

Incorporación de los mandatos de género en la infancia

Evaluación de una prueba piloto de educación sexual en educación primaria

Diciembre, 2019

Evalúa +



1- Introducción	3
2- Objetivo del proyecto	3
3- Marco teórico	4
4- Metodología	6
5- Diseño de la evaluación	
5.1- Objetivos de la evaluación	7
5.2- Preguntas de la evaluación	8
5.3- Creación de indicadores	8
5.4- Cuestionarios para las niñas y los niños	9
5.5- Guion para las entrevistas al profesorado	10
6- Trabajo de campo	
6.1- Definición del objeto de observación	11
6.2- Observación de los talleres de sexualidad	13
6.3- Entrevistas en profundidad	14
7- Resultados de la evaluación	14
8- Conclusiones generales	18
9- Bibliografía	24

1- INTRODUCCIÓN

Este informe es una presentación reducida de los resultados obtenidos en el proyecto “Incorporación de los mandatos de género en la infancia: Evaluación de una prueba piloto de educación sexual en educación primaria”, realizado dentro del marco del proyecto Evalúa+ de SIDA STUDI y cofinanciado por el Intitut Català de les Dones. El proyecto es una investigación evaluativa sobre las intervenciones que SIDA STUDI ha realizado en escuelas de primaria de la ciudad de Barcelona. Estas intervenciones han consistido en talleres de educación sexual con niños y niñas de 3º a 6º de primaria, formaciones orientadas al equipo docente de las escuelas y charlas para las familias. También incluimos en el proyecto la planificación de las intervenciones, que han supuesto reuniones de gestión, debate y conversaciones con los equipos de los centros y algunas familias que se han implicado en el proceso de llevar la educación sexual a las aulas. Las intervenciones de esta prueba piloto se han desarrollado durante el año 2019, aunque se han venido realizando intervenciones con estudiantes de primaria desde el año 2017.

En este informe se detallarán de forma sintética las actividades realizadas y los resultados obtenidos hasta ahora. Cabe señalar, sin embargo, que el proyecto tiene un alcance más amplio y no se da por finalizado, ya que ha abierto cuestiones no contempladas antes de su planificación. Cuando se diseñaron las intervenciones y su evaluación, SIDA STUDI contaba aproximadamente con una experiencia de dos años de trabajo con infantes, mientras que las intervenciones con estudiantes de secundaria estaban plenamente consolidadas dentro de la larga trayectoria de la entidad. Dar el paso hacia la infancia era algo deseado y reivindicado desde hacía tiempo: las intervenciones con adolescentes demostraban y demuestran continuamente que “llegamos tarde”, que la intervención en educación sexual a edades tempranas es necesaria y es un derecho de los niños y las niñas. Pero incluso con esta convicción, que además avalan organismos internacionales¹, diversos estudios, entidades y organizaciones, relacionar abiertamente sexualidad e infancia no ha sido tarea fácil. Las dificultades encontradas durante el trabajo de campo, y también durante la elaboración del marco teórico², nos han abierto un horizonte mucho más complejo de lo previsto, horizonte que ahora nos insta a continuar avanzando en esta temática durante el año 2020.

A continuación, mostraremos cómo se ha desarrollado el proyecto, las actividades que se han llevado a cabo, los resultados obtenidos, las conclusiones y algunas propuestas de futuro.

¹ El documento “Standars for sexuality education in Europe”, publicado en 2010 por la oficina de la Organització Mundial de la Salut (OMS) en Europa establece una matriz con los diversos aspectos que se deben tratar, desde la infancia hasta la juventud.

² Nos hemos encontrado no solo con la falta de experiencias de intervención y evaluación en educación sexual en la infancia, sino también con una falta absoluta de estudios sobre sexualidad infantil fuera de los campos de la Biomedicina y la Sexología. Estas dos disciplinas siguen modelos de interpretación de la sexualidad humana fundamentales en postulados del siglo XIX y principios del XX, contruídos a partir de una concepción de la sexualidad ligada a la reproducción, la heterosexualidad y la dominación del hombre sobre la mujer como receptora pasiva del deseo masculino (Moore y Reynolds, 2018). Esta concepción ha llevado a establecer unas determinadas etapas de desarrollo “normales” para las cuales se supone que los y las niñas deben pasar hasta convertirse en adultos sexualmente funcionales. Aunque la sexología ha reconvertido las “anomalías” y “desviaciones” freudianas en “filias” no necesariamente patológicas (o no en todos los casos), no ha roto con el paradigma inicial.

