos una breve muestra de la literatura sobre el tema, que puede ser interesante para el lector y estimular su interés por la sexualidad en la tecnociencia.

Este campo lo introduce Mike Michael (2000, 2006) al reconocer las emociones como materia afectiva en el uso de las TIC. En la tecnociencia, el tema de la sexualidad está relacionado también con el concepto de *embodiment*, es decir, la forma en que nuestro cuerpo contribuye a dar forma a nuestras cogniciones. Los principales autores que tratan esta cuestión son Niedenthal, Barsalou, Ric y Krauth-Gruber (2005), así como Harré y su texto *The necessity of personhood as embodied being* (1995). El concepto de *embodiment* adquiere en este campo de investigación una acepción más extrema, que es el *techno-disembodiment*. Tal visión viene también inspirada por la figura del *cyborg* que ofrecen Haraway (1989, 1995) y Hollinger (2005). El concepto de *techno-disembodiment*, según la definición de Paul James y Freya Carkeek (1997), es “una creciente abstracción de la forma en que vivimos nuestros cuerpos y una generalización de la mediación tecno-

lógica de las relaciones sociales” (James y Carkeek, 1997, 107): relaciones sexuales sin la presencia de otra persona o la representación tecnológica de un órgano sexual, la amplia gama de prácticas de *telephone-sex* y *chat-sex*, hasta la cirugía estética; estos ejemplos ilustran el desarrollo emergente de nuevas prácticas. James y Carkeek (1997) sostienen que la fuerza del concepto está relacionada con un aspecto emocional residual dependiente de la carga erótica-romántica, por ejemplo, la *techno-sexuality*.

Steve Brown y Paul Stenner (2001) hablan de intimidades colectivas en la tecnociencia y en la sociedad de consumo; retoman los escritos de Spinoza y de autores más recientes como Schaub, utilizando el concepto de materia afectiva que deviene ser humano-máquina. El tema de la *affective machine*, puede comprenderse en el contexto particular que ofrece Nicolás Rose (1983), con el concepto de materia afectiva y la figura de la máquina que construye el individuo, o sea la máquina afectiva. Healey y Gould (2001) sostienen que las tecnologías relacionan a los seres humanos y que pueden medir, cuantificar e identificar los estados emocionales y comunicar con ellos en términos emocionales en tiempo real entre persona y ordenador. Un ejemplo de *affective machine* es la construcción de sistemas tecnológicos que pueden relacionarse con los seres humanos y transmitir cambios biopsicológicos, por ejemplo, el uso de zapatos, pulseras, camisetas que perciben y transmiten al individuo estos cambios, de manera que su estado emocional cambie en sus contextos sociales. Éstos son los *gadgets* de una nueva fase en la interacción entre hombre-máquina o la *human-affective machine* (Spackman, M. P., 2004).

Hemos comentado con brevedad en este apartado que la sexualidad y las emociones son también prácticas textuales. El discurso de la sexualidad en la tecnociencia se llena de metáforas y nuevas concepciones para articular y comprender las emociones. Nociones como *techno-disembodiment* o *human-affective machine* forman parte del aspecto tecnocientífico de la sexualidad, son ejemplos de nuevas emociones que aparecen en la arena discursiva que requieren de nuevos conceptos para ser habladas y que al mismo tiempo contribuyen a crear estos nuevos estados mediante la promoción o invención de artefactos acordes con esas nuevas maneras de sentir y pensar el cuerpo.

INTIMAR DELANTE DE UNA PANTALLA: DISCLOSURE

Cuando nos encontramos delante de una pantalla, se generan diversos mecanismos que hacen emerger nuestros aspectos más íntimos y que la narrativa científica ha etiquetado con el término de *disclosure* (Aviram, Amichai-Hamburger, 2005; Qian, Scott, 2007). La *disclosure* es uno de los aspectos más llamativos que encontramos a lo largo del análisis de las entrevistas que realizamos en nuestras investigaciones. La *disclosure* nos ayuda a explicar cómo nos fascina hablar con desconocidos, o con alguien que ya conocemos, ya que a través de una pantalla podemos hablarle de cosas que nunca mencionaríamos cara a cara. Sobre todo cosas de la esfera íntima y privada, como las emociones y la sexualidad. Esto nos permite entender el éxito que alcanza el uso de esas tecnologías en diferentes aspectos de la vida. Fenómenos como el *Facebook* garantizan justamente eso, contactar con alguien que ya conocemos, pero entrar en una dimensión más íntima, donde es posible expresar nuestras emociones menos públicas o llevar nuestras relaciones a otro nivel. Y todo por medio del lenguaje, de manera que este razonamiento nos permite repensar en otros términos las relaciones afectivas, el aspecto íntimo en las nuevas tecnologías y las emo-

ciones que encontramos cuando estamos delante de una pantalla plana de ordenador. La *disclosure* es la principal emoción que nos provoca el medio tecnológico.

En varias de las entrevistas realizadas en nuestras investigaciones, muchos de los entrevistados afirmaron que son capaces de decir cosas a sus conocidos delante de una pantalla, que difícilmente les dirían cara a cara. Si pensamos todo ello en términos afectivo-emocionales, podemos entender la importancia fundamental de estos aspectos en las relaciones afectivas.

EXTRACTO 1

- 268. E:** Es verdad, ¿y tú piensas que se puede transmitir también sentimientos,
269. emociones a través del Messenger?
270. C: Sí, sí, sí, porque hay gente que ha conocido otra gente por Internet
271. y se han llegado a casar. Yo conozco unos casos que hay gente que están
272. saliendo juntos, y se han conocido por Internet, en diferentes países,
273. y están viviendo juntos aquí en España, no... es bastante habitual.
274. E: Ah. O sea que no simplemente se intercambia información sino que también
275. C: que también se fomentan relaciones sociales y afectivas. Porque lo
276. que antes era una agencia matrimonial que ayudaba a encontrar pareja
277. a hombres y mujeres, ahora ya los *chats* han hecho que estas
278. empresas fracasen.
279. E: Es verdad.
280. C: Ya porque en una, cuando tú miras Internet, vas a mayor velocidad
281. que si estás con esta persona en el día a día, todo es como más
282. rápido. Aunque luego puede, puede ser que la cosa cuaje o no cuaje o
283. que la cosa vaya bien.
284. E: También como el *Meetic*...
285. C: El *Meetic* es una, es un tema que yo desconozco, pero conozco
286. gente en el trabajo, en este caso dos chicas, que son personas de mi
287. edad, tengo 32 años actualmente, y que... ellas son chicas normales,
288. que pero por falta de tiempo o porque no han encontrado la persona
289. adecuada para salir, han salido normalmente o se han relacionado con
290. otra persona, pues tienen un anuncio allí puesto.
291. E: Sí, sí.
292. C: Y reciben información a diario, porque yo lo he visto, y contactan
293. con gente y se quedan con alguna persona.

Este extracto nos ayuda a comprender de qué manera y cuál es el éxito que estas nuevas formas de relacionarse han logrado en la sociedad actual. Las viejas formas de conocer gente (líneas 276-278), se han sustituido por nuevas maneras, gracias a las nuevas tecnologías (línea 272). Conocer gente en Internet, remite a lo que definimos como *disclosure*. Esto es, existe la posibilidad de transmitir sentimientos y emociones a través de la pantalla, igual que en la vida real, y en algunos casos mejor. Por ejemplo, los casos de personas que han encontrado pareja en los *chats*, y

que viven juntas, lo que el mismo entrevistado define como que “se fomentan relaciones sociales y afectivas” (línea 275).

El tema de la *disclosure* remite también a la velocidad de las relaciones en la red. Estamos continuamente en contacto con gente, de una manera instantánea, y esto nos permite relacionarnos con los demás con rapidez, efectividad y sencillez. En la línea 280 aparece la velocidad como “mayor”. ¿Pero mayor con respecto a qué? Con respecto a la vida cotidiana, a la del día a día, a la de las citas, del restaurante, cine y bar de copas... Mayor velocidad con respecto a la agencia matrimonial (Extracto 1, línea 276). Ahora, gracias a Internet, a los *chats* y al *Meetic* (Extracto 1, líneas 285-293), todo es más rápido, efectivo y fácil, también en las relaciones sociales. Este cambio de categoría, esta evolución de la velocidad, es una *performance* que se construye y se deconstruye en lo social (Belli e Íñiguez, 2008). Conocer gente a través de los *chats* y el *Meetic* es una acción que ejemplifica este cambio de velocidad. Como decimos en el epígrafe introductorio de este artículo, según la leyenda, cada nueva tecnología primero es usada para algo relacionado con el sexo.

EXTRACTO 2

- 350. C:** Pero es un ciclo rotundo, voy a contar un caso personal, de un amigo mío,
351. de de del grupo de amigos, de mi entorno, pues que estaba preocupado porque
352. no encontraba una chica para salir con él. Y había tenido algunos desengaños,
353. y resulta que decidió, un día vino y me dijo que había decidido pues, había
354. oído hablar del *Meetic*, le habían hablado bien del *Meetic*, y decidió pues
355. colgar su anuncio, su foto, me llamo tal, y trabajo de, trabajo en la empresa.
356. Me gustan estos deportes, me gusta, mis gustos son éstos, mis canciones son éstas...
357. Total, que conoce una chica y llevan viviendo juntos más de dos años.
358. E: ¿Sí?
359. C: Y los dos súper enamorados. Y los dos se conocieron en el *Meetic*. Que hay casos
360. de, de éxito y casos que a lo mejor dos personas se conocen y al final, pues ven
361. que no son compatibles, pero incluso, tengo entendido, que cuando tú te vas a
362. conectar al *Meetic* o quieres introducir anuncio, te hacen como un *test* de



- 343.** compatibilidades. Y te preguntan qué te gusta a ti de la otra persona, qué
344. es lo que buscas, y cuando tú recibes, pues gente que, ficha de gente, que
345. están en este perfil, pues por porcentaje ves el nivel de compatibilidad,
346. para quedar, para que la cosa sea a lo mejor, para que esta cosa tenga
347. mayor éxito a la hora de encontrarse, y funciona lo que han dicho.
348. E: Sí, sí, sí, es verdad. Estas tecnologías sí hacen que uno pueda conocer
349. más gente.

El caso personal que cuenta el entrevistado es útil para comprender cómo las nuevas tecnologías ayudan a desarrollar algunas habilidades sociales, que en muchas ocasiones no podían ser expresadas. Y sólo a través del uso de estas nuevas tecnologías, en este caso el *Meetic*, se han podido exteriorizar. Lo que lo permite es justamente la *disclosure*. Por ejemplo, al poder exteriorizar los gustos musicales, los deportes preferidos, entre otros, pero también al permitirse mostrar sentimientos que de manera usual se disimulan frente a frente. Mediante diferentes herramientas para poder intimar con el otro, para encontrar, como en este caso, pareja, o una persona con tus mismos intereses, las nuevas tecnologías ayudan en la esfera íntima y social de cada individuo. Utilizando en muchos casos la *disclosure*, que puede asumir diferentes formas, un *test* de compatibilidad, un anuncio, un perfil, entre otras.

EXTRACTO 3

- 360. C:** Claro, hay por una parte una ventaja que tú, pues, relacionándote con
361. esta persona, más de prisa, a más velocidad, pero es un medio más frío,
362. y no tienes la certeza de que eso, en el día en que decidas, veo a la persona
363. y seguro voy a tener éxito, porque después veo a la persona, saludarla e
364. irte como has venido, porque te pensaba que eras en una manera, y te
365. llevas una sorpresa, es bastante habitual también.
366. E: Es verdad, es verdad, sí, sí. Pareces que estás más cerca y después
367. C: cortas
368. E: evidencias más la distancia, ves más... sí, sí, sí. Entonces ¿cuáles piensas
369. que son las ventajas o las desventajas que aportan estas tecnologías, los
370. beneficios o los problemas? ¿Los beneficios cuáles son?
371. C: Las ventajas son que puedes conocer más tipos de gente, y gente muy
372. diversa, de diferentes nacionalidades, y de diferentes ámbitos de la
373. sociedad, y la desventaja es que no puedes ver a la persona. Una persona
374. detrás de un teclado te puede engañar y puede inventarse un tipo de vida
375. que a ti te pueda encajar y de la que te puedes enamorar, pero luego en
376. la vida real ves que no existe, que todo es ficticio. Una parte que

- 377.** favorece que la gente, qué pasa, que mucha gente no tiene tiempo por el
- 378.** trabajo porque está metida en su vida, y no tiene tiempo para salir a
- 379.** relacionarse con gente, qué hace, se vela por una parte del ordenador, e
- 380.** intenta conocer gente, que esto es un peligro. Porque puede encontrar
- 381.** gente que no esté equilibrada, y puedes tener sorpresas
- 382. E:** Sí, sí.

Como vimos en el primer extracto, la velocidad es un elemento fundamental de la sexualidad en la red, sobre todo a la hora de expresar lo íntimo y lo privado con mucha gente, a diferencia de lo que antes se hacía. En la sociedad contemporánea, por falta de tiempo, buscamos maneras alternativas, y muchas veces más sencillas, para conocer gente, para intimar con los demás. Uno de los principales problemas de nuestras sociedades actuales es que no hay tiempo para casi nada, y las nuevas tecnologías nos ayudan en esta dirección; basta pensar en la tecnología *wireless*, siempre presente en cualquier parte del mundo. Los temas urgentes, los *mails* que hay que contestar rápidamente, hacen que no haya tiempo para otras cosas, como por ejemplo, para conocer gente. “El tiempo se nos hace breve”, diría san Pablo de Tarso, y las nuevas tecnologías nos permiten extenderlo. Gracias a la velocidad. A una mayor velocidad que es una *performance* constante, que evoluciona y revoluciona las relaciones sociales de cada individuo. Internet hace más efectivas las tareas que antes se hacían sin su uso, y el relacionarse con los demás es una de estas tareas.

Como bien explica Bauman (2006), el tiempo ha cambiado; ahora el largo plazo son 24 horas, para la publicidad. Es la nueva unidad de medida del tiempo. Lo mismo se comentó antes sobre las relaciones con el *Meetic*. O, para utilizar otro ejemplo de Bauman, es la búsqueda de información en el motor de búsqueda *Google*. Se pone el término que hay que buscar, y en 0.17 segundos se han encontrado 27000000 de referencias para la búsqueda del término “Radiohead” o 0.40 segundos para los 3199000 de referencias para la palabra “Bauman”. Es ésta la velocidad, la emoción de la velocidad, la que nos permite comunicar nuestras emociones, sin tener miedo a los efectos que podemos causar. Y de esta manera queremos “conectar” con gente, intimar con ellos; la esfera afectiva y sexual está afectada en este sentido.

CONCLUSIONES

Hemos tratado a lo largo del artículo nuevos conceptos, ámbitos innovadores, que nos ayudan a comprender el tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías. Intentamos, sobre todo, proponer al lector herramientas conceptuales para su trabajo como profesional. Acercarse al tema de la sexualidad en las nuevas tecnologías no es sencillo, en particular si se quiere tener una perspectiva educativa. Pero no pueden obviarse las tres cosas que presentamos en este artículo:

- a)** La sexualidad está presente en los medios de comunicación dominantes de cada época y, por consiguiente, lo está también en los videojuegos, de formas incluso muy explícitas. Eso no es algo que haya que evitar o censurar, simplemente debemos tomar en cuenta que está ahí y cualquier intervención educativa no puede olvidar que los

jóvenes siempre contarán con otras fuentes de información. Debemos saber cuáles son, no para prohibirlas sino para conocerlas y darnos la posibilidad de difundir discursos alternativos o complementarios si lo creemos conveniente.

- b)** Las nuevas tecnologías comportan nuevas experiencias, las cuales no son sólo intelectuales o cognitivas, sino que implican también nuevas sensaciones que conllevan nuevos sentimientos. Encontramos, entonces, nuevas emociones sobre las que hay que pensar. Pensar cómo se forman, de dónde vienen, cómo se sienten y cómo podemos hablarlas. Emociones que en este caso están íntimamente ligadas a las máquinas con las que y mediante las que nos relacionamos.
- c)** El filtro que supone la pantalla sobre nuestro cuerpo, el hecho que nos permite controlar hasta niveles insospechados la información que queremos transmitir, es decir, el control casi total sobre la impresión que damos a los otros, podrían hacernos creer que nos llevan a un mundo centrado en el engaño y el ocultamiento. Resulta paradójico, pero no es así, sino que ocurre lo contrario: la tranquilidad que nos brinda esta posibilidad de control actúa de forma inversa a la prevista, nos permite *performar/actuar* nuestra honestidad y sinceridad. Permite que entre en escena la *disclosure*, el revelarnos, el abrirnos al otro con tranquilidad, sin correr el riesgo de que un tartamudeo, un pequeño defecto del que nos avergonzamos o un rubor inoportuno vengan a romper nuestra relación incipiente.

Y para terminar, una breve reflexión: si las tecnologías nos están cambiando es porque les hemos dado permiso para ocupar el lugar que ocupan hoy en día. Por tanto, en vez de pensar que son ellas las que nos están cambiando, más bien deberíamos pensar que nosotros cambiamos primero y que fueron nuestras nuevas necesidades, las de los individuos móviles y flexibles, las que nos hicieron construir estas máquinas de relación. Así pues, las tecnologías nunca cambiaron la sociedad, sino que ésta ya había cambiado cuando llegaron. Las nuevas tecnologías nos permiten construir y descubrir aspectos novedosos de *nosotr@s mism@s*, y entre ellos, las nuevas sexualidades que nos imponen nuevos retos educativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aviram, I. e Y. Amichai-Hamburger. "Online infidelity: Aspects of dyadic satisfaction, self-disclosure, and narcissism", en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 2005.

