

Hacia una educación sexual que todavía es posible

María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández y
Yolanda Rodríguez Castro

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación

resumen/abstract:

En este trabajo se exponen los principales *obstáculos* con los que en pleno siglo XXI sigue chocando la Educación Sexual, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Para ello se describe brevemente el actual modelo de educación sexual, constituido por la confluencia del modelo moral-conservador y el modelo de riesgos o prevencionista. A continuación se proponen los *retos* hacia los que debe avanzar la educación sexual en la actualidad: asumir una actitud de cultivo, abordar la sexualidad desde una perspectiva social y fomentar la transformación de las actuales estructuras de poder-sumisión entre ambos sexos. A través de ellos será posible asumir un modelo de educación sexual integral, democrático, tolerante y abierto que, superando la urgencia de la prevención, parta de la aceptación y valoración de las diferentes biografías sexuales, fomentando la riqueza de la dimensión sexual humana y favoreciendo la satisfacción y la calidad de vida de las personas.

In this article we discuss the main obstacles to sex education, still present at the beginning of the 21st century both in Spain and abroad. We briefly describe the current model of sex education, a combination of the moral/conservative and the risk/preventionist models. Then we present some suggestions for the direction sex education programmes should take in the future. The main challenges involve: encouraging an attitude of growth, approaching sexuality from a social perspective, and fostering a shift in the current power structure which exists between men and women. We propose that a holistic sex education programme be designed and implemented, one which is more democratic, tolerant, and open-minded than most existing programmes. In this way, we may overcome the urgency of prevention-based models, and rather begin by accepting and valuing the different life stories lived by women and men. This will enrich human sexuality, favour sexual satisfaction, and improve quality of life for those people receiving such an education

palabras clave/keywords:

Educación sexual, sexualidad, modelo moral, modelo prevencionista, modelo integrador, identidad.

Sex education, sexuality, moral-preventionist models, holistic model, identity.

Introducción

La educación sexual es un derecho y un deber en la sociedad del siglo XXI. Deber de los diferentes agentes de socialización de promover la educación sexual, especial-

mente de la escuela, como principal agente educativo formal; y de la familia, como primer y más influyente agente de educación informal. Derecho de todas las personas a ser formadas en su dimensión sexuada,

especialmente de los/as adolescentes y jóvenes, por ser esta una etapa crucial del desarrollo psicosexual. En esta línea, la educación sexual de la que todos y todas somos merecedores es aquella que parte de un concepto integrador de educación y de sexualidad.

La “*educación*” en su sentido integral, es un proceso humanizador, un proceso que tiene como fin último la mejora de los hombres y de las mujeres como personas (Sarramona, 2000). Esta acepción de la educación como proceso humanizador y transformador de la realidad implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte. Su fin último será, en definitiva, formar sujetos críticos para la transformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad. Al ser concebida así, como optimización y mejora, la educación adquiere un carácter axiológico, no sólo irrenunciable, sino consustancial a su propia naturaleza, por lo que siempre implicará una opción valorativa. En definitiva, la educación como práctica para la libertad supone, por tanto, la búsqueda de la creatividad frente a los esquemas repetitivos (Freire, 1967), pues la creatividad y la imaginación son consustanciales a la utopía, ya que la utopía implica soñar, tener una imagen de algo y luchar, trabajando con una actitud activa, para alcanzarla. Así, si lo que se pretende es reproducir las estructuras sociales de poder-sumisión será necesario crear individuos acrílicos, sujetos pasivos, a través de una práctica que en ningún caso debemos confundir con la educación. De modo que una educación que sirva para reproducir esquemas o valores, repetir contenidos, transmitir informacio-

nes o conservar lo heredado no es propiamente educación, aunque haya quien llame así a este tipo de procesos (Monclús, 2005).

Por otra parte, “*la sexualidad*”, y concretamente la “*educación sexual*”, debe trascender su carácter patológico y sanitizado, restringido al estudio del coito y a las “*averías*” de su funcionamiento (Amezúa, 2001), asumiendo que la sexualidad es ante todo una dimensión humana, un valor que necesita ser promocionado y cultivado en la escuela, reinterpretado, ahora más que nunca, desde el marco de la identidad (Lameiras y Carrera, 2009). En este sentido, la educación sexual debe adoptar una actitud de cultivo, asumiendo que la sexualidad es un valor que debe ser promocionado, abordando la sexualidad desde una perspectiva social y persiguiendo la transformación de las actuales estructuras de poder-sumisión, potenciando la valoración positiva de la diversidad sexual (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2008). Superando de este modo aquellas intervenciones contextualizadas en un modelo moral-conservador y de riesgos, caracterizado por la “*sanitarización*” de la sexualidad, que es engullida por la salud, y por su “*instrumentalización*” como herramienta para la reproducción de las estructuras sociales de poder-sumisión (Barragán, 2001; Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2007; Lameiras y Carrera, 2009).