2- OBJETIVOS DEL PROYECTO

Si bien los objetivos principales del proyecto original eran la valoración de los resultados y del impacto de esta prueba piloto, observar cómo se definen y cristalizan las normas de género en el entorno de la escuela se ha convertido en un elemento clave, un indicador de primer orden, para valorar las intervenciones en educación sexual. No se trataba sólo de obtener evidencia sobre el funcionamiento de nuestras propuestas pedagógicas, de entender qué funciona y cuáles son las necesidades de la comunidad educativa en primaria, o de detectar cuáles son las temáticas y cómo deberían adaptarse al contexto de la escuela y al lenguaje y al mundo infantiles; se trataba de observar también qué estaba pasando en relación a la sexualidad: si los y las adolescentes llegan a nuestros talleres con unas ideas sobre la sexualidad, las relaciones, las identidades sexuales y los roles de género muy conformadas, muy claras, intuimos que estos conocimientos se están instaurando (a veces como verdades incuestionables) desde mucho antes. Pero si la sexualidad, más allá de la reproducción, no forma parte del currículum oficial, ¿cómo es posible que los y las jóvenes sepan tanto? Este aprendizaje se da en todos los ámbitos de la vida, forma parte de la cotidianidad. La escuela es un lugar donde el desarrollo de la sexualidad se vive con intensidad³.

Entre los objetivos específicos defíniamos: detectar cómo se incorporan los diferentes mensajes sobre sexualidad; poner a prueba nuestra teoría del programa y nuestra metodología de intervención; compartir las herramientas generadas y los resultados obtenidos; y hacer recomendaciones sobre los contenidos que consideramos apropiados para trabajar la sexualidad en edades tempranas.

3- MARCO TEÓRICO

Partimos de un marco teórico feminista, tomando como referente la propuesta de evaluación feminista elaborada por Sielbeck-Bowen *et al.* (2002), que definen seis puntos para la reflexión: la evaluación es una actividad política; busca desvelar aquello que conduce a una injusticia social; la discriminación es sistémica y estructural; el conocimiento es una fuente de poder; los valores y los conocimientos son contingentes; y por último, determinados conocimientos tienen más valor social que otros.

Un marco feminista considera que el conocimiento está sujeto a marcos de interpretación y a relaciones de poder y metodológicamente trata de escuchar las diferentes voces en contextos donde se privilegian unos conocimientos por delante de otros (Podems: 2010).

La tradición del construccionismo social nos ha permitido concebir la sexualidad como un dispositivo discursivo de poder (Foucault: 2005), constituido históricamente por la proliferación de discursos sobre qué es la sexualidad, su función, los modelos de normalidad y las definiciones de ciertas prácticas como anormales, desviadas o patológicas. Este proceso ha llevado a una concepción occidental del sexo que lo liga indefectiblemente a la reproducción, centrado en la genitalidad, en el coito, heterosexual, generizado de forma binaria (produce hombres y mujeres,

³ Tal y como señalan Epstein y Johnson (2000), la asociación de la escuela con el ámbito público y la negación de la sexualidad en los y las infantiles ha corrido un velo sobre este tema. Sin embargo, durante su búsqueda sobre la identidad sexual, realizada a partir de una gran cantidad de entrevistas, se han encontrado referencias constantes a experiencias vividas en la escuela.

y asocia a unos y otros funciones diferentes e intransferibles) y basado en el dominio del hombre sobre la mujer.

Occidente ha regulado el sexo especialmente desde el siglo XIX. Del control religioso, moral y legal del siglo XIX, hemos pasado a un paradigma biomédico que ha definido sus límites y el modelo de normalidad. Posteriormente, la Sexología moderna “libera” el sexo, lo pone en el centro como un elemento necesario e incluso obligatorio, pero no rompe con el modelo anterior: “sitúa el coito y la penetración en el centro de toda relación sexual” (Guasch: 1993, 115). Las perversiones de la Sexología clásica (todo lo que no es heterosexual o tiene como finalidad el orgasmo y la penetración vaginal) se convierten en filias y son admitidas dentro de unos determinados márgenes de normalidad (aparecen las disfunciones y anorgasmias, entre otras). Durante el siglo XX, con la epidemia del SIDA y el concepto de “sexo seguro”, se desarrolla la vigilancia epidemiológica, sin abandonar el marco coito-céntrico y heteropatriarcal de los modelos iniciales.