Bauman, Z. *Liquid fear*, Cambridge, Polity Press, 2006.

Belli, S., R. Harré y L. Íñiguez. "La construcción de una emoción (el enamoramiento) y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de una importante área de las Ciencias Sociales", pendiente de publicación.

Belli, S. y L. Íñiguez. "El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual", en *Psico*, v. 39, núm. 2, abr./jun. 2008, pp. 139-151.

Berners-Lee, T. *L'architettura del nuovo Web*, Milán, Feltrinelli, 2001.

Brown, S. D. y P. Stenner. "Being affected: Spinoza and the psychology of emotion", en *International Journal of Group Tensions*, 30(1), 2001, pp. 81-105.

Butler, J. P. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*, Londres, Routledge, 1993.

Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2: El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets, 1989.

Demaria, R. y J. L. Wilson. *High Score! La historia ilustrada de los videojuegos*, Madrid, McGraw-Hill, 2002.

Haraway, D. J. *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*, Nueva York, Routledge, 1988.

Haraway, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*, Valencia, Publ. Universitat de Valencia, 1995.

Harré, R. "The necessity of personhood as embodied being", en *Theory & Psychology*, 5, 1995, pp. 369-373.



Hollinger, V. "Cyborgs and Citadels/Between monsters, goddess, and cyborgs", en *Signs: Journal of Women in Culture & Society*, 25, 2005, p. 577.

Illouz, E. *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*, Malden, MA, Polity Press, 2007.

James, P. y F. Carkeek. "This abstract body: From embodied symbolism to techno-disembodiment", en D. Holmes (ed.), *Virtual politics: Identity and community in cyberspace*, Sage Publications, 1997, pp. 107-124.

Kent, Steven L. *The Ultimate History of Video Games: From Pong to Pokemon--The Story Behind the Craze That Touched Our Lives and Changed the World*, Nueva York, Three Rivers Press, 2001.

Michael, M. *Technoscience and everyday life: The complex simplicities of the mundane*, Nueva York, Open University Press, 2006.

Michael, M. (ed.). *Reconnecting culture, technology and nature: From society to heterogeneity*, Londres, Routledge, 2000.

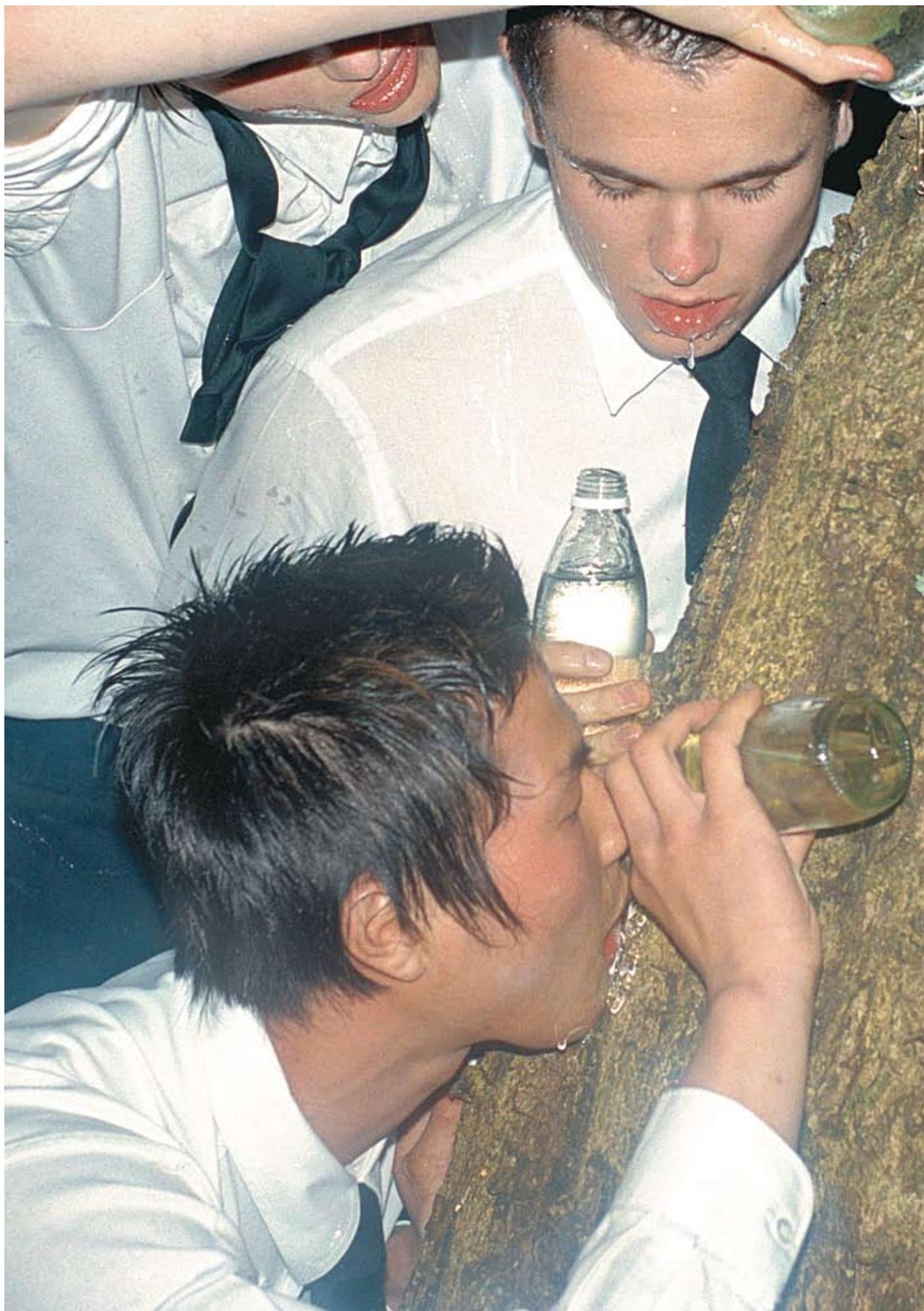
Niedenthal, P. M., L. W. Barsalou, F. Ric y S. Krauth-Gruber. "Embodiment in the acquisition and use of emotion knowledge", en L. F. Barrett, P. M. Niedenthal y P. Winkielman (eds.), *Emotion and Consciousness*, Nueva York, Guilford Press, 2005, pp. 21-50.

Qian, H. y C. R. Scott. "Anonymity and self-disclosure on weblogs", en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 2007.

Railton, J. *The A to Z of Classic Computer Games*, Londres, Allison & Busby, 2005.

Rose, N. *Effects of rational emotive education and rational emotive education plus rational emotive imagery on the adjustment of disturbed and normal elementary school children*, Ann Arbor, MI, ProQuest Information & Learning, 1983.

Spackman, M. P. "Can machines adequately simulate human emotion?: A test of four theories of emotion", en *Theory & Psychology*, 14(6), 2004, pp. 755-776.



MÁS ALLÁ DE LA COEDUCACIÓN

DELFINA MIEVILLE

Socióloga Experta en Género y Agente de Igualdad, Género y Cooperación. Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes

LORENA ABASCAL

Maestra especialista de Educación Física y feminista. Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes

EL ARTÍCULO PARTE DE UNA PREMISA BÁSICA: TOMAR LA COEDUCACIÓN COMO MERA “coexistencia en el aula es reduccionista” y, además, ello no explica por qué la educación mixta no conlleva necesariamente una educación igualitaria. Una educación mixta que *per se* no constituye una garantía de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres porque para lograr una coeducación real sería necesaria la incorporación de la historia de la mujer en los currículos escolares facilitando que ellas se sintieran también representadas en los planes de estudio en que se les educa. Para las autoras habría que diferenciar entre el currículum oficial y el currículum oculto. Mientras el primero es el que aparece visible en los planes de estudio, el segundo está conformado por toda la carga implícita de actitudes, prejuicios y diferencias de trato a niños y niñas que ejercen muchos maestros y maestras en el aula. Éste es el causante de gran parte de los sesgos en la educación en niños y niñas. Se suma, años después, al “techo de cristal” que sufren las mujeres en su inserción laboral y social impidiéndoles una completa igualdad, en términos de derechos efectivos, con los hombres. Por tanto, para las autoras, más allá de la coeducación se ha de luchar por una educación en perspectiva de género que coadyuve a construir una sociedad donde las diferencias entre los géneros no constituyan desigualdades entre los mismos.

FEDERACIÓN MUJERES JÓVENES

FEDERACIÓN MUJERES JÓVENES ES UN ESPACIO FORMADO POR CHICAS JÓVENES FEMINISTAS, entre 18 y 30 años de edad, que ha luchado por la igualdad real desde 1986. Participa de manera activa en diversas plataformas (impacto de género, aborto, prostitución, entre otras) y ha sido llamada al Congreso de los Diputados como representante histórica y agente de cambio en los actuales procesos de reforma de ley. Más información en: <http://www.mujeresjovenes.org/>

DELFINA MIEVILLE MANNI

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid especializada en “Comunicación, Cultura y Conocimiento”. Magíster en Igualdad de Género: Agentes y Políticas. Diploma en Relaciones Género y Desarrollo. Se ha desempeñado como investigadora, consultora y traductora en distintas empresas y organismos. Ha publicado “Guía de buenas prácticas para la conciliación de mujeres autónomas en la Comunidad de Madrid” (2007), “La investigación en género: género masculino y género femenino: aspectos psicosociales” en el *Manual de buenas prácticas* del Proyecto Leonardo Da Vinci de Expertos de Género (2005) y un capítulo sobre María Laffitte en el libro *Ateneístas Ilustres*, editado por el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid (2004). En la actualidad es Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes de Madrid.

LORENA ABASCAL GONZÁLEZ

MAESTRA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA POR LA Universidad de Castilla-La Mancha y Técnica Superior en Animación Física y Actividades Deportivas. Ha realizado diversos cursos de formación en género. En su trabajo en educación se dedica a transversalizar el tema de género. Es Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes.

MÁS ALLÁ DE LA COEDUCACIÓN

DELFINA MIEVILLE

Socióloga Experta en Género y Agente de Igualdad, Género y Cooperación. Vocal de la Federación Mujeres Jóvenes

LORENA ABASCAL

Maestra especialista de Educación Física y feminista. Secretaria General de la Federación Mujeres Jóvenes.

EL CONCEPTO DE COEDUCACIÓN COMO COEXISTENCIA en el aula es reduccionista. Sin embargo, es algo que se ha dado por supuesto al introducir en las reformas educativas la expresión “educación mixta”. Hablamos del alumnado, del profesorado y de los padres y madres. Entendemos que éste será un análisis basado en el enfoque de género y de los estudios heredados del feminismo, doctrina que defiende la igualdad de derechos para mujeres y hombres.

Defendemos la existencia de un currículum oculto, que presiona de forma más o menos consciente y diferente dependiendo del sexo, la trayectoria profesional, emocional y vital del alumnado. A esta variable —la del sexo—, la más fuerte y común, podemos añadir la clase social, la etnia, la religión, entre otras. Profesionales de la pedagogía conocen cómo es la socialización temprana y la delimitación de los grupos de referencia y de pertenencia. Al margen de la corriente que elijamos —psicoanalítica, conductista, cognitivista, etcétera—, sabemos que por mucho o poco que estemos determinados en el aspecto biológico, la educación “construye” o ayuda a construir la personalidad y, por tanto, también marca las pautas de la normalidad para que una persona sea operativa en sociedad.

Por *educación*, en consecuencia, entendemos algo más que la escuela y los conocimientos académicos y prácticos que allí se dan. La educación es efectuada por varios agentes de socialización.

Engloba cómo se dan esos conocimientos, los sujetos, verbos, gestos, entonaciones, capítulos o autores seleccionados en vez de otros. Esto, de manera inconsciente, nos influye como una gota día a día hace surco en la roca.

Sabemos que no se puede exigir una objetividad ni una neutralidad absolutas, dado que, como bien se sabe en la sociología, el agente de socialización es sujeto y objeto de estudio.

Sin embargo, sí se dispone de algunas herramientas para subsanar los daños producidos por el patriarcado (sistema de dominación de lo masculino sobre lo femenino). Como es obvio, no señalamos a “los hombres”, sino al sistema patriarcal que se reproduce a través de hombres y mujeres y sus sistemas creados: educativo, judicial, religioso, económico, entre otros.

Por lo anterior partimos de la tesis de que el sistema educativo, y sus manifestaciones formales e informales, está creado históricamente.¹ Esta tesis de Rousseau, autor que pregonaba la falta de talento de las mujeres, sostendría cómo, ante una visión del mundo androcéntrica, que excluye a la mujer, la educación no podía ser la excepción. Cualquier agente de socialización, como el sistema que perpetúa, está empapado por el patriarcado.

Por consiguiente, no son baladíes las luchas técnicas y morales posibles por este cambio. La coeducación es un subtema dentro de este gran engranaje que iremos desmadejando.

COEDUCACIÓN, ¿EDUCACIÓN MIXTA? PROS Y CONTRAS

Una de las tesis básicas de la defensa de la coeducación en cuanto a educación mixta se refiere, es que se fomente la igualdad y el compartir desde la más temprana edad los espacios y las experiencias con el sexo opuesto. Cierto. Pero, ¿acaso no se fomenta también un agravio comparativo tal y como se entiende aún hoy la educación y su brecha de género?

En los colegios de “niñas” y de “niños” es cierto que se proporciona una educación “burbuja” en la que no hay referente de la otredad² (aunque sí hay otras referencias comparativas en la construcción de la identidad). Pero

¹ Jean Jacques Rousseau, *De la educación o Emilio*, 1762.

² Michel Foucault, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.

queda claro que a las niñas, preadolescentes, adolescentes y jóvenes, en la educación mixta, se les educa en referencia a “ellos”, han de ser y hacer lo que no son ni han de hacer los hombres. El hecho es que esta diferencia de género por razón de sexo se manifiesta en el aula (y en todos los demás espacios vitales: familia, entorno, medios...), ya que sabemos que no es algo exclusivo del colegio). Se manifiesta, además, porque existe un “otro” que es varón, compañero y profesor, que esgrime de modo consciente o inconsciente su puesto privilegiado.³

Desde la psicología se demuestra que en el proceso de socialización y de construcción de la personalidad no sólo se “eligen” los roles, sino que se adquieren “los sobrantes”. Así como en una familia en la que priman personalidades muy agresivas, los hijos e hijas pueden mimetizar u optar por el rol opuesto, este mismo comportamiento de elección de espacios emocionales puede reproducirse a otros niveles de socialización. Si una niña o niño ha visto secuestrado su espacio emocional, es probable que tome como suyo el espacio de la resolución, u opte por desarrollar una personalidad opuesta. Queda claro que cada familia y experiencia es única, pero si hay algo que actúa universalmente son los roles de género y su división de espacios productivo-reproductivo, emocional y racional, de modo diferenciado y no mezclable. Por ello, en un aula mixta en la que el profesorado y todo el sistema educativo no estén concienciados y formados para la educación en igualdad, el resultado será parecido al de la educación separada, y “el otro” seguirá siendo alguien opuesto a mí al que no tengo que parecerme y he de “temer”, o debo adoptar unas actitudes que marcan mi expectativa de género.

De hecho, no se puede negar la influencia que tienen las nuevas series de televisión y revistas “para adolescentes” (donde encontramos aún frases como las siguientes: “cómo volver loco a tu chico”, “cómo adelgazar en 10 días” o “ponte sexy”), que confunden la libertad sexual de las mujeres con respuestas sexuales de género femenino. Ellos pueden mostrarse más sensibles, pero ellas han de seguir siendo un reclamo sexual, desde su indumentaria hasta su discurso. Defendemos una sexualidad libre en las mujeres, pero no otra forma de machismo sobre los cuerpos femeninos motivado por las modas y los medios que pase a reproducirse dentro de grupos de iguales.

Por tanto, creemos que la coeducación ha de ir más allá de la educación mixta, y no sólo eso, sino que deberá tomar en cuenta la reproducción de estereotipos de género a la que se enfrentan desde la más temprana edad hasta la adolescencia, entendiendo además que cada edad juega con unos estereotipos específicos que dan paso y crean un caldo de cultivo para los siguientes. En consecuencia, es indispensable una labor crítica por parte de los y las educadoras, de los padres y madres, hacia sí mismos/as y hacia el grupo. Como veremos más adelante, ha de ser un seguimiento global y no puntual, si queremos que tenga éxito.

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

Ya he advertido sobre los malos hábitos que adquieren las mujeres cuando se las confina juntas; y pienso que podría extenderse con justicia esta observación al otro sexo, mientras no se deduzca la

inferencia natural que, por mi parte, he tenido siempre presente, esto es, promover que ambos sexos debieran educarse juntos, no sólo en las familias privadas sino también en las escuelas públicas. Si el matrimonio es la base de la sociedad, toda la humanidad debiera educarse siguiendo el mismo modelo, o si no, la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de compañerismo, ni las mujeres desempeñarán los deberes peculiares de su sexo hasta que no se conviertan en ciudadanas ilustradas, libres y capaces de ganar su propia subsistencia, e independientes de los hombres (...) Es más, el matrimonio no se considerará nunca sagrado hasta que las mujeres, educándose junto con los hombres, no estén preparadas para ser sus compañeras, en lugar de ser únicamente sus amantes (...)”