En definitiva podríamos destacar como principales características definitorias de la educación sexual las siguientes (Lameiras y Carrera, 2009): i) es un *proceso lento y gradual que empieza en la infancia y se prolonga durante toda la vida hasta la muerte*. Siempre se hace educación sexual, muchas veces de una forma implícita y sutil a través de procesos inconscientes tanto para el educador/a como para el educando/a, por lo

que es importante explicitar estas cuestiones, positivarlas y adecuarlas a la edad y características definitorias del grupo concreto al que se dirige; ii.) debe adoptar una *concepción integradora de la sexualidad*, lo que permitirá múltiples perspectivas de trabajo y análisis, reconociendo el carácter construido de la sexualidad, y dependiente, por tanto, de cada cultura y sociedad concreta; iii.) es susceptible de un *fuerte componente transformador de la sociedad* y de las concepciones de la misma, al analizar críticamente el concepto de sexualidad interiorizado y proponer alternativas más adecuadas a los nuevos modelos y más acordes con la felicidad y la calidad de vida de las personas; iv.) es un *derecho de los niños/as, adolescentes, jóvenes, y en general de todas las personas*. Así mismo, es responsabilidad de diversos agentes educativos: escuela, familia y sociedad en general; v.) está formada por un *conjunto de aprendizajes que inciden tanto a nivel conceptual, como actitudinal y comportamental*; vi.) su objetivo principal será *mejorar la calidad de vida de las personas*, ayudándoles a encontrar su sitio en el mundo, a vivenciarse y expresarse como personas con una biografía sexual propia, favoreciendo la configuración de esta biografía dentro de un marco ético de responsabilidad y de respeto hacia la diversidad de biografías o de sexualidades, en definitiva, su principal meta será educar para una vida feliz y satisfactoria; vii.) sus principales ejes conceptuales girarán en torno al *conocimiento de uno mismo/a y a la riqueza de su propia identidad*; así como al *conocimiento de los otros/as*, y a las posibilidades que ofrecen las relaciones afectivo-sexuales que se establecen a lo largo de la vida; y transmitirá *actitudes positivas hacia la sexualidad*, destacando las posibilidades que nos ofre-

ce el ser sexuados/as y enseñando criterios de salud que deben orientar a las personas en la organización de su propia biografía sexual. A continuación presentamos los principales obstáculos que deben ser superados por los profesionales de la educación sexual y profundizamos en los principales retos que deben afrontar para avanzar hacia un modelo integrador de educación sexual.

Obstáculos del modelo actual de educación sexual

La coexistencia del *modelo moral-conservador y de riesgos configura el marco actual en el que se desarrollan experiencias de educación sexual*. Tres son las principales características de este modelo que debe ser superado: *permisivo, sanitizado y orientado a la reproducción social*.

Una actitud permisiva

Tras varias décadas caracterizadas por numerosos cambios sociales (evolución de las costumbres, industrialización, incorporación de las mujeres al mundo laboral, planificación familiar, o aparición de E.T.S. como el VIH/SIDA) se percibe un cambio de actitud, pasando de la anterior actitud prohibitiva del modelo moral, a una más permisiva, a través del modelo de riesgos; cambio que a primera vista puede parecer radical, pero que si analizamos en profundidad es una cuestión más bien de forma que de fondo. Así, lo que antes no se quería abordar, lo tabú, es ya inevitable, y empieza a ser urgente, y como ya defendía Rosseau en el siglo XVIII la forma de abordarlo pasa por los criterios de heterosexualidad y reproducción. *Se pasa de una actitud prohibitiva a una actitud permisiva, igual de mala o desaconsejable que la anterior*. Se pasa de lo que Amezúa (1978)