En esta construcción histórica de la sexualidad, la infancia también ha estado modulada e interpretada. La sexualidad y la infancia no son cosas en sí mismas: son conceptos usados para describir fenómenos sociales y, por tanto, los límites que dibujan y los significados que transmiten son discutibles. Se trata de identificar las causas, consecuencias e impactos que ciertas ideologías y políticas tienen en los niños, en las familias, en las personas que trabajan en ello, y en cómo la infancia y la sexualidad son representadas (Moore y Reynolds: 2018). En este sentido, el discurso dominante sobre sexualidad e infancia es un discurso sobre la necesidad de protección de las criaturas, sobre los riesgos y sobre la idea terrible del abuso sexual. Según este discurso, es necesario preservar la inocencia del y de la infante, y cualquier manifestación considerada “sexual”, sea con ellos mismos/as o con otros y otras niños y niñas, debe ser intervenida. La Biomedicina, la Psicología y las teorías del desarrollo determinan estadios de normalidad según las edades, que se corresponden con el crecimiento físico, emocional y cognitivo y crean expectativas de conducta. Para estas teorías, el primer determinante funcional es la reproducción (Moore y Reynolds: 2018, 25).

Aunque hemos recogido información puntual sobre otros espacios de relación a través de las entrevistas, hemos decidido centrarnos en el ámbito de la escuela, ya que se trata de un espacio de socialización clave para los niños y las niñas. Tal y como señala Gracia Trujillo (2015), es un espacio “fundamental, junto con los medios de comunicación, en la construcción de subjetividades (...). Uno de los vectores clave en esta construcción de subjetividades es la sexualidad (...) algo relevante para todo el alumnado (y profesorado), no sólo el no heterosexual”. Para desarrollar el análisis de la creación de subjetividades en el contexto de las escuelas observadas, hemos puesto atención en los procesos de incorporación⁴ y normalización, es decir, en cómo el discurso dominante deviene normal, natural, cotidiano, de sentido común, cómo las personas los encarnan con sus gestos, con la expresión de emociones (risas, llantos, incomodidad, molestia, etc.), con la posición de sus cuerpos o con la ocupación material del espacio. Durante la etnografía⁵ hemos utilizado el concepto de “marcos de experiencia” (Goffman : 2006) para definir

⁴ Utilizamos este concepto tal y como lo describió Bourdieu. Siguiendo el concepto de “técnicas corporales” de Marcel Mauss: “las formas en que los hombres, sociedad a sociedad, hacen uso de su cuerpo de una forma tradicional” (1979 [1935]: Sociología y Antropología, Madrid: Tecnos, p. 337), es decir, la forma en que el cuerpo es modelado por la sociedad, Bourdieu denomina incorporación al proceso de depósito en el cuerpo de las disposiciones corporales, de las disposiciones para la acción y la expresión. La manera de estar, de llevar el cuerpo y el comportamiento son adoptados mediante una pedagogía implícita. Afirma: “Fácilmente se puede imaginar cuánto debe pesar sobre la construcción de la imagen de sí y del mundo la oposición entre la masculinidad y la femineidad cuando esta oposición constituye el principio de división fundamental del mundo social y del mundo simbólico” (Bourdieu: 2008, 127).

⁵ Hemos utilizado el método etnográfico, tal y como explicaremos en el punto 5 de este informe.

el contexto en un sentido micro, fijarnos en cómo el espacio concreto de la escuela facilita la reproducción de roles y cómo una alteración del marco «habitual» puede dar lugar a diferentes actuaciones (más adelante explicaremos cómo hablar de una manera concreta sobre sexualidad provoca reacciones diferentes).

También hemos utilizado el concepto de performatividad de género tal y como la ha definido Judith Butler (1990), así como, las visiones sobre la construcción del sexo y del género de autoras como Haraway (1995)⁶ y Fausto-Sterling (2006)⁷. Por último, el concepto de interseccionalidad (Crenshaw: 2012)⁸ nos ha permitido identificar la multiplicidad de factores que atraviesan a las personas con las que hemos trabajado, teniendo en cuenta las condiciones materiales de su existencia, la clase social o el acceso al capital cultural, y cómo interaccionan el racismo y el género para conformar modelos de masculinidad más o menos aceptables y modelos de feminidad con diferentes horizontes de posibilidad⁹.

4- METODOLOGÍA

Durante el proyecto hemos utilizado metodología feminista e interseccional¹⁰, es decir, hemos tenido en cuenta en todo momento las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, atendiendo también a la diversidad de las mujeres y a cómo su posición está condicionada por factores diversos como la clase social, el origen, la religión y las capacidades físicas y cognitivas.