Vindicación de los derechos de la mujer

Mary Wollstonecraft, siglo XVIII

Ya en el siglo XVIII, advertía de esto Mary Wollstonecraft, en su libro *Vindicación de los derechos de la mujer*. En él afirma que la mujer no es inferior al hombre por naturaleza, sino por su acceso a la educación.

Es a mediados del siglo XVIII cuando se empiezan a sentar las bases del sistema educativo actual, en el cual niños y niñas debían estar separados, ya que Dios creó a la mujer para servir al hombre. Por tanto, la educación de las niñas y niños giraba en torno a este aspecto.

Basado en Rousseau, considerado el padre de la pedagogía moderna, autor del *Emilio* (1762), en España se introduce el *informe Quintana* (1813), en el cual se basaba la educación en la educación de los niños, como bien apuntaba Rousseau (Emilio debe constituir un ser autónomo con criterio propio), en tanto que las niñas debían aprender a rezar, las labores domésticas, y alguna que otra materia, pero sin llegar a profundizar tanto como los niños, pues podían distraerse de la función con la que habían nacido: la de ser buenas madres y esposas, como bien decía Rousseau (Sofía debe servir al hombre).

Sólo algunas mujeres de la aristocracia tuvieron la suerte de acceder a una educación supe-

³ Luis Bonino. “Micromachismos - el poder masculino en la pareja ‘moderna’”, en José A. Lozoya y J.C. Bedoya (comps.), *Voces de hombres por la igualdad*, edición electrónica de Chema Espada, 2008.

rior basada en dibujo, música y determinadas materias destinadas a que pudieran mantener una buena conversación.

En 1821, tras las voces discordantes de damas aristócratas que defendían una educación para las mujeres, basándose en que son ellas las primeras en instruir a sus hijos, se incluye en el ordenamiento legal que las mujeres deben aprender a leer, escribir y contar.

Más tarde, en 1857, la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano, dice en su artículo 5:

En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que trata el párrafo sexto del artículo 2º y los párrafos primero y tercero del artículo 4º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.

El primero sustituye a breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.

El segundo a principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.

Y el tercero a nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

Esta ley establece también un sistema de separación de sexos; hay escuelas de niños y de niñas, como ya se acostumbraba en España y en el resto del mundo.

Los planteamientos educativos de la Escuela Nueva, basados en un pensamiento racionalista e igualitario, donde se defiende la igualdad de hombres y mujeres en la educación, provocan que se cree en España la Institución Libre de Enseñanza en 1876; ésta queda relegada al ámbito privado, ya que la constitución de 1876 consideraba que la enseñanza debía ser oficialmente la católica. Gracias a ello las mujeres empiezan a tener acceso a la enseñanza superior, de forma privada. Ciertamente accederán las mujeres de clases altas, pero la Institución Libre de Enseñanza influye poco a poco en el sistema escolar.

Emilia Pardo Bazán, en su ponencia "La educación del hombre y de la mujer", debatida en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, pide el acceso a la mujer a todos

los niveles educativos, exige su derecho de poder ejercer cualquier profesión y el reconocimiento a la propia felicidad y dignidad de las mujeres.

La llegada del capitalismo hace necesaria una mayor mano de obra, lo que, a su vez, requiere la incorporación de las mujeres al mercado laboral, pero siempre vinculadas a tareas "propias de su sexo", como son las profesiones de modista, sirvienta e incluso maestra, siempre que esto no la llevara a dejar las obligaciones de su casa. Eso hace que las nuevas corrientes educativas doten a las mujeres de las habilidades necesarias para las profesiones antes descritas.

Con la llegada de la 2ª República, es la primera vez, en la historia de España, que el sistema público admite y siente necesaria la educación mixta y, más que ello, la coeducación como uno de sus principios básicos, el cual dice: "Defienden la coeducación, es decir, la no separación de sexos o lo que es lo mismo, la educación mixta, donde los niños y niñas deben de formarse juntos conforme a un mismo programa, y esta idea sería aplicable a todos los grados de enseñanza".

La realidad es que las mujeres en la 2ª República siguen saliendo de la escuela para trabajar en su casa. Es un avance muy importante, en cuanto a la legislación educativa española, pero esto durará poco, ya que en 1936, con la guerra civil y el periodo franquista posterior, se dan pasos hacia atrás en los derechos educativos ganados para y por las mujeres.

Durante la época franquista, se vuelve a una escuela segregada, con currículos diferentes. La encargada de educar a las niñas será la Sección Femenina de la Falange, cuya misión se define como educar en los valores patriarcales de madre y esposa. Se trata de un gran retroceso, de vuelta a mediados del siglo pasado.

No es sino hasta la Ley General de Educación de 1970, cuando se impone de nuevo una educación mixta, en la cual los currículos vuelven a ser iguales para niños y niñas. La coeducación en este caso se sobreentiende, ya que el acceso al currículum es el mismo, el antes considerado válido para los niños. La desigualdad sexual se atribuye a las diferencias naturales, las cuales, dicen, deben respetarse pues son prioritarias.

Con la llegada de la transición democrática, el artículo 14 de la constitución de 1978 establece la no discriminación por razón de sexo. Desde la entrada de la transición a la actualidad, se suceden distintas leyes de educación en todas las cuales se establece una igualdad formal entre niños y niñas.

La Ley Orgánica de Educación actual, aprobada en 2006, apunta:

Preámbulo

(...) entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Artículo 1, Capítulo I

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira [entre otros principios] en el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Artículo 17, Capítulo II

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan [entre otras cosas] conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Artículo 102, Capítulo III

Los programas de formación permanente [del profesorado] deberán incluir formación específica en materia de igualdad.

Artículo 151, Capítulo III

Una de las funciones de la inspección educativa será la de “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”.

Disposición adicional vigésimo quinta

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley ()

No obstante la igualdad formal, coincidimos con María Elena Simón en *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (Editorial Narcea, 2008), que nos dice:

La educación mixta formal, sin embargo, no les ha dado ni a ellas ni a los chicos instrumentos eficaces de conocimiento para acabar con los defectos más ocultos del patriarcado, como son la misoginia y el androcentrismo. Toda la obra humana estudiada se refiere a la obra masculina.

Estamos todavía por incorporar una coeducación efectiva real, para lo cual creemos necesaria la incorporación en los currículos escolares de la historia de la mujer, los avances ejercidos por las mujeres a lo largo de los años, nuestras luchas y el alcance de nuestros derechos. Todo esto ha estado siempre relegado, porque los planes de estudios nos enseñan la historia de los hombres y escrita por los hombres.

CURRÍCULUM OFICIAL Y CURRÍCULUM OCULTO

Comencemos por diferenciar el currículum oficial o explícito del currículum oculto.

Por currículum oficial entendemos aquel en el cual están clasificados los contenidos, los procedimientos, las actitudes y los objetivos; todo está establecido para que el profesor o la profesora lo transmitan en clase. Viene estipulado por las diferentes leyes educativas que fije cada país y cada momento.

Por otra parte, tenemos el currículum oculto, que es variable y depende de la persona que imparta la clase, pues podemos definir el currículum oculto, guiándonos por Subiratch y Brullet (2002), como: “la enseñanza tácita de normas, valores, rutinas, sentimientos, actitudes, en que nos edu-

camos y se comunica a través de los comportamientos, los gestos, las relaciones, la estructura organizativa y las expectativas que proyectamos sobre las alumnas y los alumnos. A través del currículum oculto reproducimos y transmitimos los estereotipos y roles sexistas vigentes en nuestra cultura”. Es decir, se trata de todo lo que con nuestra actitud transmitimos a las alumnas y a los alumnos, no es algo explícito ni abiertamente intencionado, y eso mismo es lo que lo hace peligroso en verdad.

Pongamos un ejemplo claro para diferenciar estos dos currículos: el temario de las oposiciones para magisterio de educación física. El currículum oficial entiende como necesaria la introducción de un tema de coeducación, para trabajar por la igualdad de género en las escuelas. Esto podría demostrarnos que desde los poderes públicos se apuesta por la igualdad; sin embargo, el currículum oculto hace que dicho tema sea el número 25, es decir, el último tema del temario, lo cual nos dice que no llega a ser tan importante. ¿Cuántas personas de las que van a opositar preparan todos los temas del temario en profundidad? Por lo regular, ¿cuáles son los temas menos preparados? Si contestamos estas preguntas, concluimos que el tema 25 de las oposiciones para ser maestro o maestra de escuela, muy pocas veces es preparado por las futuras maestras y maestros. El mensaje del currículum oculto es patente: la coeducación no es tan importante.

PROFESORADO, LENGUAJE Y ASIGNATURAS

Seguimos hablando del currículum oculto, ya que toda forma de expresión está vinculada en este sentido. Nos detendremos un momento en el análisis del lenguaje que usan los profesores y las profesoras al dirigirse a los alumnos y las alumnas.

Varios estudios han puesto de manifiesto que tanto profesores como profesoras, al dirigirse a los alumnos y las alumnas, lo hacen en mayor medida a ellos, con actitudes y expresiones competitivas, en tanto que a ellas se dirigen en menor medida, con actitudes y expresiones más ligadas al cuidado, la delicadeza y la belleza. Es decir, al niño le llamamos campeón, y a la niña, princesa.

También se pone de manifiesto en las aulas que las niñas intervienen menos que los niños, sobre todo en las actividades en las cuales deben expresarse opiniones propias o sensaciones, como pueden ser las asambleas. Son ellos los que

acaparan la palabra. Desde la escuela, permitimos que las niñas no alcen la voz en los espacios públicos. Como educadoras y educadores está en nuestras manos establecer turnos de palabra que favorezcan a las personas que menos intervengan, para así empoderarlas desde la escuela. Podremos procurar que los turnos de palabra de los chicos no se alarguen sin necesidad, para así poder hablar todos y todas. Recomendamos turnos de palabra concisos, priorizando los de aquellas (sobre todo) y aquellos que menos participen en el debate.

Tanto el lenguaje como las asignaturas que se estudian en el colegio, se imparten en masculino. El ejemplo más claro lo encontramos en el día a día: para referirnos a todo el conjunto de la clase, niños y niñas, nos dirigimos a ellos y a ellas como “todos”, en masculino. En dicho término no estarían incluidas las niñas, por lo que de forma inconsciente aprenden a estar más atentas para saber en qué momentos se están dirigiendo a ellas. Existen experimentos en el aula que demuestran que hace años la aseveración “levántense todos” hacía que se levantaran chicas y chicos, pero ahora la misma crea confusión entre las primeras, que se ven obligadas a observar a otras para saber si levantarse o no.

Por otra parte, como ya mencionamos, las asignaturas que estudiamos también son en masculino. La historia es contada por hombres y en ella, salvo alguna pincelada, no aparecen mujeres. No se estudia que en la revolución francesa Olimpia de Gouges publicó “La declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” y se ganó la guillotina, en su osadía por querer compartir derechos con los hombres. Como Olimpia, en los currículos son invisibilizadas muchísimas mujeres. Es tarea de las maestras y los maestros introducir en las clases un plan alternativo de estudios que incorpore a la mujer; así, las niñas podrán también sentirse identificadas en la historia de la humanidad y tener modelos históricos más próximos a ellas.

Otro ejemplo es el lenguaje visual que encontramos en los libros de texto. En la mayoría de las imágenes se desarrollan roles de género, en los que nos presentan a las mujeres haciendo las labores del campo a mano y a los hombres en máquinas como el tractor.

Si nos remitimos a Educación Física, que es, probablemente, la asignatura con más estereotipos de género, observamos mayores asimetrías. La profesora o el profesor, al dirigirse en esta asignatura al alumnado, de manera vo-

luntaria o involuntaria, suele dar más refuerzo e incluso es más crítico o crítica con los chicos; esto lo vemos, por ejemplo, en un juego como puede ser el fútbol (donde el rol de género es masculino). El profesorado no corrige con tanto entusiasmo a las niñas si jugáramos a saltar la cuerda (rol de género femenino), en tanto que al niño sí se le corrige para que salte bien.

Podemos cambiar todo esto si nos dirigimos a los alumnos y alumnas con un mismo lenguaje, si somos campeones, somos todos y todas campeones y campeonas, y si somos princesas, también lo somos todos y todas, príncipes y princesas. Para empezar, debemos igualar la forma de trato para niñas y niños.

Bien es cierto que algunas editoriales deben poner su granito de arena para la coeducación y reeditar fotografías y textos, con miras a hacer visible la figura de la mujer fuera de los estereotipos establecidos. También los maestros y las maestras deben transmitir una visión nueva de la enseñanza donde la mujer sea visible y no pasar por alto en clase los temas que tengan que ver con personajes importantes femeninos.

He aquí algunos indicadores que nos da *Guía de coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, elaborado por Red2Red Consultora, Instituto de la Mujer: Observatorio de Igualdad de Oportunidades, 2007.



Participación en la elección de los materiales de apoyo de la variable de sexo

- * ¿Te preocupas por poner buenas prácticas y logros protagonizados por mujeres?
- * A la hora de elegir los libros de texto y otros materiales ¿se realiza una revisión para evitar incluir contenidos sexistas?
- * ¿Propones a tu alumnado que sea crítico con el contenido de los libros, si no favorece la igualdad de oportunidades entre sexos?

(Página 45, *Guía de coeducación*)

ESPACIOS

Los espacios a la hora de educar también son muy importantes. Si nos fijamos en las aulas, las chicas ocupan los sitios más cercanos a la pizarra y los chicos, los más alejados. Esto puede valorarse de formas distintas; una es que las niñas se sientan más cerca del profesor o la profesora para poder ser más visibles y porque, como el lenguaje al referirse a toda la clase es en masculino, están más atentas para comprobar si ellas también entran dentro del masculino.



En el patio, son los chicos los que suelen ocupar las pistas polideportivas, por lo regular para adaptarlas a campos improvisados de fútbol. Y son las chicas las que ocupan los lugares dejados por los chicos, los menos espaciosos, para dedicarse a juegos que no requieren tanto espacio, como la comba o cuerda, la goma, el tejo, entre otros... o incluso forman grupos para sentarse y hablar.

La pregunta es ¿por qué sucede esto? Pues porque a las niñas desde pequeñas les mandamos el mensaje de que deben ser buenas y tranquilas. Volvemos a ver aquí los estereotipos de género. Un ejemplo: para ir al colegio les ponemos zapatitos, que no son el mejor calzado para jugar en la arena o con un balón, porque si llevan el zapatito roto a casa, les decimos que deben cuidar más las cosas; por tanto, la próxima vez, la niña tendrá más cuidado y jugará a algo menos enérgico, para no estropear sus zapatitos. Otro ejemplo donde podemos ver esto, es cuando las chicas quieren jugar con los chicos al balón. Sucede que los varones rara vez quieren perder el dominio de la pelota y pasársela. Las colocan de porteras o defensas.

También observamos cómo, cuando un niño es muy inquieto, es sólo eso, un niño inquieto; sin embargo, si es al revés, si la inquieta es la niña, se convierte en problemática: "Mira qué mala, no se está quieta". Con esto volvemos a mandar un mensaje sexista a los niños y las niñas, que repercute en su actividad física, tanto en el tiempo de ocio en el recreo o el parque como en las aulas y en las clases de educación física.

Con un uso repartido del espacio, obligado al principio, podríamos evitar la división del espacio del patio, dependiendo de los géneros. Me gustaría comentar aquí una experiencia que sucedió en mi colegio cuando yo estudiaba, o por lo menos así la recuerdo yo. En 5° de EGB (actualmente de primaria), éramos dos clases, 5° A y 5° B. Ese año, desde el claustro de profesores y profesoras, decidieron programar las pistas polideportivas a lo largo de la semana para los cursos superiores (de 5° a 8°). Los lunes la pista de fútbol les tocaba a los chicos de 5° A y B, y la de baloncesto a las chicas de 5° A y B. Esa semana no hubo problema porque los chicos jugaron al fútbol y nosotras a lo que quisimos, no recuerdo bien; pero cuando, a la semana siguiente, teníamos que cambiar de espacios, las chicas en la pista de fútbol y los chicos en la de baloncesto, sucedió que nosotras no quisimos jugar al fútbol.

bol. Entonces los varones nos robaron ese espacio para practicar ellos el deporte rey. Cuando se lo recriminamos, nos contestaron que dicha pista era para el fútbol, que nos fuéramos a la otra si no íbamos a jugar. Así que nosotras decidimos seguir su consejo y ponernos a dar patadas a un balón. Pero sólo nosotras, porque ellos no nos dejaban jugar. Desde ese día y hasta que acabó el colegio, los lunes las chicas teníamos la pista de fútbol y jugábamos un partido contra la clase de 5º A, que terminó por convertirse en un torneo entre clases. Con esto quiero advertir que la toma de espacios puede ser facilitada por el equipo docente.

En cuanto al uso de los espacios lo que nos dice la guía de coeducación es lo siguiente:

Participación de los/las docentes en el reparto de espacios, tiempos y actividades en el patio

- * ¿Las niñas y los niños ocupan de forma habitual los mismos espacios sin compartirlos?
- * ¿Fomentas que los niños y las niñas participen en los mismos juegos y compartan espacios en el recreo?

(Página 45 *Guía coeducación*)

EDUCACIÓN SEXUAL AFECTIVA: GÉNERO Y HETERONORMATIVIDAD

Sabemos que la formación en temas afectivos y sexuales suele ser limitada, sobre todo con las polémicas que se están planteando en España con asignaturas como “Educación para la ciudadanía”, que presenta retos así como resistencias. Plantear las nuevas realidades en el aula no es fácil.