denomina “educastración” a la “deseducación”, es decir, de una actitud negativa, restrictiva y nefasta de la dimensión sexual humana (prohibitiva), a una actitud menos negativa, menos restrictiva y menos nefasta (permisiva). Esta permisividad es la manera más adecuada de afirmar la prohibición como telón de fondo, ya que cuando algo se permite es indudablemente porque está prohibido. Así, los hijos/as de aquella generación que intentó por todos los medios separar el sexo de la idea de prohibición son los que lo utilizan como principal adjetivo en un gran número de miserias (Amezúa, 1999a; De la Cruz, 2003; Malón, 2003, 2004). Ésta es la actitud en la que se enmarca la sexualidad y la educación sexual: una actitud permisiva que continúa desgajando la dimensión sexual humana de su complejidad y riqueza, que la restringe a la reproducción, la genitalidad y la higiene.

Una educación sexual sanitizada

Esta actitud permisiva, menos mala que la anterior o si se quiere menos buena de lo que en un primer análisis puede parecer, se articula de acuerdo a unas normas: “Podéis gozar del placer mientras lo hagáis de forma higiénica, sin riesgos y con seguridad”. De esta forma la educación sexual ha sido absorbida por la educación para la salud, por la prevención y la asistencia (Amezúa, 2001). Destaca un modelo de educación sanitizado, centrado en la prevención de riesgos, que promociona un modelo de sexualidad reduccionista, y como tal coital y genitalizada (Oliveira, 1998).

Este modelo médico prevencionista y asistencial adquiere también tintes moralistas típicos del modelo moral o represivo, y de una forma no tan diferente a los siglos pasados convierte la sexualidad en fuente

de miedo, dolor, castigo, culpabilidad y peligrosidad social. Así, bajo la “hegemonía de la salud” se ampara un modo particular de hacer educación sexual. Pero, *¿de qué salud estamos hablando?* Los organismos internacionales consideran la salud como el pleno desarrollo personal y social y no sólo como la ausencia de enfermedad, pero conviene leer más allá de esta definición integral que la mayoría de las veces es una cuestión más bien de forma que de contenido. En este sentido tras esta concepción amplia de salud, cuando profundizamos en los objetivos y actividades propuestos por estos organismos, comprobamos que estas palabras se convierten en pura retórica que bajo otra apariencia continúa situada en aquella definición inicial de salud (“Salud como ausencia de enfermedad”). Para Amezúa (1999b) la Organización Mundial de la Salud confunde la educación con la práctica asistencial, sobre todo en lo que a educación sexual se refiere.

Esta obsesión por la salud, y más concretamente por la salud sexual, ha sido potenciada en nuestros días por la aparición de la infección V.I.H./SIDA, que ha contribuido, sin duda ninguna, a esta medicalización de lo sexual, convirtiéndose en un arma arrojada de todos aquellos grupos conservadores para señalar a otros grupos minoritarios y hacerlos responsables de su propia “desgracia”, de su castigo por transgredir las normas convencionales. Se ha aludido así, y se sigue aludiendo, a los factores individuales como los únicos importantes en el control de la enfermedad, olvidando otros tanto o más importantes como son los sociales, los culturales o económicos y descargando toda responsabilidad, y de paso sea dicho, toda culpa en las personas contagiadas (Vance, 1991). Frente a esta situa-

ción debemos recordar que la sexualidad no es una enfermedad, sino una dimensión de la persona que necesita ser educada, cultivada en toda su complejidad y magnitud.

Por otra parte, estudiar la educación sexual dentro del marco más amplio de la educación para la salud conlleva una serie de *riesgos* que evidencian que este modelo no es el más adecuado. Algunos destacables son la *biologización de la sexualidad*, que supone equiparar sexualidad con coito, reducirla a los órganos genitales y sobredimensionar su función reproductora frente a otras como el placer o la identidad. Fruto de lo anterior se defiende y se presenta como único modelo válido una *sexualidad heterosexual y genitalista*, legitimando un solo tipo de sexo: el de la pareja heterosexual, monógama y legitimada; y se niega o *se silencia la sexualidad femenina*, pues al ser la reproducción la función más valorada, el clítoris, principal órgano del placer femenino, no forma parte de los contenidos prioritarios. No se estudia la dimensión sexual humana, sino el coito y las averías en su funcionamiento, el “locus genitalis” eclipsa la complejidad de la dimensión sexual humana, y la *sexualidad se convierte en sexo que se hace*, en una necesidad que se satisface de un modo concreto. En este sentido una de las prácticas más extendidas en educación sexual es la de recomendar el preservativo, publicitarlo o adiestrar en su manejo, lo que no hace más que potenciar un gran empobrecimiento del hecho sexual en sí mismo, del “ars amandis” y un fortalecimiento de la genitalización (Amezúa, 2001).