Hemos utilizado la contextualización y la comparación como herramientas para generar conocimientos situados¹¹, explicitando los lugares de enunciación de discurso, así como la descripción del entorno, de las condiciones materiales y sociales, y la posición social de las personas con las que hemos estado trabajando. La participación ha sido clave en esta búsqueda evaluativa: hemos procurado recoger opiniones, discursos, relatos y experiencias de las personas que conforman la comunidad educativa y que han tenido relación con las intervenciones de

⁶ Según la autora, las feministas renunciaron al concepto de género y esto ha comportado que el sexo permaneciera inamovible y asociado a la naturaleza como el género a la cultura: “El fracaso se debe en parte a no haber historizado y relativizado el sexo y las raíces histórico-epistemológicas de la lógica del análisis implicada en la distinción sexo/género y en cada miembro de la pareja” (Haraway: 1991, 229).

⁷ La autora hace un recorrido histórico de la construcción de la diferencia sexual por parte de las ciencias biológicas, bajo su tesis central que asegura que “etiquetar a alguien como hombre o mujer es una decisión social (...) sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo” (2006: 17).

⁸ Crenshaw encuña el concepto para analizar cómo el sexo, la raza y la clase no son circunstancias sumatorias sino una interrelación que posiciona a las mujeres de color en un lugar social determinado con multiplicidad de consecuencias. En su estudio sobre las casas de acogida para mujeres de color y latinas en los EE.UU afirma: “(...) estudio cómo las experiencias de las mujeres de color son frecuentemente el producto de la intersección de los patrones racistas y sexistas, de manera que ni el feminismo ni el antirracismo incluyen sus experiencias”. Define la interseccionalidad estructural como “las formas en que la posición de las mujeres de color hace que la violencia doméstica, la violación y la recuperación sean cualitativamente diferentes de las que sufren las mujeres blancas” y la interseccionalidad política como la forma en que “las políticas feministas y antirracistas han funcionado conjuntamente para relegar la cuestión de la violencia contra las mujeres de color”.

⁹ Con “horizontes de posibilidad” nos referimos a aquello que se espera de las niñas según su origen de clase, cultural y étnico.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Haraway: 1991.

educación sexual. Hemos intentado recoger la mirada de las mujeres, de personas no heterosexuales, las visiones de las niñas y los niños y las experiencias de las y los docentes.

Para la recogida de datos hemos seguido el método etnográfico, basado en la descripción comparativa en interacción con la teoría, con dos instrumentos principales: la observación participante y las entrevistas en profundidad. También hemos elaborado una encuesta específica para los niños y niñas de 5º y 6º¹² y hemos pasado cuestionarios de satisfacción entre todas las personas adultas asistentes a las formaciones.

5- DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

El diseño de la evaluación responde a la necesidad de realizar una búsqueda cualitativa con observación directa y entrevistas en profundidad. A continuación, especificamos las fases y contenidos del diseño:

5.1- Objetivos de la evaluación

Los objetivos de la evaluación¹³ no se deben confundir con los objetivos del programa evaluado (la prueba piloto de educación sexual en primaria) ni con los objetivos generales de este proyecto, aunque están englobados en él.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Objetivos operativos
1- Llenar un vacío respecto a la evaluación de las intervenciones en educación afectivo-sexual con niños y niñas para responder a preguntas que son del todo actuales y urgentes: a qué edades se debe empezar a intervenir, con qué metodología y con qué contenidos y, sobre todo, cómo la educación sexual puede contribuir a la disminución de las desigualdades entre hombres y mujeres.	1.1. Valorar el funcionamiento del programa. Poner a prueba nuestra teoría del programa y la metodología de la intervención.	1.1.1. Diagnóstico, mapa de actores, formulación de preguntas de evaluación y calendarización.
		1.1.2. Operativización de los indicadores.
		1.1.3. Elaboración de preguntas a partir de los indicadores, composición del cuestionario.
		1.1.4. Observación no participante durante las actividades del programa.
		1.1.5. Envío de cuestionarios antes y después a profesionales y familias, y reparto de cuestionarios después de las actividades con los niños. Recogida y vaciado.

¹² El cuestionario *ad hoc* se puede consultar en el punto 5.4 de este informe.

¹³ Las definiciones que hemos utilizado “de objetivos de la evaluación”, así como el resto de subpuntos de este punto 5, se pueden consultar en la página web de SIDA STUDI: <http://salutsexual.sidastudi.org/es/zonapedagogica/evalua> [última consulta, 18/11/2019].