En nuestra opinión, dos son los problemas, el discurso “sin género” y el “heterorreal” y occidentalista.

La formación sobre educación afectiva se centra más en la prevención y el miedo desde un punto de vista aún basado en una visión naturalista en ciertos aspectos, como puede ser la necesidad masculina y el riesgo al embarazo femenino. Se llega incluso a obviar las nuevas realidades, como la vulnerabilidad mediática de la juventud a la información sobre unas expectativas de hipersexualidad. Normalmente, no hay un continuo tampoco en esta parte entre lo que recibe el alumnado en talleres impartidos por otras instituciones, lo que reciben del propio centro y, por supuesto, lo que reciben luego en casa y en su medio más próximo, que puede

diferir del mensaje recibido desde su grupo de iguales. Si se imparten asignaturas o talleres afectivo-sexuales, o dentro de alguna materia se aborda el tema, muchas veces se centra en el coito y en la genitalidad, y no en la sexualidad ni en la afectividad. Del mismo modo, no debemos olvidar cómo se imparte la mayoría de las asignaturas (literatura, historia, filosofía, etcétera). La forma de presentar a los protagonistas, de elegir autores y autoras desechando al resto, y de reflejar su vida en los libros y en la palabra, tiene una carga simbólica que crea una brecha de género. No es lo mismo hablar de Oscar Wilde como un genio y normalizar su orientación sexual, que tacharle de depravado o referirse a Rousseau como padre de la democracia sin siquiera mencionar el hecho de que fuera misógino, y así con autores de la talla de Virginia Woolf, Safo y otros tantos autores y autoras, científicas y más.

Remarcamos, por tanto, que en la enseñanza por ahora nos hemos centrado en la parte de “materia”; tiene una carga de mensaje afectivo sexual. Porque el alumno o alumna se empapa de ese mensaje, y de las posibles consiguientes respuestas a ese mensaje: risas de los compañeros, mofa del profesorado. Por consiguiente, vemos que el lenguaje, verbal y no verbal, no sólo tiene un sesgo de género, sino *heteronormativo*. Es decir, se presupone la heterosexualidad como única orientación sexual posible.

La indumentaria, en el caso de que no haya uniforme (y, aun así, todavía existe la diferencia entre pantalones y faldas), tiene su carga. Los *babys* (uniformes para preescolar) siguen siendo rosas o azules y con el paso de los años no se motiva la expresión propia, sino la de género. ¿Sabría reaccionar el profesorado a que un niño quisiera llevar falda? En tal caso uno de los errores es que se vincula un sexo a un género y de ahí a una sexualidad. Partimos del concepto del análisis antropológico del género de que el “hombre” (varón), es lo que no es ni mujer ni homosexual, y que la mujer es ese segundo intercambiable y comercializable. Si queremos nuevas feminidades y masculinidades libres hemos de romper las líneas que la cultura ha insertado en nuestra mente, las líneas que unen estos tres conceptos. De hecho, es curioso que muchos conceptos como el racismo han arraigado y nadie permitiría una broma racista, dentro de lo políticamente correcto, y en cambio las mofas sobre mujeres están a la orden del día y se carga sobre ellas una especie de “histérica susceptibilidad” si reaccionan a los comentarios.

La apariencia pesa más sobre ellas que sobre ellos, y esto afectará, como veremos, el uso del espacio. El hombre “ha de parecer hombre” y la mujer “ha de parecer mujer y atractiva”. Cómo perciben su aspecto no deberá ser pasado por alto por sus educadores/as además de sus progenitores/as. Podemos ver que a algunas chicas se les permite tener actitudes “varoniles”, jugar a la pelota, estar con chicos, vestir indumentaria deportiva, pero hasta cierta edad. Puede parecer divertido ver a una niña “tomboy”, pero se exige que llegada a una edad ha de “reconciliarse” con su feminidad, sobre todo al arribar a la pubertad. Entonces se especulará sobre su orientación (ya hemos marcado que género no derivará en una sexualidad determinada) y serán más fuertes las demandas de su género, deberá gustar a los chicos; sería terrible, aun en estos años, que una mujer no fuera “lo suficiente mujer” como para conseguir a un buen hombre. Pueden haber cambiado los modos, pero el mensaje sigue siendo parecido. Una mujer que no se preocupa por su aspecto (o lo concibe de otra forma) y por el reclamo que puede obtener de él, está fuera del sistema. Por tanto, entendemos que en el aula se nos presentarán casos, más o menos evidentes, de sexualidades “periféricas”, por así llamarlas, y género, afortunadamente no tan dicotó-

micos. Esta situación podría llevar a la exclusión social que puede partir del aula y del profesorado. Además, es posible que no se cuente con el apoyo familiar y el único discurso alternativo que se preste sea el de la escuela, donde, desde el discurso académico hasta la educación en valores, lo que entendemos por “civismo” no puede obstaculizar esta movilidad de género que no sería otra cosa que marginación temprana.

De hecho, podemos reflexionar sobre los miedos que a todas y todos nos asaltan ante las nuevas generaciones: hipersexualidad, pérdida de valores, falta de respeto a madres y padres, entre otros. Sólo con un trabajo paralelo de la familia y en el aula podemos facilitar un camino para individuos socialmente operativos, integrados y felices en la medida de lo posible.

Para concluir este apartado, concretamos sabiendo que no partimos de personalidades en “tabula rasa”, pero sí que influimos en su devenir personal. Y si creemos en la necesidad de la bondad social y de la solidaridad, no hay lugar para la exclusión. Si no hay lugar para la exclusión, habrá que poner en marcha herramientas para que ser mujer no sea un déficit, tomando muy en cuenta que el mensaje, incluso el más subliminal, día a día, construye una percepción de lo bueno y lo malo, del “deber ser”.

La conclusión es que nos enfrentamos a retos como la realización personal, que muchas veces depende de las expectativas según su género y la escala de valores, que a menudo priorizará familia o empleo, trabajo productivo o trabajo reproductivo, en función del género. Desde la escuela se nos va enseñando a ser cuidadoras con juegos sesgados, al encargarnos tareas de cuidado o vigilancia de los chicos, menos responsables.

Tras todo lo dicho, la educación, formal e informal, influye en nuestro futuro. Un tema central es el que llamaremos “expectativas vitales”. Dentro de esto veremos el papel de la escuela y de la familia. Y es que no podemos pensar que no existen influencias exteriores que marcan en las tomas de decisiones del alumnado, decisiones que pueden tener un carácter de trayectoria vital.

ELECCIONES POR GÉNERO EN LOS ESTUDIOS Y/O FORMACIÓN

Si analizamos las estadísticas, vemos que es cierto que ha habido un cambio cuantitativo en lo referente a la elección de la carrera universitaria por parte de ellas y de ellos. Poco a poco son menos las divisiones entre mujeres: carreras de letras (historia, filosofía y otras) y de cuidado (enfermería, psicología, atención a la salud, educación infantil). La asimetría y el sesgo por género en la elección se observa en especial en ciclos de formación profesional.

Por ello, consideramos que hay varias fases: en la primera, la de elección, ellas se ven sometidas a la presión y al mensaje de que no son capaces de “dar más” y que tienen un instinto natural para las “profesiones blandas” (carreras que luego reproducen su papel de cuidadoras) y una carencia de base frente a las técnicas y científicas (ingenierías, medicina, informática). Ellos, por otra parte, sufren la presión de no poder elegir esa trayectoria vital de “cuidadores” porque es poco masculino. De hecho, cuando los hombres entran a una profesión hasta la fecha “feminizada”, como podía ser la de “azafata”, se introduce un nuevo nombre para revalorarla: auxiliar de vuelo. Por tanto, en la elección se observan diferentes variables: las profesiones que ya tienen una división por género, las expectativas de empleo, el por qué se elige (carga simbólico-social y psicológica), y qué se califica como saber verdadero y qué no.

¿QUIÉN CREA EL “SABER CIENTÍFICO”?

Todo lo anterior se engloba en un sistema de docencia y del “saber” donde el concepto de “ciencia” —qué es científico y qué no lo es— es un constructo masculino, es un lenguaje de hombres para hombres, que deja a las mujeres fuera, creyendo en una justificación naturalista de que son “poco aptas para lo que exige lógica y razón”. Además, prevalece la falta de representación y visibilidad de las mujeres en el mundo científico y del saber, así como de las artes; un ejemplo es la medicina, un saber creado por hombres. Las primeras universidades nacieron para crear un saber legítimo frente a la conocida como “brujería” femenina (conocimiento de las hierbas, las raíces y la salud de la familia). Así, como otros tantos, se institucionalizó su verdad frente a saberes no científicos: los femeninos. A esta ciencia, de hombres, es a la que le interesa publicar revistas que demuestran que el cerebro de un hombre y el de una mujer son diferentes, y si no, las hormonas, y si no, un gen y así, de manera gradual, refuerzan unos estereotipos, nombrados por el pueblo llano en frases como “Leí en una revista científica que los hombres y las mujeres...” ¿Participaron mujeres en el proceso de investigación? ¿Cuántas? ¿Quiénes escriben los manuales de texto? ¿Quiénes eligen lo que ha de ser publicado y lo que no?

En este apartado sólo se pretende enmarcar el sistema educativo y vital, dentro del concepto de “ciencia” existente, al que no somos impermeables.

DECISIÓN VITAL, LO AFECTIVO Y FAMILIAR

En este proceso, además, existe otro intermedio, “carrera versus familia”, que se repetirá como decisión excluyente a lo largo de la vida de nuestro alumnado. Si desde el comienzo de la socialización, quien hace las tareas de la casa es la madre, si las profesoras de educación infantil son eso, profesoras, si quien lleva a la familia al médico son ellas, si la que primero se levantaba y la última que se acostaba fue una “ella”, si quien se sacrificó siempre fue ella, si quien asiste a las reuniones con los profesores en el colegio, quien organiza los cumpleaños, quien te demuestra su afecto, quien dejó la carrera para tener hijos es la madre, y si, por otro lado, el que se realizó profesionalmente fue él, si con quien se juega es con él, con quien se pasa menos tiempo es con él, si el profesor de universidad es también un hombre,



el mensaje está claro. Si a esto le añadimos lo que hemos mencionado antes acerca de la presión de “tener que gustar” de ellas, la división de espacios, la heteronormatividad, etcétera, el mensaje queda reforzado en forma continua.

Históricamente, el hombre se realiza en el aspecto profesional, la mujer mediante la familia y las emociones. Un hombre es valorado por su puesto de trabajo y sus habilidades, en tanto que la mujer, aunque sea una profesional brillante, si no ha conseguido casarse o tener pareja, será tachada de solterona (él de soltero de oro). Por consiguiente, si en una pareja alguien ha de sacrificar su profesión y/o sus espacios en favor de la familia o de los afectos, será ella. Ella que ha crecido con ese mensaje, que lo ha vivido en su hogar, tal vez reproducido en la escuela, y día tras día en su entorno, medios, amistades, etcétera. En la escuela se dan juegos que reproducen roles en los que se le preguntará a ella si quiere ser madre. ¿Cuántas veces se le pregunta a él si ha decidido ya si quiere tener hijos?

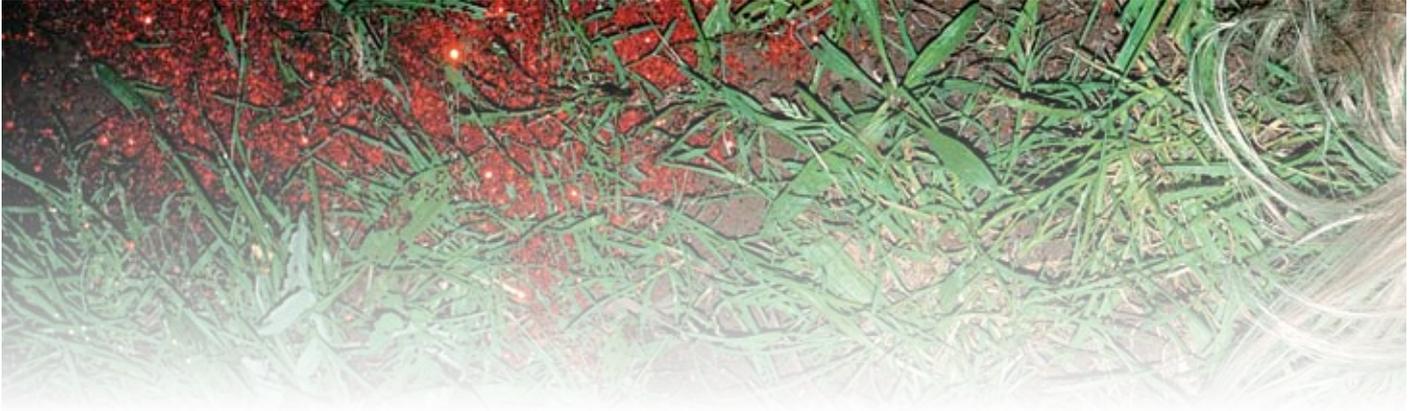
Las mujeres hemos ganado terreno en lo profesional, pero no hemos repartido, ni ellos han asumido, la otra parte de la vida, lo afectivo y familiar. Por eso es tan importante la educación en corresponsabilidad, hasta que no se universa-

licen los cuidados y se pierda la carga que vincula a las mujeres a esta esfera. Esto ha de ser objeto de observación también en la escuela, en los primeros amores, en qué basan la autoestima, como construyen las relaciones, si son igualitarias o no, como defiende cada una/o sus esferas e intereses, etcétera. Son, además, herramientas que pueden ayudarnos a prevenir situaciones de violencia de género.

EL FUTURO LABORAL COMO INFLUENCIA

No hay que olvidar luego la influencia de la futura inserción laboral; la escolarización femenina es un hecho, como también lo es que han cambiado sus recorridos académicos. Cada vez hay más mujeres en carreras de ciencias o técnicas, y en general se observa un número creciente de ellas dentro del mercado laboral. Entonces, ¿por qué, tras tantos años de estar la mujer en el mercado laboral, existe un freno, conocido como *techo de cristal*? Este techo de cristal lleva a que se contrate aún menos mujeres que hombres en carreras “técnicas”, que aún los catedráticos y profesores universitarios sean hombres. Porque todavía hay resistencias a la hora de contratar a una mujer en profesiones técnico-científicas (primer techo), y esto es porque aún hoy se enfrentan prejuicios de género. (Sin olvidar que los prejuicios de género y el patriarcado actúan tanto a través de hombres como de mujeres). Una vez que la mujer, si lo consigue, es contratada, tendrá que demostrar el doble, porque estará bajo una lupa que espera el error y el fallo, propios de su género. Después tendrá menos opciones de ser promovida, de ascender, por varios motivos, porque se premiará antes a ellos que a ellas. En efecto, si tomamos como ejemplo una empresa base, se nos puede informar que 80% de su plantilla son mujeres que, curiosamente, en estos





casos pertenecen al personal administrativo; el 20% restante es masculino y ocupa puestos de dirección. Dentro de esto, si analizamos por departamentos, los de contabilidad, ventas y dirección están masculinizados y los de recursos humanos y atención al cliente, feminizados.

El segundo techo de cristal, como dijimos, es la promoción, una en la fase de elección de la candidata o candidato y otra en la de las expectativas. Aún se contrata o se promueve antes a un hombre porque se sabe que no quedará embarazado, y si tiene familia esto no supondrá un impedimento, porque tendrá una mujer que se encargue y porque probablemente quien tome la reducción de jornada sea ella. He aquí otra vez la elección vital. La primera fue en la escuela y la universidad, que nos llevará al mundo laboral. Donde el pez se muerde la cola, y ella tendrá que negociar con su pareja cómo dividirse las obligaciones familiares. Pero “el secuestro vital” no sólo ocurre en una pareja que tiene descendencia, y en la idea de que ha de querer tener hijos, sino en los cuidados a toda la familia, madres y padres de él y de ella. Hablamos de los cuidados a todo su entorno cercano, que hasta ahora siguen recayendo por expectativa de género sobre la mujer. Con ello afirmamos que si el círculo vicioso no se corta desde su origen, en la familia y en la escuela, tendrá menos recursos para enfrentarse a un mundo masculinizado, así como menos herramientas para ser agente de cambio social.

CONCLUSIÓN

Dado lo anterior concluimos que la coeducación ha de ser algo global, que se enfrente a las resistencias personales y sociales. Es el tiempo y el lugar de deconstrucción de arquetipos, y reconstrucción de nuevos y mejores

valores, nuevas formas de vida, el lugar donde se puede enseñar a compartir el mundo del cuidado y la belleza de éste, así como de lo productivo. Por ende, deberá haber una comunicación fluida entre los padres y madres, entre ellos y el profesorado y así con el alumnado. No es necesario que todo el mundo sea experto en género, pero sí que tenga educación en perspectiva de género, cosa que debería exigirse al profesorado, al alumnado y a los padres y madres.

Y es que si se crea un frente fuerte donde no se cuele ni los macro ni los micro machismos, donde se empodere a las mujeres y se crezca con los hombres en la igualdad, tendremos una oportunidad para que la igualdad sea un hecho, para que no haya feminización de la pobreza, para que la violencia de género cese, para que haya un mundo igualitario y sostenible, donde exista una masa crítica con el sistema, donde el cuidado no signifique debilidad, donde el lenguaje importe, donde no se sea tan susceptible a medios y modas.

Para que esto exista, la coeducación ha de ser real y transversal. De tal manera, por fin, las mujeres podrán tener el mismo acceso a los recursos y a la toma de decisiones y control de los mismos.





LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. EL RESPETO A LA FEMINIDAD Y MASCULINIDAD: FÓRMULA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Y PERSONAL

MARÍA CALVO CHARRO

Profesora Titular de Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid y Presidenta de EASSE-España (European Asociation Single Sex Education)

LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA, ES DECIR, LA ENSEÑANZA SEPARADA DE NIÑOS Y niñas, constituye un modelo pedagógico moderno que está siendo utilizado en los países más desarrollados como herramienta para superar determinados problemas a los que la educación mixta, tras aproximadamente 30 años de experiencia, no ha sido capaz de dar respuesta.

Los beneficios que se desprenden de este modelo educativo son cualitativa y cuantitativamente mercedores de una detallada atención por parte de padres, autoridades y docentes. En lo académico y lo personal los resultados son, como regla general, óptimos. Y, contrario a lo que se cree mayoritariamente, provoca un mejor entendimiento y respeto entre sexos opuestos, un ambiente más relajado y agradable entre los alumnos, mayores facilidades para el ejercicio de la docencia, resultados académicos espectacularmente mejores que los de las escuelas mixtas y mucha menor conflictividad y violencia; eleva la autoestima de los alumnos; favorece desde un punto de vista realista la verdadera igualdad de oportunidades y da respuesta a las peculiaridades concretas de los alumnos en cuanto personas, niños o niñas, en atención a sus problemáticas específicas. La clave del éxito de la educación diferenciada, afirman los expertos, radica en el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad de oportunidades entre sexos.

MARÍA CALVO CHARRO

MADRE DE CUATRO HIJOS (DOS NIÑOS Y DOS NIÑAS). PROFESORA TITULAR DE Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid. Presidenta en España de EASSE (European Asociation Single Sex Education). Investigadora visitante en la Universidad de Harvard (Massachusetts). Profesora visitante en la Universidad William and Mary (Virginia). Directora de varias tesis doctorales calificadas con sobresaliente. Autora de varios libros jurídicos (*El régimen jurídico de los humedales, Las sanciones medioambientales, El régimen jurídico de la televisión por cable, Escritos*

de Derecho medioambiental...). Autora de varios ensayos educativos (*Los niños con los niños, las niñas con las niñas, 2005; Iguales pero diferentes, 2007; Cerebro y educación, 2008...*). Autora de una multiplicidad de artículos publicados en conocidas revistas científicas de prestigio en España, Polonia, México, Italia y Estados Unidos de América.

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. EL RESPETO A LA FEMINIDAD Y MASCULINIDAD: FÓRMULA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Y PERSONAL

MARÍA CALVO CHARRO

Profesora Titular de Derecho Administrativo en la Universidad Carlos III de Madrid y
Presidenta de EASSE-España (European Asociation Single Sex Education)

Llega a ser el que eres.

Píndaro

INTRODUCCIÓN. LA INDIFERENCIACIÓN SEXUAL: BASE DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

Durante siglos se han impuesto estereotipos injustos tendentes a minusvalorar el papel de los hombres en la familia y el hogar, y el de la mujer en la vida profesional, política y pública en general. En materia educativa, esto significó relegar a las niñas, hasta las primeras décadas del siglo XX, a la “discreta ignorancia y dignificante anonimato”, como recomendaba Rousseau, en su obra *Emilio o de la educación*.

La lucha por la igualdad entre los sexos en derechos y deberes ha sido compleja y larga, jalonada incluso por la muerte de personas valientes que en tiempos difíciles dieron su vida por tales ideales. Basta recordar a Olympe Marie de Gouges, guillotizada en 1791 por pretender que la Declaración de Derechos del “hombre y del ciudadano” se aplicara también a las mujeres. Gracias a ellas, hoy existe una igualdad, al menos formal, reconocida en nuestra Carta Magna.

En el ámbito docente esta contienda tuvo una importancia trascendental, culminando por fin con la incorporación plena de la mujer al mundo escolar con las mismas exigencias, metas y obligaciones que los varones.

Sin embargo, en este arduo camino hacia la igualdad en las escuelas, en los últimos años se ha producido un fenómeno realmente preocupante por los efectos negativos que está provocando en los alumnos, tanto en nivel académico, como personal: la neutralidad sexual; la consideración de que niños y niñas son idénticos. En definitiva, la negativa a reconocer la existencia

de cualquier tipo de diferencia vinculada al sexo, a la naturaleza, y de su posible impacto o trascendencia en el ámbito pedagógico.

El feminismo igualitarista y la denominada ideología de género han logrado imponer la idea, arraigada incluso en las más altas instancias políticas, de que hombres y mujeres nacemos idénticos, sin ningún rasgo diferenciador propio de la feminidad o masculinidad —abstracción hecha de las diferencias externas o fisiológicas— que son consideradas construcciones sociales que es preciso eliminar para garantizar una auténtica igualdad entre los sexos.

En contra de la uniformidad sexual tan extendida social y políticamente, los más recientes avances de la neurociencia, favorecidos por las novedosas tecnologías de la imagen que permiten el estudio de la actividad cerebral, muestran cómo, desde antes de nacer, se originan diferencias cerebrales, en estructura y funcionamiento. Estas diferencias son provocadas sobre todo por la testosterona en los hombres y por los estrógenos en las mujeres, que marcarán ciertas tendencias, aptitudes y habilidades según el sexo durante toda la vida; asimismo, establecerán una conexión incontrovertible entre cerebro, hormonas, comportamientos y también aprendizaje.

En definitiva, hombres y mujeres salen del útero materno con algunas tendencias e inclinaciones innatas. Los sexos no son iguales. Cada uno tiene ciertas dotes naturales. La existencia de diferencias entre ambos sexos “es un hecho biológico incontrovertible” (Serafín Lemos, Catedrático de Psicología de la Universidad de Oviedo, libro *Cerebro y educación*, 2008).

No cabe duda de que niños y niñas, hombres y mujeres, son iguales en derechos y deberes, humanidad y dignidad. Sin embargo, el dimorfismo sexual cerebral hace que sean al mismo tiempo diferentes en formas de socialización, comunicación, afectividad, sexualidad, comportamiento, reacciones ante estímulos idénticos... Ello a su vez determina que difieran en su forma de aprender.

No obstante, no debemos olvidar que no todo es naturaleza; la educación juega asimismo un papel fundamental en el desarrollo equilibrado de niños y niñas, por medio de la potenciación de las virtudes y aptitudes

peculiares de cada sexo y por medio del encauzamiento de aquellas tendencias innatas que podrían dificultar una justa igualdad y un correcto desarrollo personal.

Por ello, los métodos docentes en los que se aprecie, valore y conceda el tratamiento adecuado a las especificidades propias de cada sexo en la escuela serán sin duda los más adecuados para lograr el equilibrio personal y humano que todo niño precisa para alcanzar una madurez responsable y, en consecuencia, libre y feliz.

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO O LA REDEFINICIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA PERSONA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN

El origen de la ideología de género data de la década de 1960 y bebe directamente del feminismo igualitarista, liderado sobre todo por Simone de Beauvoir, quien, en su obra *El segundo sexo* (1949), mantenía de forma radical que hombre y mujer no nacen sino que se hacen. En este sentido, afirmaba Kate Millet, en su libro *Sexual Politics* (1969): “En el nacimiento no hay ninguna diferencia entre los sexos. La personalidad psicosexual se forma en fase postnatal y es fruto del aprendizaje”.

La denominada revolución sexual de 1968 logró uno de sus objetivos primordiales: la indiferenciación sexual, la identidad entre el sexo masculino y el femenino, la negación de cualquier influencia de la naturaleza sobre el ser humano. Según Jutta Burggraf, tales pretensiones han encontrado un ambiente favorable en la antropología individualista del neoliberalismo radical. Se apoyan, por un lado, en diversas teorías marxistas y estructuralistas, y por el otro, en los postulados de algunos representantes de la “revolución sexual”, como Wilhelm Reich (1897-1957) y Herbert Marcuse (1898-1979) que invitaban a experimentar todo tipo de situaciones sexuales. También Virginia Woolf (1882-1941), con su obra *Orlando* (1928), puede considerarse un precedente influyente: el protagonista de aquella novela es un joven caballero del siglo XVI, que vive, cambiando de sexo, múltiples aventuras amorosas durante varios cientos de años.

La ideología de género parte de una premisa: la negación de la existencia de diferencias sexuales innatas; abstracción hecha de las meramente externas o fisiológicas. En los últimos años el concepto “género” ha logrado anclarse en el discurso social y político contemporáneo, integrándose en la planificación conceptual, en el lenguaje, en los documentos y también en las normas legales. La palabra sexo ha resultado sustituida con sutileza por la expresión “género”. Sin embargo, tras este aparente “desliz” gramatical existe una intencionada finalidad política meticulosamente premeditada: el intento de un cambio cultural gradual, la denominada “de-construcción” de la sociedad.

Mientras muchos podrían seguir considerando el término “género” como simplemente una forma cortés de decir “sexo” para evitar el sentido secundario que esta palabra tiene en inglés, otros, desde hace ya varios años, han decidido difundir toda una “nueva perspectiva” del término. Sin embargo, este uso torticero del lenguaje no es algo nuevo, pues, como señaló Lewis en *La abolición del hombre*, la invención de ideologías llega a afectar incluso a nuestro lenguaje, ocultando el verdadero significado de lo que hay en juego.

Los ideólogos de género presuponen que la femineidad y la masculinidad son construcciones sociales, productos de la cultura y la educación, que es preciso eliminar por completo para garantizar una verdadera igualdad

en todos los planos de la vida, incluido el reproductivo y biológico. Con tal fin, se desprecia la maternidad y, en consecuencia, se desestabiliza la familia como institución social.

Sus partidarios proponen algo tan temerario como la inexistencia de un hombre o una mujer naturales. No existirían dos sexos, sino más bien muchas “orientaciones sexuales”. La meta consiste en “re-construir” un mundo nuevo y arbitrario que incluye, junto al masculino y al femenino, también otros géneros en el modo de configurar la vida humana y las relaciones interpersonales.

La IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, realizada en setiembre de 1995 en Pekín, fue el escenario elegido por los promotores de la nueva perspectiva para lanzar una fuerte campaña de persuasión y difusión. Es por ello que desde dicha cumbre la “perspectiva de género” ha venido filtrándose en diferentes ámbitos no sólo de los países industrializados, sino además de los países en vías de desarrollo.

El feminismo de género ha encontrado favorable acogida en un buen número de importantes universidades donde se pretende elevar los “Gender Studies” a un nuevo rango científico.

Las consecuencias de esta indiferenciación sexual serán nefastas para el entramado completo de la sociedad, pues, como afirma Anatrella, “todas las relaciones, como todas las asociaciones no son de la misma factura psicológica y tienen consecuencias sobre la organización de las psicologías y de las representaciones de la sexualidad a partir de las cuales la sociedad se construye o se destruye. Esto conduce a una sociedad individualista, violenta e insegura, en definitiva, una total disfuncionalidad social... Cuando la sociedad pierde el sentido de una de las variantes humanas, como la diferencia sexual que funda y estructura a la vez la personalidad y la vida social, no puede sorprendernos constatar la alteración del sentido de la realidad y de las verdades objetivas”.

Lo más grave es que la indiferenciación sexual ha recibido reconocimiento y amparo legales. De este modo, la confusión se inscribe en la Ley, participando así en la desestructuración de la sociedad, al desconocer sus fundamentos, al haber perdido los puntos de referencia esenciales; afectando a sus raíces antropológicas. El legislador participa en la fragmentación de la sociedad al conceder rango legal a las tendencias parciales de la sexualidad humana. Estamos ante la negación misma del Derecho considera-

do como organizador del vínculo social y favorecedor de la relación a partir de las realidades objetivas y universales.

¿IGUALES EN ESENCIA? DATOS CIENTÍFICOS SOBRE EL DIMORFISMO SEXUAL INNATO

En contra de los principios esenciales de la ideología de género, en nuestra relación diaria con el sexo “opuesto”, no nos dejan de sorprender las diferentes reacciones que hombres y mujeres tenemos ante idénticas circunstancias. Percibimos la existencia de una serie de sutiles pero innegables diferencias en la forma de sentir, amar, sufrir, trabajar, y en definitiva, de vivir, que sospechamos naturales y ajenas a la educación o presión social.

Como punto de partida es indiscutible que hombre y mujer somos iguales en dignidad y humanidad. Al cristianismo debemos tal reconocimiento. Según el Génesis (Gn 1,27), Dios creó al hombre y la mujer a su imagen y semejanza; “hombre y mujer los creó”. Y a ambos conjuntamente les planteó la tarea de generar descendencia, someter y dominar la tierra. Les impuso una igualdad de cargas y responsabilidades (Gn 1,28). Esa unidad fundamental, es la que enseñaba más tarde San Pablo a los primeros cristianos: *Quicumque enim in Christo baptizati estis, Christum induistis. Nos est Iudaeus, neque Graecus: non es servus, neque liber: non est masculus, neque femina* (Gal 3, 26-28); ya no hay distinción de judío, ni griego; ni de siervo, ni libre; ni tampoco de hombre, ni mujer.

Merece la pena recordar al respecto la profundización que Juan Pablo II realizó en la *Mulieris dignitatem*, sobre las verdades antropológicas fundamentales del hombre y de la mujer, en la igualdad de dignidad y en la unidad de los dos, en la arraigada y profunda diversidad entre lo masculino y lo femenino, y en su vocación a la reciprocidad y a la complementariedad, a la colaboración y a la comunión (Cf. n. 6).

Asimismo, en relación con los derechos fundamentales de la persona —y sus correlativos deberes— en los países desarrollados (pues todavía es largo el camino por recorrer en favor de las mujeres en los países en vías de desarrollo) existe una igualdad al menos formal entre hombre y mujer. No obstante, no podemos dejar de reconocer que todavía queda mucho por hacer.

Así, las mujeres deberían recibir más apoyo institucional, administrativo, político y social para poder compatibilizar de forma equilibrada su vida laboral y una maternidad plena. Y sin duda los hombres deberían implicarse a fondo en las tareas del hogar y en la fundamental misión de la crianza y educación de los hijos.

Pero, en relación con la esencia del ser humano, en los últimos 15 años, los avances de la técnica y la ciencia han permitido mostrar una realidad bien distinta de la que intentan imponernos los ideólogos de género y hasta ahora oculta: la *existencia de diferencias sexuales innatas*. Décadas de investigación en neurociencia, en endocrinología genética, en psicología del desarrollo, demuestran que las diferencias entre los sexos, en sus aptitudes, formas de sentir, de trabajar, de reaccionar, no son sólo el resultado de unos roles tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres, o de unos condicionamientos histórico-culturales, sino que, en gran medida, vienen dadas por la naturaleza.

La diferenciación sexual es un proceso enormemente complejo que comienza muy temprano, en el desarrollo del embrión, alrededor de la octava semana de gestación, debido a la combinación de nuestro código genético y de las hormonas que liberamos y a las que estuvimos expuestos en el útero. Se ha demostrado que estas diferencias son causadas en gran parte por la actividad de las hormonas sexuales que “bañan” el cerebro del feto en el útero. Estos esteroides se encargarían de dirigir la organización y el “cableado” del cerebro durante el periodo de desarrollo e influenciarían la estructura y la densidad neuronal de varias zonas.

Los últimos avances tecnológicos nos han permitido acceder a este mundo cerebral recóndito y hasta ahora desconocido. La resonancia magnética (RM), un método no invasivo y seguro que facilita la obtención en tiempo real de imágenes del cerebro en funcionamiento, ha permitido a los científicos documentar una increíble colección de diferencias cerebrales estructurales, químicas, genéticas, hormonales y funcionales entre mujeres y varones. De la comparación esquemática de las funciones intelectuales de los cerebros humanos masculino y femenino viene a resultar que ninguno de los sexos es claramente superior al otro. No es más inteligente el hombre que la mujer ni ésta que aquél; más bien, sus cerebros se comportan como complementarios los unos de los otros. En especial durante el siglo XIX, los científicos consideraron seriamente la posibilidad de que las mujeres fueran menos inteligentes que los hombres debido al menor tamaño de sus cerebros. Sin embargo, como se ha demostrado por algunos excepcionales trabajos neurológicos, hoy se sabe con certeza que, aunque el cerebro femenino pesa 15% menos que el de los hombres, tiene regiones que están pobladas por más neuronas, aunque en el caso de la mujer están agrupadas con mayor densidad, como embutidas en un corsé, dentro de un cráneo más pequeño.

Lawrence Cahill, doctor en Neurociencia y profesor del departamento de Neurobiología de la Universidad de California (Irvine), considera que las investigaciones son concluyentes: los cerebros de hombres y mujeres son diferentes en algunos aspectos, tanto en su arquitectura como en su actividad (lo cual no implica que haya que interpretar esas diferencias en términos de superioridad-inferioridad). El sexo es una variable que debe tomarse muy en cuenta.¹

Los cerebros femenino y masculino, aunque porcentualmente iguales en inteligencia, son diferentes, de manera notoria, en estructura y funcionamiento,

¹ “His brain, her brain”, en *Scientific American*, 292 (5), 2005, pp. 40-47.

al establecer una conexión incontrovertible entre cerebro, hormonas y comportamiento. Estas variaciones estructurales y funcionales básicas de los cerebros constituyen el fundamento de muchas diferencias cotidianas en el comportamiento y experiencias vitales de hombres y mujeres, y, por supuesto, de nuestros hijos e hijas.