Este biologicismo se evidencia en España por la inclusión de la mayor parte de los contenidos de educación sexual en las áreas de Biología y Ciencias de la Naturaleza,

restringiendo las aportaciones de la Psicología, la Pedagogía, la Antropología, la Sociología o la Historia. Al intentar explicar la dimensión sexual humana solamente desde una disciplina se produce una “colonización” más vinculada a la ideología de la represión que a la ciencia (Barragán, 1997, p.52).

Otros riesgos derivados de este falso naturalismo son los de *equiparar la sexualidad humana con otras funciones biológicas humanas, hábitos o conductas mecánicas o repetitivas*, tales como hacer la digestión o menstruar, lavarse los dientes o incluso mantener una higiene sexual adecuada; pues, mientras no existe ninguna regulación social que nos impida desayunar o nutrirnos, sí que existe un fuerte control social de nuestra sexualidad, que tiene un carácter convencional y arbitrario (Barragán, 1995b). La sexualidad e incluso la problemática del SIDA no deben ser tratados como el tabaquismo, el colesterol, la vida sedentaria, el alcoholismo, o la obesidad, ya que tienen un fuerte componente relacional del que estas otras cuestiones carecen. En definitiva, el currículum se convierte en el espacio idóneo en el que incluir programas de educación sexual que incluyan estos elementos con un fuerte carácter fundamentalista (Barragán, 1997).

En este sentido, la educación sexual dentro del marco más amplio de la educación para la salud que hoy se practica, *utiliza el miedo como principal recurso para el aprendizaje*. Un miedo que lleva al desencuentro y la desconfianza de todo lo que viene del otro; un miedo, en definitiva, que es más el miedo adulto que el de jóvenes y adolescentes. Miedo adulto no sólo a la problemática derivada de la relación sexual, sino a la sexualidad adolescente en sí misma.

En la actualidad este paternalismo asistencialista, esta insistencia en la protección a ultranza de la salud, revela más lo que obsesiona a los mayores, que lo que de hecho interesa a los/as adolescentes. El resultado no es ayudar a los/as jóvenes y adolescentes a afrontar su sexualidad con realismo y calma, sino todo lo contrario: Crear jóvenes acrílicos e irreflexivos, sumisos e impresionables, que no son más que meros receptores del miedo y las inquietudes adultas.

Una educación sexual para la reproducción social

La tercera premisa que caracteriza a la educación sexual es su *instrumentalización como herramienta para la reproducción social*, como mecanismo de poder. En esta línea son muchos los autores que denuncian que los criterios de selección de contenidos en el currículum no son ni mucho menos asépticos (Torres, 2006), sobre todo cuando se refieren a la sexualidad humana. Así, no existen grandes problemas en establecer el currículum de matemáticas o de lengua, pero no ocurre lo mismo cuando se hace el de sexualidad humana. De esta forma la administración educativa, los/as educadores/as, los padres/madres no ponen reparo cuando se educa a sus hijos/as en matemáticas o en lectoescritura, más bien al contrario, pero sí lo hacen cuando lo que se pretende es educar su dimensión sexual. Por ello, cuando esto se hace se atiende a un modelo silenciador que reproduce determinados aspectos, y silencia o condena otros.

Las autoridades educativas utilizan justificaciones absurdas para no incluir algunos aspectos importantes de la dimensión sexual en el currículum, basadas en lo reciente de los descubrimientos sexuales o en la

sobrecarga de aspectos a tratar; los cuales no dejan de ser falsos, pues las teorías sobre la reproducción y las de la orientación sexual surgen en la misma época histórica y las primeras se incluyen, mientras que las segundas no; en cuanto a la sobrecarga se incluyen temas de educación vial, educación ambiental, educación para la salud o educación para el consumo, pero no se incluye de la misma forma la educación sexual. Además contenidos de sexualidad excluidos del currículum tales como la homosexualidad se ajustan a los intereses de los alumnos/as, a la adecuación a sus necesidades y desarrollo cognitivo y a la conveniencia de su tratamiento o necesidad de su conocimiento. Sin embargo no se ajusta al criterio de convencionalidad y consenso, lo que demuestra que esta selección de contenidos no es todo lo objetiva que nos quieren hacer ver. Los procesos “tecnológicos” de selección de contenidos disfrazan a los “ideológicos” (Barragán, 1990, p.103), la selección de contenidos no se hace al margen de los valores sociales y culturales; el objetivismo y cientificismo en la selección de contenidos constituye *un instrumento, una falacia del capitalismo para reproducir una concepción conservadora, moralista y sexista de las relaciones sexuales*.