		1.1.6. Preparación de las entrevistas semidirigidas, contacto con participantes, encuentro y realización de las entrevistas.
2- Contribuir al conocimiento sobre el impacto de la educación sexual, aportando una experiencia replicable y herramientas de evaluación especializadas que puedan ser útiles para otras entidades, organizaciones e instituciones que deseen poner a prueba y mejorar las intervenciones educativas.	2.1. Compartir las herramientas de evaluación generadas y los resultados de la evaluación.	2.1.1 Escritura final del informe.
		2.1.2 Publicación y difusión del informe en la página web de SIDA STUDI.
		2.1.3. Publicación de fichas útiles en la sección del proyecto Evalúa + de la página web de SIDA STUDI (ficha sobre la observación no participante y sobre la entrevista semiestructurada).
3- Generar evidencia que ayude a promover la educación sexual desde el inicio del ciclo formativo, con actividades y contenidos adaptados a las necesidades de los niños y de su entorno educativo.	3.1. Hacer recomendaciones sobre los contenidos por edades para las intervenciones en educación sexual, a la vez que promovemos su eficacia como instrumento de prevención del machismo y de la LGTBI-fobia desde edades tempranas.	3.1.1. Hacer recomendaciones e introducir mejoras en el programa.
		3.1.2. Escritura del artículo a partir del informe de evaluación. Publicación y difusión.

5.2- Preguntas de la evaluación

Partimos de la elaboración de una batería de preguntas evaluativas con el fin de planificar las entrevistas y las observaciones:

¿El programa funciona?

¿Las temáticas abordadas son pertinentes y relevantes?

¿Los contenidos de los talleres con criaturas están adaptados a sus edades y al contexto de la escuela?

¿Qué saben niños y niñas sobre sexualidad? ¿Qué preguntas realizan? ¿Son capaces de crear significados e interpretar sus emociones y sensaciones? ¿El taller da herramientas para ello?

El resto de la comunidad educativa (equipos docentes y familias) ¿entienden por qué se trabaja/ trabajará la sexualidad con las criaturas y cómo se llevará a cabo? ¿Entienden y aprueban el programa? ¿El programa cubre sus necesidades y les da herramientas?

5.3- Creación de indicadores

A partir de los objetivos de la prueba piloto y de los contenidos del taller diseñado específicamente para el programa, se han seleccionado los siguientes indicadores para la valoración del funcionamiento de los talleres. Además, se han elaborado indicadores de realización para valorar el cumplimiento del proyecto.

Los objetivos de las intervenciones de la prueba piloto¹⁴ eran los siguientes:

1. Introducir la sexualidad como un tema sobre el que se puede hablar con naturalidad y respeto a la vez.
2. Relacionar la sexualidad con el placer y el juego.
3. Promover el conocimiento del propio cuerpo como una forma de auto cuidado.
4. Celebrar la diversidad corporal.
5. Incidir en que romper con los estereotipos de género nos puede hacer más libres.

Indicadores para valorar el funcionamiento del taller y el impacto de las intervenciones:

Placer y bienestar: El placer en un sentido amplio es una emoción que nos acompaña durante toda la vida. Esta emoción o sentimiento nos permite distinguir las situaciones que nos generan bienestar de las que nos generan malestar y es fundamental para el desarrollo sensorial y cognitivo. Durante los talleres se trabaja el placer, y hemos querido valorar si los niños y niñas son capaces de conectarse con el placer, identificarlo y expresarlo.

Conocimiento sobre el cuerpo: Indicador que nos permite valorar cómo es el conocimiento sobre el cuerpo y qué diferencias encontramos entre el conocimiento de la vulva y el del pene.

Normas y tabús: A través de mecanismos naturales de reacción podemos detectar la incorporación de las normas y tabús sobre la sexualidad. Por ejemplo, la manifestación de la vergüenza y del miedo, la falta de conocimiento o las dificultades para verbalizar situaciones o partes del cuerpo, la utilización de eufemismos, etc. Con frecuencia los niños y niñas expresan verbalmente las normas cuando éstas son abiertamente impuestas por parte de los y las adultas.

Feminidad y masculinidad: Detectamos qué valores, qué prohibiciones y qué prescripciones se atribuyen a la feminidad y a la masculinidad, tanto explícitas como implícitas.