La neurociencia nos muestra que hombres y mujeres no nacen como hojas en blanco en las que las experiencias de la infancia marcan la aparición de las personalidades femenina y masculina, sino que, por el contrario, cada uno tiene *ciertas dotes naturales*. Es la naturaleza la que producirá dos sexos con aspectos diferentes, pero también con cualidades cognitivas diferentes basadas en un cerebro distinto, con una composición química, anatomía, riego sanguíneo y metabolismo muy diferentes. Los propios sistemas que utilizamos para producir ideas y emociones, formar recuerdos, conceptualizar e interiorizar experiencias, resolver problemas, donde se ubican nuestras pasiones, percepciones, toda nuestra vida intelectual y emocional, son distintos.

En palabras del doctor Rubia: “Cuando se nace con un cerebro —masculino o femenino— ni la terapia hormonal, ni la cirugía, ni la educación pueden cambiar la identidad del sexo” (Director del Instituto Pluridisciplinar de la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático en Fisiología, especializado en el sistema nervioso).

LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. CONSECUENCIAS DEL DESPRECIO POR LAS DIFERENCIAS SEXUALES EN LA EDUCACIÓN

La neutralidad sexual ha calado con enorme fuerza en todos los ámbitos de nuestra sociedad, llegando incluso a afectar a las más elevadas instancias políticas y administrativas. Los centros escolares no se han librado de ello. La implementación de esta ideología en las escuelas presupone una igualdad absoluta en el trato a niños y niñas, lo que sólo se puede garantizar desde aulas mixtas. Pero los graves problemas personales y académicos que en la actualidad presentan nuestros niños y jóvenes nos obligan a “re pensar” esta idea de igualdad.

La negación de la feminidad y de la masculinidad, el trato idéntico a niños y niñas en las escuelas y su consideración como seres neutros y sexualmente polimorfos, provoca el desconcierto y frustración de niños y jóvenes, que se encuentran desubicados. Y sus consecuencias negativas comienzan a manifestarse en forma de fracaso escolar, absentismo, conflictos de convivencia en las aulas, violencia entre los alumnos, faltas graves de respeto hacia los profesores, así como en un incremento preocupante de las cifras de niños y niñas afectados por problemas psíquicos que no sabemos muy bien a qué responden o cómo deben ser tratados.

En la niñez y adolescencia la identidad personal, masculina o femenina, todavía no se ha constituido adecuadamente; les falta madurez, experiencia de la vida para saber integrar todos los elementos que están en juego en una relación interpersonal. La estabilidad emocional de algunos niños se ve afectada por la convivencia escolar constante con el sexo opuesto. Diversas investigaciones al respecto arrojan cifras preocupantes de depresiones en niños y jóvenes que suelen manifestarse con un bloqueo en los estudios que nadie se explica.

Por otra parte, encontramos un fuerte componente sexual en el fracaso escolar. Estadísticas y estudios reflejan la existencia en España de unas llamativas diferencias entre los sexos en el rendimiento en determinadas materias. Así, por ejemplo, el informe PISA de 2006, muestra cómo en ma-

temáticas las chicas se quedan atrás, con una diferencia de nueve puntos respecto de los varones, en tanto que en escritura, lengua y comprensión lectora los chicos fracasan decididamente más que las niñas, con 35 puntos en favor de éstas.

Asimismo, los sucesivos informes PISA de la OCDE (2000, 2003 y 2006), las estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, y los datos del “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006” permiten concluir que el fracaso escolar está protagonizado principalmente por varones y va en aumento. Mientras en las niñas el fracaso está dentro de los valores medios de la Unión Europea, en los chicos ronda el 40%. Una de las principales causas es el retraso en comprensión lectora, base imprescindible para un correcto progreso en el resto de las asignaturas. La diferencia se agrava aún más en colegios públicos, donde apenas 50% de los chicos logra el graduado escolar.

HABILIDADES, APTITUDES Y COMPORTAMIENTOS FEMENINOS Y MASCULINOS CON TRASCENDENCIA EN EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

Ignorar las diferencias existentes entre los sexos puede traer consigo graves consecuencias en nuestras relaciones con el sexo opuesto, tanto en la vida personal, como profesional y social en general: conflictos, incomprendiones, frustraciones, separaciones. Esta realidad se radicaliza aún más cuando nos referimos a niños y niñas, pues no tienen aún configurada su personalidad definitiva, están en pleno proceso de transformación y, en especial, de los seis a los 17 años, como demuestra la neurociencia, su cerebro experimenta los cambios más profundos que marcarán después su vida en la madurez.

Nacemos con un cerebro sexualizado que determinará una personalidad masculina o femenina, cada una de las cuales tendrá, como promedio, una serie de rasgos característicos y específicos que marcarán nuestra forma de sentir, amar, sufrir, aprender y, en definitiva, de vivir. Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar también que hay distintas formas de comportarse y aprender en niños y niñas de acuerdo con sus características psicológicas, somáticas y personales.

En la etapa coincidente con la escolarización obligatoria, observamos que los niños y las niñas difieren principalmente en sus ritmos de madu-

ración, pero también en sus intereses, inquietudes, aficiones, formas de socializarse, formas de reaccionar ante estímulos idénticos, maneras de jugar, afectividad y comportamiento. Todas estas diferencias provocan que tengan asimismo una diferente forma de aprender. Los métodos docentes o técnicas pedagógicas válidos para los varones pueden provocar efectos negativos en las niñas. Y viceversa, los sistemas exitosos con las niñas pueden ser un desastre, pedagógicamente hablando, para los chicos. Como señala el profesor Rubia, las estrategias para conseguir un rendimiento parecido difieren en varones y féminas.²

Las diferencias expuestas a continuación se extrajeron de conclusiones a las que se ha llegado tras décadas de investigación en departamentos y laboratorios independientes, sobre niños y niñas de diferentes razas, culturas, nivel social y económico. Todo ello, sin perder de vista que se trata de reglas generales, de datos porcentuales o estadísticos y que, en consecuencia, siempre habrá excepciones a tales principios.

- * Existen diferencias en los ritmos de maduración física, psíquica y cognitiva. De hecho, hay una evidente precocidad femenina en las habilidades lingüísticas, así como una más temprana madurez en la adolescencia de las mujeres.
- * La habilidad espacial es una característica unida inescindiblemente al efecto que ejerce la testosterona sobre el cerebro masculino. Por ello, cuando la testosterona afecta a los muchachos en la pubertad, los niños comienzan a aventajar a las niñas en geometría, dibujo técnico y otras tareas espaciales. Esto explica que ellos tiendan más a carreras técnicas, como la arquitectura o la ingeniería.
- * Existen diferencias innegables en el comportamiento de niños y niñas. Diversas investigaciones de psicología, psiquiatría, neurología, pedagogía y antropología demuestran que los chicos son más movidos, inquietos y agresivos que las niñas. Conforme los meses pasan, los niños tienden a mostrar más interés que las niñas en explorar los rincones de su

pequeño mundo. Su mayor masa muscular les ayuda a explorar y a arriesgarse más que sus hermanas. Los niños explorarán el mundo en los términos en los que sus cerebros los predisponen, jugando con sus fortalezas mentales y potenciando así tales predisposiciones. Esto puede generar conflictos y crisis constantes con el sexo opuesto.

- * En el ámbito de las actividades y ejercicio físico, los niños, normalmente, sobreestiman su capacidad. La realización de actividades arriesgadas aumenta cuando están con sus amigos o conocidos, ya que estos logros elevan su estatus dentro del grupo. Por el contrario, las niñas huyen del riesgo, en ese sentido son más conservadoras. Son el sexo precavido. Además, la realización de actividades alocadas y arriesgadas está mal vista por el grupo de amigas que no comprenden esta actitud en una mujer.
- * En las relaciones de amistad los niños buscan respeto, las niñas, aceptación.
- * En el juego los niños son guerreros y las niñas, excelentes negociadoras. Los niños juegan a la "guerra". Se ordenan en grandes pandillas compitiendo por la "jefatura de la manada".³ Irrumpen, dan órdenes, las aceptan, se burlan unos de otros y el juego acaba cuando han ganado o perdido. A los chicos les preocupan mucho más las reglas. No se las saltan ni las suelen flexibilizar. Juegos como el fútbol tienen unas normas fijas, aceptadas por todos. Los niños utilizan más frases imperativas y dan órdenes a otros sin importarles demasiado si están o no realmente de acuerdo pues no les importa el peligro que entraña un conflicto o la ruptura de una relación social.⁴ Las niñas forman grupos reducidos de amigas, donde se encuentran en un plano de mayor igualdad. Buscan ser aceptadas y queridas por sus amigas. Cuando juegan de manera informal, las niñas rara vez entran en competencia abierta con ganadores y perdedores claros. Optan por el mantenimiento de la armonía social y prefieren evitar los conflictos.



² Rubia, F. J., *El sexo del cerebro*, Temas de hoy, 2007, p. 97.

³ Fisher, H., *El primer sexo*, Punto de lectura, 2001, p. 74.

⁴ Brizendine, L., *El cerebro femenino*, RBA, 2007, p. 44.

- * La violencia masculina es física mientras que la violencia femenina es psíquica. Desde que apenas se tienen en pie los varones utilizan la fuerza física para marcar su territorio. Ellas son más sociables y tienen más inteligencia emocional. Sus armas suelen ser la murmuración, la mentira para desprestigiar a la rival, la crítica a veces increíblemente sutil, en definitiva, el ataque psicológico.
- * Diferencias en el razonamiento. Los chicos son deductivos, las niñas, inductivas.
- * Los chicos prefieren y retienen mejor los datos objetivos (fechas concretas, datos exactos), mientras que las chicas fijan con mayor facilidad y les entretienen más los datos subjetivos (anécdotas, la “trastienda” de la realidad, relaciones personales).
- * Dibujando los niños y las niñas se expresan de manera diferente. Los dibujos de las niñas suelen estar llenos de color. Muchos colores de tonalidades cálidas inundan sus pinturas. Les encanta colorear. Suelen dibujar sustantivos: una muñeca, una flor, mi mamá. A los chicos, como regla general, no les gusta colorear. Sus colores suelen ser sobre todo de tonalidades frías (con gran preferencia por el negro, gris y azul oscuro) y, si es posible, utilizan sólo el lápiz. Pero sus figuras están dotadas de enorme movimiento: chicos jugando al fútbol o escalando montañas, coches corriendo a gran velocidad o aviones que caen en picada. No les gustan los paisajes y se sienten incómodos si tienen que retratar a alguien.
- * Diferencias en la vista, oído y percepción de la temperatura. Las niñas y las mujeres oyen mejor que los hombres. Cuando se comparan los sexos, la mujer muestra una mayor sensibilidad al sonido. Son seis veces más las niñas que los niños que pueden cantar entonadamente. Ellas son también mucho más sensibles a los pequeños cambios en el volumen, lo que lleva de algún modo a explicar la mayor sensibilidad de la mujer hacia “ese tono de voz” que sus compañeros masculinos son tan a menudo acusados de adoptar. Por el contrario, los niños

no perciben algunas tonalidades de la voz femenina, de modo que cuando la maestra no habla lo bastante alto, pueden adormilarse y desconectarse. Las diferencias se extienden a otros sentidos. En cuanto a la percepción de la temperatura, las mujeres suelen tener frío antes que los hombres y se ha demostrado que la temperatura relativamente baja es buena para que los chicos no se duerman o emboten en el aula, mientras que las niñas cuando sienten frío no logran concentrarse en forma adecuada.

FACTORES ESENCIALES EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS

Las diferencias en la estructura cerebral, y las consecuentes diferencias en habilidad, predisponen al hombre y a la mujer para lidiar con los problemas empleando lo mejor de sus atributos. La doctora Sandra Witelson llama a esto “estrategias cognitivas predilectas”, lo cual a grandes rasgos significa jugar apoyado en las fortalezas mentales que se tienen. Witelson sugiere que hay menos arquitectas que arquitectos (y por lo mismo menos mujeres científicas, físicas o matemáticas) porque, al ser más débil el sentido del espacio en la mujer, ésta tiende a preferir diferentes “estrategias cognitivas”, para así usar otras partes del cerebro más fuertes en ella. En consecuencia, en el marco pedagógico, deberíamos ser capaces de ofrecer aquellos modelos de enseñanza que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje diferentes de niños y niñas.

Si potenciamos, con métodos docentes adecuados, las matemáticas y las ciencias en las chicas, las ayudaremos a desarrollar su hemisferio derecho (responsable del razonamiento abstracto y habilidades espaciales) menos activo desde su nacimiento. Cuando las matemáticas se vuelven más que un mero asunto de habilidad para hacer cálculos, y eso se relaciona con el reconocimiento de patrones abstractos y teorías, las niñas tendrán que pedir auxilio a las fortalezas innatas de los niños sentados junto a ellas. De tal manera, el sistema educativo, que en su modo inicial discrimina a los niños, se vuelve en una etapa posterior contra las niñas.

La reforma en los métodos educativos puede compensar en cierta medida las diferencias comparativas entre los sexos. Las niñas precisarán en secundaria de un apoyo especial en matemáticas, física y ciencias en general, así como de un método docente adaptado a las peculiaridades



de aprendizaje propias de su sexo. Por ejemplo, en matemáticas, se ha demostrado que las niñas perciben mejor el lenguaje verbal que el de los símbolos, de manera que la transformación de símbolos matemáticos en palabras las ayuda a la mejor asimilación y comprensión de la materia. Como señala Michael Gurian, “si la clase de matemáticas se imparte utilizando objetos —es decir, sin la pizarra, fuera del mundo abstracto de los significados y significantes, y dentro del mundo concreto de, supongamos, cadenas físicas de números— el cerebro femenino lo encuentra más fácil”.

Es urgente formar al profesorado y también a los padres (primeros y esenciales educadores de los hijos) en el conocimiento de las diferencias biológicas y neuronales de niños y niñas, como están haciendo en otros países, entre ellos Alemania, el Reino Unido o Estados Unidos de América, donde, en los últimos años, han empezado a producirse, con resultados excelentes, interacciones entre educadores y científicos cerebrales. Así, por ejemplo, en 1998, el *Missouri Center for Safe Schools* y la Universidad de Missouri-Kansas City, desarrollaron un programa de dos años consistente en el estudio de las interacciones existentes entre el cerebro, el sexo y la docencia en la etapa escolar. En los siguientes cinco años, más de 20 000 profesores en 800 escuelas recibieron formación acerca de las diferencias cerebrales de los niños y las niñas y cómo estas condicionan su diferente forma de aprender. Muchos profesores tras estos cursos de formación han comenzado a comprender con claridad la imposibilidad de enseñar con técnicas docentes idénticas a los niños y a las niñas. Han comprendido el porqué de determinadas actitudes y comportamientos de los varones y han encontrado explicaciones objetivas, empíricas y científicas a actuaciones femeninas que les desorientaban y no comprendían.

Otro ejemplo lo encontramos en la labor realizada en 2000 por la *Parliamentary Office of Science and Technology*, encargada de procurar a las cámaras británicas el material informativo oportuno sobre cuestiones científicas de interés. En este caso las investigaciones versaban sobre el desarrollo cerebral como base para cambiar la educación en la infancia temprana en el Reino Unido. También en 2000, en este mismo país,

el *Economic and Social Research Council* creó un taller multidisciplinar sobre investigaciones cerebrales y educación.

Las diferencias en el aprendizaje señaladas a continuación tienen su origen o causa en las diferencias existentes entre los cerebros femenino y masculino en su estructura y funcionamiento (determinado a su vez por la influencia que en el mismo ejercen las respectivas hormonas sexuales); pertenecen al orden natural y biológico, pero inciden de forma directa e innegable en su desarrollo personal.

LA COMPETENCIA. UN FACTOR ESENCIAL EN EL APRENDIZAJE MASCULINO

Como afirmaba Charles Dickens, “El hombre es rival de otros hombres. Disfruta con la competencia”. Los niños se pasan el tiempo compitiendo. Canalizan la agresividad proporcionada por su flujo hormonal en juegos de acción, competencia, dominio y liderazgo. Diversos estudios científicos demuestran cómo la testosterona está directamente relacionada con la búsqueda de estatus, poder, dominio o rango en los muchachos. El deseo de ganar les motiva, incentiva, excita y alimenta su espíritu de lucha y sacrificio. Tenía pues razón Chesterton cuando decía que “los juegos masculinos son competitivos porque es el único modo de hacer que sean emocionantes”.⁵

A juicio del sociólogo Steven Goldberg, la testosterona cablea el cerebro humano en la vida fetal para lo que denomina “logros masculinos”, haciendo al hombre más susceptible que la mujer de luchar por su estatus.⁶ Esto explica por qué los chicos precisan de un elemento esencial, en la actualidad absolutamente ausente en nuestras escuelas: la competencia.

Una de las modas actuales es el denominado “aprendizaje cooperativo” y el rechazo a la competición, ignorando que ésta ofrece incentivos para la mejora personal y que es tan natural para una buena clase masculina como lo es para un equipo de fútbol. Janet Daley nos explica cómo “al rechazar la antigua escala de exámenes, el aprovechamiento y la competición mensurables, se perdieron los incentivos que habían dado respuesta a un punto de comprensión para muchos alumnos, particularmente, los varones. Un mundo donde nadie puede ser llamado vencedor o nada cuenta como perder tendrá poco atractivo para la psiquis de los jóvenes varones”.