Se produce así el fenómeno de reproducción cultural, donde los recursos didácticos son un filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes (Torres, 2006). Los que interesan se promocionan, los que no se silencian. El discurso del poder se pone al servicio de este instrumento de dominación, amparado en aspectos antes señalados tales como la excesiva preocupación por la promoción de la salud, la estrecha asociación entre sexua-

lidad y enfermedad, y el enfoque preventivo y del miedo como forma principal de persuasión (Barragán, 1995a).

Foucault (1978, p.48-49) incidió en la relevancia y naturaleza de este discurso del poder y señaló: “¿Acaso la puesta en discurso del sexo no está dirigida a la tarea de expulsar de la realidad las formas de sexualidad no sometidas a la economía estricta de la reproducción: Decir no a las actividades infecundas, proscribir los placeres vecinos, reducir o excluir las prácticas que no tienen la generación como fin? (...) Toda esa atención charlatana con la que hacemos ruido en torno de la sexualidad desde hace dos o tres siglos, ¿no está dirigida a una preocupación elemental: Asegurar la población, reproducir la fuerza de trabajo, mantener la forma de las relaciones sociales, en síntesis: montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora?”.

¿Hacia dónde dirigirnos? De los obstáculos a los retos

Frente a este modo de desarrollar experiencias de educación sexual, basado en la combinación de un modelo moral-conservador y de riesgos o preventivo, debe *evolucionarse hacia un modelo integrador y democrático*, también conocido como modelo biográfico y profesional o *modelo sociopsicobiológico*. Este modelo surge como la alternativa más plausible y de mayor apoyo científico. Parte de la premisa de que la educación sexual no sólo es un derecho de niños/as y jóvenes sino que es un hecho incuestionable (Amezúa, 1999a). *Asume una actitud de cultivo, aborda la sexualidad desde una perspectiva social y persigue la transformación de las actuales estructuras de poder-sumisión entre ambos sexos, potenciando la valoración positiva*

de la diversidad, adquiriendo la dimensión identitaria de la sexualidad un papel protagonista.

Una actitud de cultivo

El primer paso para una verdadera transformación del modelo de educación sexual que existe actualmente pasa por evolucionar de la actitud de la prohibición/permisividad a la actitud de cultivo adoptada por el modelo integrador. No se trata de poner de relieve que ya se puede hablar de sexualidad y hacerlo de una forma anecdótica y descontextualizada, atendiendo a lo urgente y restringiendo la sexualidad a la prevención de enfermedades y de peligros (Amezúa, 2001); sino de abordar la sexualidad como una dimensión de la persona que merece la pena promocionar y cultivar. Esta actitud de cultivo implica asumir tres premisas básicas: i) que toda persona humana es sexuada, es decir que la sexualidad no es un añadido a la persona, sino una dimensión categorial de la misma; ii) que éste hecho es un “filón” que merece la pena promocionar y potenciar; iii) y que este filón consiste básicamente en “vivenciarse” como sexuado y “expresarse” como sexuado (Amezúa, 1978). Sólo comprendiendo la dimensión sexual será posible el cultivo de la sexualidad y un “*ars amandi*” más razonable, basado en el equilibrio entre la igualdad y la identidad sexual diferenciada, única e intransferible (Amezúa, 2001).

Desde la actitud del cultivo la sexualidad se convierte en un valor a trabajar y en una potencialidad que todas las personas tenemos y que es necesario promocionar. Se trata por tanto de pasar de la condena, moralización, patologización y de la venta como bien consumible de la sexualidad, a su estudio y comprensión.