5.4- Cuestionarios para los niños

Elaboramos un cuestionario específico que hemos repartido y recogido al finalizar cada uno de los talleres con niños y niñas. El objetivo del cuestionario era detectar si después del taller los niños y las niñas podían expresar situaciones de bienestar y dibujar diferentes genitales. También queríamos conocer su opinión sobre el taller y si les gustó.

¹⁴ Hemos extraído estos objetivos de la planificación de la prueba piloto realizada por el equipo técnico de SIDA STUDI.

Te pedimos que respondas a este cuestionario para ayudarnos a mejorar.
Este cuestionario es anónimo.

¿Cuántos años tienes? _____

Marca una opción: soy una niña
 soy un niño
 no me identifico ni como niña ni como niño

Imagina una situación que te haga sentir muy bien. ¿Cómo es la situación?

Describe las sensaciones que te provoca la situación:

¿Sabrías dibujar penes y vulvas? Pon los nombres que recuerdas a cada parte:

penes	vulvas
-------	--------

¿Te ha gustado el taller?
mucho / bastante / indiferente / poco / nada de nada

¿Qué te ha gustado más?
¿l menos?

Muchas gracias!!!!

5.5- Guion para las entrevistas semidirigidas al profesorado y a las familias

El guion de las entrevistas se elaboró entorno a cuatro ejes temáticos: la experiencia personal, la escuela, la experiencia en el aula y el impacto de los talleres. El objetivo de las entrevistas era recoger información de primera mano: opiniones, ideas y conocimientos del profesorado sobre la sexualidad, descripciones de la escuela, percepciones sobre su alumnado (sobre sus familias, sobre su conocimiento acerca de la sexualidad y sobre las necesidades existentes). También queríamos conocer experiencias, herramientas y estrategias que habían utilizado y las

necesidades que se derivaban. Elaboramos una batería de preguntas de las que no todas se han formulado en todas las entrevistas. En algunos casos se ha profundizado más en unos temas que en otros, dependiendo de la evolución de la conversación y de los intereses de la persona entrevistada.

En general, hemos encontrado muy buena disposición a responder con sinceridad todo lo que se preguntaba. Hemos querido resaltar la importancia de sus relatos, ya que son ellas las personas que se encuentran en “primera línea” con las criaturas y deben de hacer frente a una multiplicidad de problemáticas cotidianas, más allá de la educación sexual.

Guion para las entrevistas con docentes

1. Experiencia personal:

- ¿Cuál es tu función en la escuela? ¿Desde cuándo trabajas en ella?
- ¿Cuál es tu formación? ¿En qué año finalizaste la carrera? ¿Cómo fue tu primera educación sexual? ¿La recuerdas? ¿En la escuela, en tu casa, en el instituto, en la carrera? Como maestra, ¿has tenido oportunidad de formarte en educación sexual?

2. ¿Cómo es la escuela?

- ¿Cómo describirías el perfil de las familias? ¿Cómo es la relación con las familias? ¿Responden? Entre madres y padres, ¿quién se implica más?
- ¿Hay diversidad dentro del equipo docente (personas LGTBI)?
- ¿Cuándo se ha empezado a abordar la educación sexual en la escuela? ¿Quién ha tomado la iniciativa? ¿Ha habido demanda por parte de las madres y los padres, de las niñas y los niños?
- ¿Con qué herramientas habéis contado? ¿Qué herramientas habéis echado en falta? ¿Quién ha participado?

3. Experiencia en el aula:

- ¿Cómo has abordado la sexualidad en el aula (cambios en el tiempo)?
- ¿Qué preguntas hacen los niños y niñas?
- ¿Qué comportamientos te llaman la atención y piensas que se deben intervenir? ¿Por qué?
- ¿Cómo afrontáis la segregación entre niños y niñas? ¿En qué curso empieza? ¿Cómo evoluciona?
- ¿Qué diferencias observas entre niños y niñas y a partir de qué edad son más importantes?
- ¿Qué crees que deben saber los niños y niñas sobre sexualidad?

4. Talleres de SIDA STUDI:

- La formación para profesorado: ¿cómo definirías el antes y el después? ¿Qué ha cambiado?
- ¿Habéis podido hablar de los temas que surgieron?
- ¿Han mejorado las relaciones dentro del equipo docente?

- Sobre la formación con niñas y niños, ¿has detectado cambios?
- ¿Te han hecho preguntas diferentes después de la formación?
- ¿Qué has echado en falta en la formación? ¿Qué te ha sorprendido?