Las clases estructuradas en torno al sistema de la exigencia y de la competencia personal son un éxito para los varones que se sienten estimulados por la tensión y confrontación. Vince Lombardi, entrenador de fútbol americano, decía: “para los chicos ganar no lo es todo; es lo único”. Los niños necesitan alcanzar metas. Esto constituye para ellos un incentivo para su mejora personal. Es preciso explotar la competitividad natural de los chicos para así promover logros académicos. En lugar de intentar, de manera infructuosa, eliminar la competición como un elemento de la naturaleza masculina, deberíamos intentar encauzarla en canales educativamente productivos. Se trata de convertir la típica “combatividad” masculina en una sana y efectiva competitividad.

⁵ Chesterton, G. K., *Lo que está mal en el mundo*, Ciudadela, 2006, p. 78.

⁶ Fisher, H., *op. cit.*, Punto de lectura, 2001, p. 90.

LA SOCIALIZACIÓN, COMUNICACIÓN Y EMPATÍA. FACTORES ESENCIALES EN EL APRENDIZAJE FEMENINO

Las niñas, por el contrario, son por naturaleza más afectivas, solidarias y colaboradoras. El baño de estrógeno que reciben desde la infancia refuerza el impulso por establecer y mantener intactos los lazos sociales basados en la comunicación y el compromiso, es decir, por la creación de redes sociales protectoras. Están más pendientes de los problemas de sus compañeras. La competencia en las chicas no sólo no las activa, sino que suele bloquearlas y ser contraproducente. Por tanto, resulta mucho más eficaz el uso de fórmulas en las que la colaboración y cooperación entre compañeras juegue un papel principal.

Se ha demostrado que en las aulas mixtas las niñas dejan de cooperar entre ellas, abandonan su empatía innata, para competir y enemistarse. Delante de los chicos transforman su compañerismo en competitividad. Por el contrario, el liderazgo, la autoconfianza y la capacidad de mantener buenas relaciones de las chicas mejora en forma significativa en ambientes exclusivamente femeninos, en los que hay una validación sin palabras de las normas femeninas y de sus consecuencias, entre las que destaca la facilidad para mostrar afecto y compasión.

Por otra parte, cuando, en la pubertad, el estrógeno inunda el cerebro femenino, las mujeres empiezan a concentrarse intensamente en sus emociones y en la comunicación. Las hormonas las empujan hacia la conexión humana. Necesitan compartir experiencias personales, comienzan las largas conversaciones telefónicas durante horas y su atención hacia los problemas ajenos se acentúa. Las relaciones humanas se convierten en el centro de gravedad del universo femenino. Los trabajos solidarios, la atención a los demás empiezan a dominar su mundo. En este estadio de euforia social y humanitaria, cuyo origen biológico es esencialmente hormonal, las recién estrenadas mujercitas comienzan a plantearse su futuro y a sospechar que “lo suyo” son las carreras orientadas al contacto personal. Es el momento vital en el que muchas chicas con excelentes dotes en matemáticas, física o informática, que siempre habían soñado con ser ingenieras o arquitectas, empiezan a replantearse su orientación profesional y a encauzarla hacia materias más “humanas”, como la medicina, la enfermería o la enseñanza. Éste es otro de los motivos por el que las mujeres, aun siendo perfectamente capaces de llegar tan lejos como cualquier chico en ramas de ciencias, acaban en un porcentaje muy elevado dedicándose a carreras más “orientadas a la gente”.

LOS CHICOS NECESITAN EMOCIONES FUERTES... TAMBIÉN EN CLASE

Los varones necesitan mayor estimulación y tensión para mantener su atención pues tienen mayor tendencia al aburrimiento y a la distracción que sus compañeras. Por ello, los niños precisan emociones fuertes, que se les planteen retos por solucionar.

La testosterona impulsa a los muchachos a correr mayores riesgos, a poner a prueba sus propios límites y los de los demás, en especial los de los padres y profesores, a actuar de forma independiente, a buscar experiencias nuevas que les lleven “al límite”. Por todo ello, la existencia en la

clase de tensión, confrontación y cierto estrés, les mantiene atentos y les ayuda a rendir mejor. Dirigirse a ellos con frases cortas, imperativas en tono elevado, aumenta su tensión y los mantiene despiertos y atentos. Los enfrentamientos con los adultos son para ellos pruebas emocionantes en la apasionante búsqueda de su propia identidad.

Mientras las chicas precisan de la técnica contraria, conocida como “inducción”, que consiste en el uso de métodos positivos, empáticos que eleven su autoestima, en el varón predomina la búsqueda de independencia y el aprendizaje de poder o dominio. De ahí la mayor conflictividad latente con el profesor. A los chicos esta situación les mantiene activos y en una tensión positiva que favorece sin duda el desarrollo dinámico de la clase. Como señala L. Sax, “cuando se expone a la mayoría de los chicos jóvenes a amenazas y confrontaciones sus sentidos se agudizan y sienten una excitante emoción. Cuando esto sucede con chicas, la mayoría se bloquea y se siente mal”.⁷

AUTOCONTROL Y DISCIPLINA. IMPORTANTE PARA LAS NIÑAS, IMPRESCINDIBLE PARA LOS NIÑOS

Los chicos necesitan mayor disciplina que las niñas porque su capacidad de autocontrol y reflexión es inferior a la de las chicas. Por lo general, ellas aprenden antes a ir al baño y aguantan más tiempo sentaditas en clase sin moverse o sin hablar. La capacidad de autocontrol tiene su origen en la corteza frontal, una parte del cerebro que durante los primeros 20 años de vida se desarrolla y madura más en las chicas, y que desempeña un papel central en la autodisciplina, en el control ejecutivo, en el aplazamiento de la recompensa, en la capacidad de planificar a largo plazo, y en poner freno a los impulsos repentinos. Eso lo hacen enviando proyecciones inhibitorias a los estimulantes *inputs* del sistema límbico, un sistema cerebral más profundo y antiguo que tiene que ver con la emoción y la impulsividad. El neurólogo Sapolsky muestra cómo una persona con la corteza frontal destruida (por ejemplo, por un accidente) se transforma en un ser sexualmente desinhibido, hiperagresivo y socialmente inoportuno.⁸

⁷ Sax, L., *Why gender matters?*, 2007.

⁸ *El mono enamorado y otros ensayos sobre nuestra vida animal*, Paidós, 2007.

La falta de autocontrol tiene en muchos varones su punto álgido en la pubertad, momento en el que las hormonas masculinas invaden su cerebro como un torrente incontrolable. En esta etapa complicada para el adolescente es al adulto a quien, con autoridad y afectividad, disciplina y cariño, corresponde controlarles y ayudarles a controlarse hasta que sean capaces de hacerlo por sí mismos, por medio del ejercicio de su voluntad. Es preciso aprovechar al máximo los años de la adolescencia, dado que las investigaciones demuestran que en esta etapa el cerebro todavía se está desarrollando, es adaptable y necesita ser moldeado y modelado, resultando un momento óptimo para el fortalecimiento del control interno. De los 10 a los 15 años tiene lugar una reorganización cerebral especialmente espectacular—similar a la que se produce entre los cero y los tres años— que puede y debe ser aprovechada en beneficio de nuestros muchachos.⁹

Si un joven no ejercita el control de sus impulsos, por medio de adecuadas medidas de disciplina y el ejercicio correcto de la autoridad de sus mayores, será difícil que exista para él mediación entre el deseo y la acción. Su actuación se convertirá en compulsiva y serán incapaces de frenar sus apetencias o retardar posibles gratificaciones. Ello les traerá constantes problemas en su casa, en la escuela y en la sociedad en general. Este asunto tiene una enorme relevancia social y personal, ya que muchos expertos coinciden en que la impulsividad es un factor que aumenta la probabilidad de comportamientos delictivos, antisociales o criminales.

Varias experiencias científicas demuestran que los niños con temprano dominio de sí mismos más adelante son jóvenes de mayor éxito académico y personal. Es conocido el estudio realizado por el doctor Mischel, en la Universidad de Columbia, con niños de cuatro años a los que se les dio un bombón que no debían tocar mientras el profesor se ausentaba unos minutos. Los que resistieron tan apetecible tentación fueron en su mayoría niñas que luego se convirtieron en adolescentes felices y brillantes en sus estudios.

Los niños necesitan aprender a controlar conductas impulsivas y a inhibir reacciones emocionales ante determinados sucesos. Pero para ello de nada sirven las terapias, medicamentos o mágicas asignaturas teóricas de educación cívica. La

única vía realista para tener éxito es, como enseñó Aristóteles a Nicómaco, la adquisición de virtudes hoy en desuso y desprestigiadas, como: la fortaleza y la templanza, una palabra que en griego significa literalmente “protección de la inteligencia”. Éstas implican, entre otras cosas, la capacidad de restringir las propias apetencias en aras de las de los demás, y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo. Y todas ellas requieren para su adquisición ser ejercitadas habitualmente, es decir, mediante su repetición.

No olvidemos, sin embargo, que la autoridad y la disciplina también son necesarias en las clases femeninas. Recientes estudios y experiencias prácticas han demostrado que la falta de control y disciplina en las aulas femeninas facilita a las niñas un ambiente en el que tienden a hablar y charlar sobre sus asuntos personales en detrimento de la concentración y el aprendizaje.

CONCLUSIÓN. IDEAL Y PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA. EL SEXO IMPORTA

Los niños se diferencian de las niñas en ritmos de maduración; en maneras de comportarse; en aptitudes; actitudes y en forma de aprender. De tal manera, hay métodos docentes perfectamente válidos y muy eficaces para las chicas que, no obstante, pueden tener resultados nefastos cuando se aplican a los muchachos. Y viceversa, ciertas técnicas pedagógicas que fascinan a los niños, dejan a las niñas perplejas y frustradas.

No se cuenta, entonces, con una única manera de enseñar óptima y válida para ambos sexos de forma simultánea. Ignorar este dato está provocando la frustración, el desánimo, la incompreensión y, en último término, el fracaso escolar y, en consecuencia, la infelicidad de muchos niños y niñas. Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar asimismo que hay diferentes formas de comprender y aprender en niños y niñas. Datos objetivos y estudios empíricos demuestran que niños y niñas pueden llegar con mayor éxito a idénticas metas formativas y, por consiguiente, a una igualdad de oportunidades más real, si la enseñanza se adapta a la forma peculiar de aprender de cada sexo desde la más tierna infancia. Ignorar estas diferencias en la maduración, en la socialización y en las capacidades y preferencias de unos y otros afecta en último término a la igualdad de oportunidades que resulta frustrada, al impedir que todos desarrollen al máximo sus potencialidades y capacidades.

El fracaso escolar es la gran preocupación de nuestro sistema educativo. Las cifras son alarmantes. Nos encontramos claramente a la cabeza de la Unión Europea en abandono temprano de la educación. Según datos recientes de la OCDE, en 2006 hubo un descenso general de la comprensión lectora, estando 31 puntos por debajo del promedio de la OCDE (lectura OCDE: 492, España: 461). Lo mismo ha sucedido en matemáticas (OCDE: 498, España: 480 (485, en 2003)). Nos encontramos sólo por delante de la República Eslovaca, Turquía y México.

Según datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y del INE, en la actualidad, el fracaso escolar reconocido en España es de 30.8% (ha crecido 4.2 puntos desde 2000 y 2.3 puntos tan sólo en los dos últimos

⁹ Blakemore y Frith, U., *Cómo aprende el cerebro*, Ariel, 2006, p. 182.

años). En los centros públicos es incluso un 13% superior. La evolución de este parámetro en el periodo 2000-2006 es la siguiente: 2000: 26.6%; 2002: 28.9%; 2004: 28.5%; 2006: 30.8%.

En cuanto a las causas, las cifras indican que la inmigración no ha sido relevante pues ha influido sólo relativamente en la baja del nivel educativo (dos puntos en seis años), según datos extraídos de la Encuesta de Población Activa.

Nos aproximamos al año 2010, fecha en la que los Estados miembros de la Unión Europea, según se acordó en la Estrategia de Lisboa, deberán ver reducidas sus cifras de fracaso escolar a 10%. La cercanía temporal de este objetivo debería servirnos de aliciente en la búsqueda y aplicación práctica de nuevas experiencias docentes que nos ayuden a superar la crisis educativa en la que nos hallamos inmersos y en la que ha tenido mucho que ver el empeño por despreciar las diferencias entre los sexos impuesto en todos los niveles sociales, políticos y educativos.

En España, a diferencia de otros países, se ignora la existencia de un fuerte componente sexual en el fracaso escolar. Se barajan muchas variables, la edad, la raza, el nivel económico, pero las diferencias entre el sexo masculino y el femenino se han extirpado de nuestros datos porcentuales. En consecuencia, no hay actuación alguna para darle solución, ni experimental, ni administrativa. Sin embargo, la variable de sexo es relevante en el ámbito educativo, es determinante, básica y esencial. Mientras la ignoremos continuaremos sin solucionar el fracaso escolar que sufren nuestros alumnos.

Cualquier docente al iniciar el ejercicio de su vocación se enfrenta a una doble cuestión: en primer lugar, el ideal de la educación o el término al que se pretende llegar con la labor educativa y, en segundo lugar, el modo o prácticas para alcanzarlo. Ambas cuestiones están indisolublemente unidas.

Si, como dijera Santo Tomás de Aquino, la persona es “lo más noble y digno que existe en la naturaleza”, entonces el ideal de la docencia, objetivo y universal, siempre ha sido y será uno y el mismo: la formación de personas humanas íntegras (no fragmentadas, ni unidimensionales) libres, maduras y responsables y, por tanto, la formación de hombres y mujeres, en su respectiva especificidad, reciprocidad y complementariedad, pues el sexo es constitutivo de la persona.

Si nuestro ideal pedagógico es la formación integral de hombres y mujeres, el método o el modo de alcanzarlo deberán, sin duda, adaptarse a tales especificidades determinadas por el sexo. Por ende, el maestro debe ser consciente de que no se enfrenta a una masa indiferenciada de alumnos híbridos y asexuados; antes al contrario, deberá partir del reconocimiento de las diferencias existentes entre niños y niñas, hombres y mujeres, para dar una respuesta justa y correcta a sus demandas educativas.

La educación diferenciada es un método óptimo para responder a esas diferencias y su base es estrictamente científica y empírica: la existencia de un dimorfismo sexual cerebral que requiere medidas adecuadas en el ámbito de la docencia y la educación. Las diferencias entre chicos y chicas pertenecen al orden natural y biológico, pero inciden directamente en su desarrollo personal, emocional e intelectual. Si queremos adaptar las estrategias educativas a las exigencias y problemáticas específicas de niños y niñas, en primer lugar, resultará imprescindible llegar a comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje.

Cada niño, cada niña, es un ser único e irrepetible, un ser humano que sólo alcanzará su plenitud si tomamos en cuenta que el sexo —femenino o masculino— no es algo accidental, sin trascendencia alguna, sino que es

plenamente constitutivo de su persona. Como padres y profesores es nuestra responsabilidad lograr, por medio de la educación de las generaciones actuales, una sociedad más justa e igualitaria, en la que los muchachos se involucren a fondo en las labores domésticas y responsabilidades familiares para hacer real la conciliación de la vida familiar y laboral, y en la que las niñas sean capaces de convertirse en las líderes profesionales, políticas y sociales del mañana, sin renunciar por ello a su esencia femenina, favoreciendo así la labor humanizadora de la sociedad como sólo ellas, con su peculiar forma de sentir y vivir, pueden hacerlo.

La obligación principal que tenemos con nuestros hijos y alumnos es su formación integral y equilibrada como personas humanas plenas, libres y responsables. En esta labor, la atención a las diferencias sexuales se convierte en un asunto de justicia, pero también de eficacia práctica. Los objetivos, metas y contenidos habrán de ser los mismos para ambos sexos, pero los métodos pedagógicos y las estrategias docentes y educativas utilizadas deben ser diferentes si aspiramos a la excelencia en lo personal y en lo académico.

Nos ha tocado ejercer la docencia en un momento histórico complicado, en el que el ideal en la pedagogía moderna aparece desdibujado, deformado u oculto tras ideologías que, lejos de concebir al hombre como un fin, lo utilizan como un medio, intentando un cambio cultural gradual, la denominada “de-construcción” de la persona y de la sociedad, empezando por la familia y la educación de los niños. Esto hace que la enseñanza, en atención a la concreta y diferente especificidad del niño y de la niña, se convierta en una labor ardua y compleja, poco comprendida, criticada, mal vista e incluso penalizada en ocasiones.

Sin embargo, mantener que el hombre y la mujer son los mismos en aptitudes, habilidades o conductas es construir una sociedad basada en una mentira biológica y científica.

Es urgente devolver a la educación los fundamentos antropológicos extirpados; necesitamos recobrar los puntos esenciales de referencia, empezando por la alteridad sexual para “re-humanizar” la educación y devolver a la persona humana —hombre y mujer— al centro de gravedad de la tarea educativa como le corresponde, acabando con el relativismo académico que, paralelo al relativismo moral, impregna la práctica pedagógica de los últimos años.



DIVERSIDAD CIUDADANA. EDUCACIÓN DIVERSA. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO

Responsable de proyectos
Secretario COLEGAS Sevilla

PROPUGNAMOS UNA SOCIEDAD DIVERSA, CREADA PARA LA PERSONA DENTRO DE la naturaleza a la que pertenece, en la que se dé libertad individual para el desarrollo de las creencias personales y las investigaciones científicas, y en la que se pronuncie la voz de alarma, cuando algún elemento, venga de donde venga, ponga en duda o ataque al ser humano y a su libertad de elección.