Un conocimiento social de la sexualidad

Si el objetivo principal de la educación sexual es el de crear un modelo de sexualidad liberador, crítico y emancipador cuya última finalidad sea la felicidad de las personas, entonces no puede ser abordada desde una única disciplina o marco teórico (Barragán, 1997). Debe ser abordada desde una óptica interdisciplinar para permitir abarcar toda la complejidad de la dimensión sexual humana, sin sobredimensionar determinados aspectos (fundamentalmente biologicistas) y restringir otros (sociales, antropológicos, psicológicos o pedagógicos). Por interdisciplinaridad debe entenderse una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a hacerse interdependientes, dando lugar al diálogo y al enriquecimiento recíproco, y consecuentemente a las transformación de sus metodologías y a una nueva reformulación de los conceptos, que se organizan en torno a unidades más amplias.

Si la sexualidad humana se aborda dentro de la educación para la salud, y más concretamente de la promoción de la salud, como defiende López (2005), entonces deberá permitir explorar todas nuestras posibilidades y potencialidades como seres sexuados en vez de restringirlas. Deberá dejarse bien claro el carácter diferencial de la dimensión sexual humana, y en consecuencia partir de un concepto integral de salud, entendida ésta como calidad de vida y capacidad de cambio y transformación en busca de la felicidad humana. No obstante hay otras alternativas que incluyen la educación sexual dentro de propuestas más amplias de “educación personal y social”, tal y como ocurre en Canadá. De cualquier manera,

independientemente de si se aborda desde la educación para la salud o para la vida, el conocimiento sexual debe presentarse como conocimiento social y no biológico (Barragán, 1995b).

Al medicalizar y “biologizar” el conocimiento sexual, la educación sexual se convierte en mero adiestramiento genital y transmisión de información anticonceptiva. Frente al carácter biologicista o si se quiere anatomo-fisiológico de la sexualidad, teñido de falso naturalismo, son muchos los autores que se han encargado de incidir en su parte más socialmente construida, entre ellos destaca Barragán (1995a) que ha defendido la necesidad de abordar la sexualidad principalmente desde las Ciencias Sociales o Tiefer en su sugerente libro *“El sexo no es un acto natural y otros ensayos”* (1996), en el que destaca que la sexualidad al igual que la “gelatina” no tiene más forma que la de su recipiente, un receptáculo socio-histórico conformado por significaciones y normas. La educación sexual bien entendida configura un marco teórico, organizado y sistemático y no una amalgama de anécdotas y detalles ocasionales de utilidad inmediata; fomenta las capacidades, la riqueza de la dimensión sexual humana, su cultivo, su construcción y deconstrucción cuando es necesaria, y no el consumo de sexo de forma acrítica e irreflexiva (Amezúa, 1978). En esta línea Amezúa (1999) propone pasar de la tesis reproductiva y hedónica a la tesis de la sexuación, es decir, abordar la función de identidad o si se quiere de dimensión sexuada de forma amplia, incluyendo en ella las funciones de reproducción y placer, y no al revés.

En definitiva, la sexualidad sólo puede ser comprendida y cultivada desde una perspectiva interdisciplinar, integrando no sólo

el conocimiento biológico, sino teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología o la historia (Font, 1995). Así, se ha demostrado que los programas de educación sexual que mejor funcionan son los que van más allá de una ideología prevencionista, reduccionista y anatómica, claramente genitalizada y que pone de relieve los peligros y las miserias de lo sexual (violencia sexual, abuso sexual, disfunción sexual, enfermedad de transmisión sexual, disfunción sexual, y un largo etcétera de las más variadas desgracias) (Kirby, 1997; Malón, 2003). Esto supone una serie de implicaciones para la práctica, en este sentido los programas de prevención de E.N.D., I.T.S., V.I.H./SIDA, así como de prevención de abusos o agresiones sexuales, deben ser abordados desde programas de educación sexual globales que permitan un conocimiento más profundo de la sexualidad humana (Lameiras, 2000; 2002)

Un carácter crítico y transformador

El carácter crítico y transformador del modelo integrador debe entenderse como una necesaria actitud crítica hacia los modelos de conocimiento sexual dominantes, presentando alternativas que permitan un nuevo modelo de representación de la sexualidad. De esta forma, los criterios de selección de contenidos en materia de sexualidad tienen que favorecer la formación de ciudadanos/as críticos y reflexivos, capaces de explicar y transformar la realidad, por lo que no deben restringirse los contenidos sino permitir incorporar el conocimiento elaborado por la humanidad en todos los campos científicos (Barragán, 1995a). Deben permitir transformar las estructuras sociales, culturales y económicas que impiden la felicidad y el pleno desarrollo de las personas, favoreciendo

un modelo integral de comportamiento que proporcione el desarrollo integral de la personalidad y que transforme las actuales relaciones de poder. Para ello, puesto que ningún modelo es aséptico y objetivo, pues detrás de él subyace una ideología determinada, es necesario cada vez que se educa en sexualidad presentar varias alternativas posibles y legítimas, y que el alumnado tenga la libertad de elegir para sí mismo la que considere más oportuna.