Para las entrevistas con madres y padres hemos diseñado un guion parecido, pero más abierto. Las conversaciones han versado sobre sus ideas sobre sexualidad, la educación sexual recibida, las experiencias en casa, la forma de abordar la sexualidad con sus hijos e hijas, el papel que debe tener la escuela y los cambios detectados después de las formaciones. Finalmente, sólo hemos podido acceder a tener conversaciones informales con una madre y hemos podido hacer una entrevista en profundidad a otra. Las dificultades para desarrollar estas entrevistas han tenido que ver con la falta de disponibilidad por parte de las madres, pero sobre todo con el hecho de que no han accedido a hacer la entrevista con el argumento de que sus hijos o hijas son aún demasiado pequeños y, por lo tanto, es un tema que “todavía no toca”. Pero esta argumentación contrasta con las sensaciones percibidas durante la observación en las formaciones realizadas por SIDA STUDI a madres y padres (una en cada escuela), donde se compartían miedos, necesidades, dudas y se demostraba un interés generalizado por la cuestión. A estas formaciones han asistido una cantidad muy pequeña de padres hombres y no hemos podido contactar con ninguno, así que no hemos podido, ni siquiera, proponer ninguna entrevista.

En todo caso, esperamos realizar más entrevistas en el 2020, durante la continuidad de este proyecto, ya que pensamos que las familias son un elemento clave para comprender cómo se desarrolla la sexualidad infantil.

6- TRABAJO DE CAMPO

6.1- Definición del objeto de observación

Tal y como hemos relatando, la observación se ha llevado a cabo durante los talleres de educación sexual que realiza SIDA STUDI dentro del marco de una prueba piloto de intervención en educación sexual en primaria, y las entrevistas se han realizado en el contexto de la escuela. También hemos podido circular libremente por las escuelas y observar el entorno y la disposición del espacio.

En total, hemos observado ocho talleres con niños de 3º a 6º, dos formaciones con el equipo docente, dos charlas para familias y una reunión de valoración con el equipo docente.

Dos escuelas del distrito de -----¹⁵

Para acotar el objeto de estudio decidimos realizar las observaciones y las entrevistas en dos de las escuelas donde se estaba implementando la prueba piloto de educación sexual en primaria. Esta decisión estuvo motivada por las posibilidades de comparación que nos ofrecían los dos centros, y también por la necesidad de ajustarnos al tiempo y a las condiciones materiales del proyecto.

Se escogieron dos escuelas públicas del distrito de ----- de la ciudad de Barcelona, situadas en el mismo barrio: una en la zona norte y la otra en la zona sur. A continuación, describiremos brevemente las escuelas, a partir de las informaciones que nos han proporcionado las entrevistas a los equipos docentes y las descripciones de las páginas web de los centros:

¹⁵ Para preservar el anonimato de las personas que han participado en la investigación, no haremos público el nombre de las escuelas participantes. Llamaremos a las escuelas como “escuela A” y “escuela B”.

Escuela A

Es un centro con dos líneas de infantil y primaria, que este curso ha ampliado la oferta a tres líneas de P3 y 1er curso. Tiene un equipo docente conformado por 33 personas, de las cuales sólo 4 son hombres.

“Uno de los aspectos que se mantiene de la época en la que la escuela era centro experimental de prácticas es la tradición de acoger alumnado estudiante en prácticas; habitualmente lo hacemos en un número más elevado del que lo hacen otras escuelas ordinarias”.¹⁶ Esta realidad nos ha afectado en cierta medida, ya que dos de las maestras que han participado en los talleres estaban haciendo sus prácticas, por lo que no hemos podido contactar con ellas posteriormente.

En general, el perfil socioeconómico de las familias es medio-alto. Su nivel cultural es medio-alto y la implicación en la escuela alta, siendo la participación de las madres más alta que la de los padres. La mayoría son familias nucleares, con un hijo o dos, que viven solas en una vivienda suficiente para todos los miembros de la familia.

El origen de las familias es catalán, español o europeo en un 90%, aproximadamente. Hay un porcentaje de familias de origen extranjero no europeo que en la mayoría de las aulas se sitúa por debajo del 10%. Según algunas maestras, las familias extranjeras no europeas se implican menos o tienen menos disponibilidad para realizar reuniones y, en algunos casos, problemas para entender el catalán o el castellano: “Hay comunidades con las que no hay vínculo, como las familias chinas, que si quieres una entrevista con la familia tienes que ir al bar... hay problemas como el idioma, yo creo. No acabamos de romper [la barrera]... pero en general hay mucha participación” (Entrevista Carme, 24/04/19).