La educación sexual debe ver a nuestro cuerpo como algo complejo, diverso, natural y a la vez creativo, con la capacidad innata de sorprenderse cada día, de sentir que el mundo es mucho más humano, mucho más sano, desde una interpretación humanista de nuestra vida; lo que importa es la persona y no los avatares que la hacen más o menos reconciliable con su entorno.

COLECTIVO DE LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES Y TRANSEXUALES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA (COLEGAS)

COLEGAS SEVILLA ES UNA ASOCIACIÓN AUTÓNOMA E INDEPENDIENTE PARA GAYS, lesbianas, bisexuales y transexuales. Nos hemos agrupado para defender nuestros derechos y tener un espacio donde compartir nuestras inquietudes y necesidades, contribuyendo al libre desarrollo de las personas en sintonía con su orientación sexual o identidad de género. Ofrecemos múltiples actividades y servicios, enfocados sobre todo a conocer y reivindicar nuestros derechos, conocer a otra gente con la misma orientación, participar en la mejora de la sociedad, en este caso en Sevilla capital o cualquier pueblo de la provincia.

Puedes entrar en contacto con nosotros a través de nuestra página web <http://www.colegaweb.org> o de nuestro correo electrónico Sevilla@colegaweb.org



DIVERSIDAD CIUDADANA. EDUCACIÓN DIVERSA. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

JOSÉ LUIS SALVADOR CASTELO

Responsable de proyectos
Secretario COLEGAS Sevilla

LA FEDERACIÓN ANDALUZA COLEGAS DE LESBIANAS, Gays, Bisexuales y Transexuales, en su trabajo cotidiano por una sociedad más libre, justa y solidaria, desde hace ya más de 20 años ha hecho siempre una apuesta clara por toda aquella legislación que ayude a conseguir esos objetivos.

Dentro de esta legislación se encuentra la Ley de la Junta de Andalucía que desarrolla la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* y su puesta en marcha en Andalucía. Desde la Federación Andaluza COLEGAS apostamos con un *sí* rotundo a esta asignatura y su desarrollo, porque creemos que fomenta el respeto a la diversidad y a la convivencia de todos los andaluces y andaluzas sin exclusiones. De igual manera que el Estado debe actuar para erradicar actitudes racistas y xenófobas en el ámbito educativo, el respeto a la diversidad afectivo-sexual debe estar presente en nuestros institutos, colegios y universidades.

Una sesgada concepción moral de la sociedad en la que vivimos no puede impedir que la sociedad siga avanzando en el desarrollo de los derechos humanos y en conseguir cotas cada vez más altas en bienestar, igualdad, libertad, diversidad y justicia. No puede existir neutralidad ideológica cuando lo que se pretende es seguir con unas convicciones morales que limitan la convivencia en nuestra sociedad.

La libertad religiosa o de pensamiento nunca debe estar basada en la eliminación del contrario, pues esa libertad se convierte en tiranía de la mayoría contra la minoría, tal y como ha ocurrido en épocas no muy lejanas en nuestro continente.

No es posible parcializar los derechos humanos y adecuarlos a las convicciones morales de padres y educadores; más bien, la enseñanza de valores debe ser universal y homogénea en todo el sistema educativo y en la sociedad.

La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa ya ha alertado sobre las consecuencias dramáticas que sufren niños y jóvenes con motivo del rechazo o estigma social.

El informe denominado “El suicidio de niños y adolescentes en Europa: un grave problema de salud pública”, dirigido a los 44 países que integran el Consejo de Europa, puede ser trasladado a escala mundial.

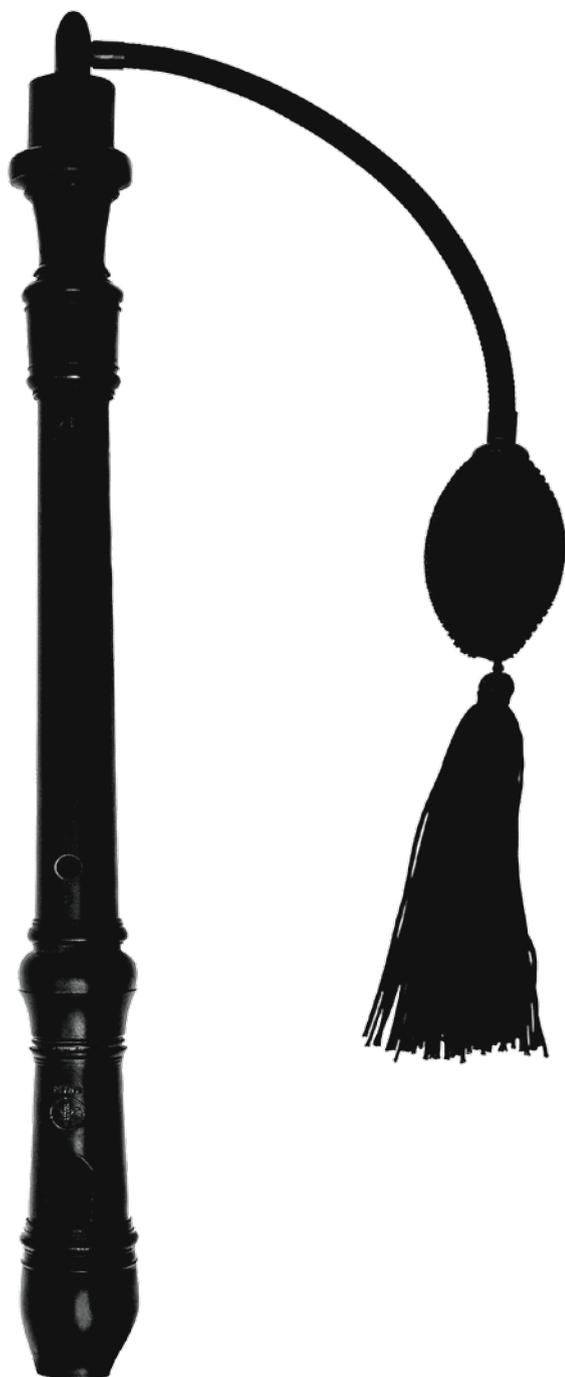
En el texto, redactado por Bernard Marquet y aprobado con la unanimidad de 29 votos, se señala con precisión que los índices de suicidios en niños y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) son superiores a los de sus pares de otras orientaciones sexuales e identidades de género.

Además, se aclara que ello no se debe a que sean minorías sexuales, sino a que el peso de la discriminación es desastroso en su estabilidad psicológica o física. Sin duda, una constatación muchas veces denunciada por el movimiento mundial de minorías sexuales, pero que hoy proviene de uno de los referentes políticos más importantes del globo.

“La Asamblea evidentemente está preocupada por el tipo especialmente más elevado de suicidio en las jóvenes lesbianas, homosexuales, bisexuales y transexuales que entre el conjunto” de personas de similar edad, se sostiene en el informe. Hoy es un grave problema de salud pública. Vivimos en una sociedad enferma.

“Este alto riesgo no está vinculado a la orientación sexual o la identidad de género, sino a la estigmatización, a la marginalización y a la discriminación que encuentran estas personas a causa de su orientación sexual o su identidad de género”, por lo cual el tema se considera como un asunto de “derechos humanos”.

La deducción es más que lógica al tomar en cuenta que históricamente desde los estados se criminalizaron las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo, mientras que desde las religiones se sigue instaurando (cada vez con menos éxito) la idea del pecado, desde los medios de comunicación se ridiculizan las expresiones LGTB y una buena parte del ejerci-



cio profesional de psicólogos y psiquiatras contempla a la homosexualidad y la transexualidad como enfermedades que deben curarse. De hecho, la transexualidad aún consta como una enfermedad en la OMS, una disforia de género.

Las sociedades han sido y son educadas en la ignorancia y los prejuicios contra las personas LGBT, creando sentimientos de culpa y autorrechazo en ellas.

En el informe europeo se recomiendan medidas que involucran a los espacios privados como la familia, y públicos como el colegio o los medios de comunicación. Y es que sólo desde una perspectiva integral es posible erradicar de manera gradual la homofobia social que provoca estas graves consecuencias de violencia y suicidio.

En COLEGAS hemos trabajado más de 10 años desde esta perspectiva. Creemos que es necesario elaborar políticas integrales que aborden el problema de la homofobia desde todos los estamentos sociales, públicos y privados.

La educación sexual debe ver a nuestro cuerpo como algo complejo, diverso, natural y a la vez creativo, con la capacidad innata de sorprenderse cada día, de sentir que el mundo es mucho más humano, mucho más sano, desde una interpretación humanista de nuestra vida; lo que importa es la persona y no los avatares que la hacen más o menos reconciliable con su entorno. Desde esta premisa, no se puede entender una educación sesgada, parcializada, como si se quisiera amputar o eliminar parte del cerebro humano, dejando útil sólo la parte que sirve a los intereses de la sociedad en la que ha nacido o sobrevivido.

Es necesario el máximo respeto a todas las ideologías basadas en los derechos humanos. La sociedad no puede permitirse estos niveles de violencia contra las personas LGBT. Como dice el informe, es ya un problema real de salud pública.

En COLEGAS propugnamos una sociedad diversa, creada para la persona dentro de la naturaleza a la que pertenece, en la que se dé libertad individual para el desarrollo de las creencias personales y las investigaciones científicas, y en la que se pronuncie la voz de alarma cuando algún elemento, venga de donde venga, ponga en duda o ataque al ser humano y su libertad de elección. No bajaremos la guardia ni dejaremos que se pase por alto ningún ataque contra la libertad sexual o el amor elegido libremente.

Nasch, un cantante de *hip-hop* español, dice en su canción "Clandestinos": "Cuando el amor existe y está prohibido, el amor es triste porque es clandestino, cuando el amor está oculto es injusto, resistir la represalia y el insulto...".

RICHARD ORJIS

(1979, WANGANUI, NUEVA ZELANDA)

Vive y trabaja en Nueva Zelanda

EXPOSICIONES (SELECCIÓN)**2009**

RECIENTE: work by ten New Zealand photographers, McNamara Gallery, Wanganui, Nueva Zelanda

ROMA 09, Luis Adelantado, Roma, Italia

ARCO 09, Luis Adelantado, Madrid, España

Arte Fiera 09, Luis Adelantado, Bolonia, Italia

2008

ROMA 08, Luis Adelantado, Roma, Italia

ARCO 08, Luis Adelantado, Madrid, España

MACO 08, Luis Adelantado, México, DF,

México

Little black flower grown, in the shy, Luis Adelantado, Valencia, España*

Welcome to the Jungle, The Physic Room, Christchurch, Nueva Zelanda*

McNamara Gallery, Wanganui, Nueva Zelanda*

The Suter Te Aratoi o Whakatu, Nelson, Nueva Zelanda

2007

Vice, Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

Paris Photo 07, Luis Adelantado, París, Francia

ARCO 07, Luis Adelantado, Madrid, España

My Empire of Dirt: Selected works on paper, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda*

Picnics and Revolutions, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Auckland Art Fair, representado por Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Richard Orjis / Todd Stratton, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

Art is 4 Lovers, Butterfly Net, Auckland, Nueva Zelanda

Jewellery out of Context: an exhibition of New Zealand artists / comisariada por

Dr Carole Sheperd y Peer Deckers, Object Space, Auckland, Nueva Zelanda

Fat of the Land, Creative New Zealand,

Auckland, Nueva Zelanda

Asian at the Wheel, Gus Fisher Gallery,

University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda

2006

Paris Photo 06, Luis Adelantado, París, Francia

ARCO, Luis Adelantado, Madrid, España

VOLTashow02, Torch Gallery, Basilea, Suiza

The New Situationists, City Gallery, Wellington, Nueva Zelanda

The New Situationists, Canary Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

The Orchid Show, Mount Street, Auckland, Nueva Zelanda

Arquivar Tormentas, Centro Galego De Arte Contemporanea, Santiago, España

LISTE, representado por Michael Lett, Basilea, Suiza

Dep_art_ment, Auckland, Nueva Zelanda*

PULSE, representado por TORCH, Nueva York, EUA

Summer Exhibition, Roger Williams Contemporary, Auckland, Nueva Zelanda

2005

Me, Me, Me, Room 103, Auckland, Nueva Zelanda

Bring Your Caddy, Stanbeth House, Auckland, Nueva Zelanda

Dep_art_ment, Auckland, Nueva Zelanda*

ARCO 05, Luis Adelantado & Galería Llucia Homs, Barcelona, España

NADA, Michael Lett, Miami, EUA

2004

Richard Orjis, Galería Luis Adelantado, Valencia, España*

Richard Orjis, Galería Llucia Homs, Barcelona, España*

ARCO 04, Luis Adelantado, Madrid, España

Art Basel/Miami Beach, Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

2003

In Faccia Al Mondo "Contemporary Portraits in Photography", The

Museum of Contemporary Art of Villa Croce, Génova, Italia

Angst, RARE, Nueva York, EUA

Group Show, Galería Luis Adelantado, Valencia, España

ARCO 03, Luis Adelantado, Madrid, España

Art Basel/Miami Beach, representado por Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

2002

Sugar Rush 01, Rip Shit and Bust, Auckland, Nueva Zelanda

Modern Life is Rubbish, Lorne Street Lofts, Auckland, Nueva Zelanda

Group Show, Galería Luis Adelantado, Valencia, España

Art Basel/Miami Beach, representado por Galería Luis Adelantado, Miami, EUA

FIAC 02, Luis Adelantado, París, Francia

2001

Cult, Creative New Zealand, Auckland, Nueva Zelanda *

Exclusive, Metropolis Hotel, Auckland, Nueva Zelanda

Warm Neutral, Pilot Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

2000

The Space Between, Pilot Gallery, Auckland, Nueva Zelanda

Stuffed, Stuff Gallery, Londres, UK

Small Works Show, Fire Box, Auckland, Nueva Zelanda





Fame at the Frame, Frame Gallery, Pittsburgh, EUA
 Contain-a, Frame Gallery, Pittsburgh, EUA*

COLECCIONES SELECCIONADAS

Jenny Gibbs Collection, Auckland, Nueva Zelanda
 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España
 The Film Archive, Wellington, Nueva Zelanda
 Wallace Trust Collection, Auckland, Nueva Zelanda

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Arévalo, Pilar, "Anthony Goicolea: Narcissist, artist or just taking the piss?", en *Oyster*, 43, Diciembre/Enero 2003, pp. 48-51.
 Battersby, Shandelle, "Richard Orjis, Artists and Mud Fan", en *Time Out, The New Zealand Herald*, mayo 1723, 2007, p. 5.
 Capdevilla, Marta, "Up-State", en *Suite*, 29, octubre 2004, p. 64.
 Chang, Lulu, "The Garden of Unearthly Delight", en *Soma*, vol. 21.4, Mayo/Junio 2007, p. 30.
 Coney, Hamish, "Future Schlock: An old fogey looks at the work of today's yoof", en *Ideolog*, núm. 7, enero-febrero 2007, p. 95 o <http://idealog.co.nz/magazine/january-february-2007/workshop/future-schlock>
 "Gallery", en *Black*, núm. 7, verano 2007/08, p. 176 (Artists Page).
 Hall, Oliver, "International Achiever", en *Express*, 25 abril-1 mayo 2007, pp. 10-11.
 Hamilton, Summer, "Auckland Art Fair 07", en *KiaOra*, mayo 2007, p. 72.
 Laird, Tessa, "Secrets of the Soil: Richard Orjis and his Empire of Dirt", en *White Fungus*, Issue 8, 2007, pp. 34-41.

Lingard, Jason, "Richard Orjis", en *Nothing Magazine*, núm. 11, 2007, http://www.nothingmag.com/_issue11/index.html
 McNaughton, Harry, "Richard Orjis", en *No Magazine*, núm. 1, marzo 2008, pp. 18-19.
 Mogutin, Slava, "Anthony et Richard", en *TETU*, núm. 88, abril 2004, pp. 34-35.
 Mudie, Ella, "The Dark Side: Richard Orjis", en *Dazed and Confused*, Aus/Nueva Zelanda, vol. 1, núm. 3, 2007, p. 137.
 Northcross, Wayne, "Razzle-Basel", en *Instinct*, vol. 6, núm. 2, febrero 2003, p. 16.
 Oliveira, Manuel, "A Story with a Viewpoint", en *Arquivar Tormentas*, Centro Galego De Arte Contemporanea, Santiago, España, pp. 27-31.
 Orjis, Richard, "Momento Mori", en *New Zealand Home & Entertaining*, abril/mayo 2006, pp. 62-69.
 Orjis, Richard, "Coal Choir", en *No Magazine*, núm. 2, 2008, pp. 61-69.
 Pickens, Robyn, "Expressions of Contradictions", en *The Press*, Christchurch, miércoles, 16 de abril, 2008, p. D5.
 Serrat, Carlos, "Contemporary Paganism", en *The Creator Studio*, núm. 11 Rituals, abril 2008, pp. 4-13.
 Suau, Christina, "Richard Orjis", en *ELLE*, España, núm. 197, febrero 2003, p. 72.
 Tabron, Delaney, "Richard Orjis", en *Pavement*, verano 2004/2005, núm. 66, p. 43.
 Ventur, Conrad, "NYC Photographers", en *Useless Magazine*, vol. 1, núm. 1, otoño/invierno 2004, p. 46.
 Williams, Melinda, "Hip to be square", en *Sunday Life and View, Herald on Sunday*, abril 3-abril 9, 2005, pp. 6-8.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MÉXICO

CONSEJO DE EDUCACIÓN

Fundación
Santillana