Asimismo el educador/a sexual debe de explicitar los silencios, el currículum oculto, debe hacer que éste hable, que se muestre, facilitando así a sus alumnos/as una formación rigurosa y fiel a la realidad (Torres, 1991). Pero para realizar adecuadamente esta tarea se hace necesario que los profesionales de la educación sexual clarifiquen previamente sus propias actitudes, sistema de valores y propias concepciones de sexualidad, tomando conciencia del modelo que están transmitiendo a sus alumnos/as; y que el propio alumnado junto con el profesorado y los profesionales dedicados a la educación sexual participe activamente en el modelo de representación de la realidad y de la sexualidad, manifestando sus deseos, intereses, necesidades e inquietudes, y llegando a un consenso entre todos los agentes implicados.

En esta línea entre los objetivos de la educación sexual no se puede obviar la perspectiva de género, que debe ser consustancial y trabajada de forma conjunta con la dimensión sexual humana, pues en ella se inscribe; así la primera no debe eclipsar a la segunda y viceversa, ya que para la elaboración de una biografía sexual rica y positiva que conlleve la felicidad y satisfacción personal, es necesario analizar en profundidad las relaciones entre ambos conceptos. De esta forma, la única posibilidad de enriquecer la dimensión sexual humana pasa por la

valoración de la diversidad y la eliminación de las relaciones de poder-sumisión entre los géneros. En este sentido la perspectiva de género debe ir más allá de la clásica premisa de igualdad entre hombres y mujeres, avanzando hacia un *questionamiento crítico de la rigidez del modelo social heterosexista dos sexos-dos géneros y una orientación heterosexual*, objetivo que debe ser consustancial a cualquier experiencia de educación sexual. Ello supondrá evidenciar el carácter construido e interesado, y por tanto no natural o esencialista, no solo del género (femenino o masculino), como bien denunció el movimiento feminista de los sesenta (Beauvoir, 1987), sino también del sexo, concretamente del carácter dicotómico del sexo (hombre/mujer) como bien ejemplifica la figura del intersexual (Fausto-Sterling, 1993, 2006) y de la orientación sexual (heterosexual), como más recientemente, desde la década de los 90, ha venido denunciando la corriente deconstructivista feminista y en particular la Teoría Queer (Butler, 1990, 1993). Igual ocurre con el carácter rígido y estable de la identidad sexual, que nos obliga a encasillarnos de una vez y para “siempre” en una de dos categorías excluyentes que la cultura naturaliza y preconiza (Vendrell, 2003, 2005).

De este modo, la única posibilidad de enriquecer la dimensión sexual humana pasa por la eliminación de las relaciones de poder-sumisión entre las diferentes identidades sexuales “legitimadas” de hombre/mujer y la legítima incorporación de la diversidad, en función de la que se cuestiona como único factible el modelo dos sexos/dos géneros/heterosexual, en aras de promover una realidad más justa e igualitaria para todas las personas.

En definitiva, la educación sexual debe convertirse en un instrumento de transformación social y de consecución de la

felicidad. Para ello habrá que adoptar un modelo que se revele a la obediencia y a la sumisión, y que fomente la crítica y la reflexión que propiciará el cambio. Un modelo que favorezca la adaptación positiva de la propia identidad sexual, libre de elementos discriminatorios de género, y la optimización de las relaciones interpersonales, fomentando la tolerancia e incidiendo en la ética social como medio para evitar riesgos y relaciones de dominación-sumisión. Por tanto se hace necesaria una “deseducación sexual”, un nuevo modelo alternativo a los anteriores que sea garantía de una transformación social y que suponga una reorganización más justa y positiva de las estructuras sociales; y no un precursor e instrumento al servicio de los valores sociales imperantes.

Conclusiones

Es necesario y urgente humanizar el conocimiento sexual, lo que pasa por educar en la sexualidad atendiendo a toda la complejidad de la dimensión sexual humana, a su comprensión y a su cultivo desde un punto de vista crítico y creativo. Esto implica ofrecer claves explicativas, que estimulen el pensamiento creando inquietudes para poder comprender la propia experiencia dentro de un marco organizado de conocimientos. Por tanto, es necesario pasar de esta educación sexual “engullida” por la salud y que promueve una pedagogía del desencuentro, de la desconfianza y del miedo, reproduciendo el modelo dos sexos/dos géneros/heterosexualidad y, en definitiva, las estructuras sociales de poder-sumisión, a un modelo de educación sexual más liberador que promueve el conocimiento y la valoración de la riqueza de la diversidad sexual, que permita, en definitiva, nuevas claves para comprender la identidad humana.

Referencias

- Amezúa, E. (1978). Una nueva forma de ver y de vivir la sexualidad. Curso de Educación Sexual 2. *Revista Vida Sanitaria*, 2, 31-38.
- Amezúa, E. (1999a). Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, 95-96. Monográfico. Madrid: INCISEX.
- Amezúa, E. (1999b). Diez Textos Breves. *Revista Española de Sexología*, 91. Monográfico. Madrid: INCISEX.
- Amezúa, E. (2001). La educación de los sexos. *Revista Española de Sexología*, 107-108 (monográfico). Madrid: INCISEX.
- Barragán F. (1995). Sexualidad, educación sexual y promoción de la salud. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, 23-6.
- Barragán, F. (1990). Selección de contenidos en ciencias sociales. *Currículo*, 1, 93-105.
- Barragán, F. (1995). Currículum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de Sexología*, 1, 83-90.
- Barragán F. (1997). *Sexualidad y currículum: Una perspectiva interdisciplinaria*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Barragán, F. (Coord.) (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M.V., Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2007). Obstáculos para la educación sexual en el siglo XXI. *Sexología Integral*, 4(3), 45-62.
- De la Cruz, C. (2003). Educación de las sexualidades. Los puntos de partida de la Educación Sexual. *Revista Española de Sexología*, 119 (monográfico). Madrid: INCISEX
- Fausto-Sterling, A. (1993). The five sexes: Why male and female are not enough. *The Sciences*, March/April, 20-25.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).
- Font, P. (1995). Propuestas para la integración de la educación afectivo-sexual en la escuela. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, 112-121.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la Sexualidad. Vol.1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. (Versión original, 1976).
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Kirby, D. (1997). *No easy answers: Research Findings Programs to Reduce teen pregnancy*. Washington D.C.: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Lameiras M. (2000). Los abusos sexuales a menores. En M.Lameiras y J.M. Failde (Eds), *La Psicología Clínica y de la Salud en el siglo XXI. Posibilidades y retos*. Madrid: Dykinson.
- Lameiras, M. (2002) *Los abusos sexuales en la infancia. Abordaje psicológico y jurídico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lameiras, M. Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2008). Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral. *Sexología Integral*, 5(1), 35-38.
- Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M.V., Núñez, A., y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 2(2), 193-204.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Malón, A. (2003). Abusos sexuales infantiles: Del discurso de la violencia a la violencia del discurso. *Revista Española de Sexología*, 120 (monográfico). Madrid: INCISEX.
- Malón, A. (2004). Infancia, sexualidad y peligro. El moderno discurso del abuso en las sociedades contemporáneas. *Revista Española de Sexología*, 121-122 (monográfico). Madrid: INCISEX
- Monclús, A. (2005). Caracterización de la educación. En A. Monclús (Coord.), *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 13-26). Salamanca: Témpora.
- Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel
- Tiefer, L. (1996). *El sexo no es un acto natural, y otros ensayos*. Madrid: Talasa.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Vance, C.S. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: A theoretical comment. *Social Science Medicine*, 33(8), 857-884.
- Vendrell, J. (2003). Del cuerpo sin atributos al sujeto sexual: sobre la construcción social de los seres sexuales. En O. Guash y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades, Diversidad y control social* (pp. 21-44). Barcelona: Bellaterra.
- Vendrell, J. (2005). Sexualmente no identificados: aproximación al nomadismo sexual entre jóvenes mexicanos. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(1), 93-111.

Fecha de recepción: 26/04/2012
Fecha de aceptación: 21/05/2012