El perfil de la escuela se puede resumir con las palabras de una de las maestras: “El porcentaje de inmigración es muy bajo, el nivel socioeconómico cultural medio-alto. Siendo una escuela pública, el perfil es más de una concertada” (Entrevista Inés, 24/10/19).

Escuela B

La escuela tiene una línea de infantil y primaria. El equipo docente está conformado por 18 profesionales, de las cuales 3 son hombres. Se define como una escuela “integradora e intercultural, apolítica, aconfesional y coeducadora”.¹⁷

Respecto al perfil de las familias, el centro destaca por la gran cantidad de familias de origen extranjero no europeo, por la diversidad cultural, religiosa y de racialización.

“Ya sabes que en mi escuela hay como ‘dos escuelas’, muy entre comillas; una que va de P3 hasta segundo y la otra de tercero hasta sexto. Porque de tercero hasta sexto aún la mayoría son de origen extranjero y con dificultades económicas también. Y de P3 hasta segundo, aunque no es que todos sean ‘autóctonos’, por decirlo de alguna manera, sino que hay también gente que es de fuera” (Isabel, entrevista 7/10/19).

Según las maestras, en algunas aulas más del 90% del alumnado pertenece a familias de origen extranjero. En general, su perfil socioeconómico es bajo. Aunque aseguran que la gran mayoría “llega a final de mes”, muchas familias tienen dificultades para asumir gastos extras como las colonias organizadas por la escuela o las actividades extraescolares. La composición de las familias es bastante variada. Hay familias extensas, monoparentales, familias que viven separadas de algunos de sus miembros, que se encuentran en su país de origen, familias nucleares con uno, dos y más hijos, etc. En algunos casos son los/las hermanos/as mayores

¹⁶ Extraído de su página web.

¹⁷ Esta descripción se encuentra en su página web.

quienes acompañan a las madres a las reuniones para hacer de traductores/ras. Su implicación en la escuela es baja, según las profesoras. En algunos casos, los padres y madres tienen poca disponibilidad para hacer reuniones, e incluso a veces no se presentan a las citas anuales ya concertadas. Tanto los padres como las madres acuden a las reuniones y, en muchos casos, son los padres los que pueden comunicarse mejor en catalán o en castellano. En algunos casos son las abuelas o hermanas mayores las que desempeñan este rol. Algunas maestras nos han explicado que, en muchos casos, los niños y niñas pasan las vacaciones en la ciudad o el fin de semana se quedan en el supermercado familiar o en casa, en vez de realizar actividades fuera o que impliquen consumo (ir al cine, comer en un restaurante). En algunos casos, los niños y niñas deben ayudar con las tareas domésticas como la limpieza o el cuidado de los hermanos más pequeños.

6.2- Observación de los talleres de sexualidad

Los talleres se han desarrollado en el contexto del aula, con el grupo natural (entre 20 y 25 niños) y con la presencia de la maestra o tutora del grupo. En algunos casos, otras maestras de la escuela han estado presentes como observadoras. Los talleres han durado una hora y treinta minutos.

Durante los talleres hemos podido recoger discursos y opiniones de los niños y las niñas, recoger el lenguaje que utilizan u observar sus conocimientos sobre sexualidad, pero sobre todo hemos podido observar cómo se manifiestan corporalmente. Hemos detectado dos cuestiones muy evidentes: la expresión del tabú que supone la sexualidad y la performatividad de género en comportamientos típicamente “masculinos” y “femeninos”.

“El tallerista expresa que está permitido reírse mientras no se rían de los demás. Está permitido expresar vergüenza u otros sentimientos. A partir de aquí, cuando empieza a mencionar palabras como vulva o pene, los y las niñas ríen libremente. Hay una explosión en el aula que sirve para tranquilizarnos y continuar el taller con mayor naturalidad” (5º curso, escuela A, diario de campo, 22/03/19).

En todas las aulas hemos oído risas, hemos visto como los niños y las niñas se movían en la silla o nos miraban con los ojos muy abiertos, como no dando crédito al hecho de poder hablar tan abiertamente sobre ciertas partes del cuerpo. Los niños y las niñas de 6º, que ya habían tratado la reproducción en el aula, mencionaban “el aparato reproductor”, pero no se atrevían a decir otras palabras coloquiales como *coño*, *chocho*, *polla*, etc. También estaban muy atentos cuando se hablaba de transexualidad y hacían muchas preguntas. Hemos visto como, poco a poco, se iba rompiendo el silencio y más niños y niñas participaban en el taller. Las preguntas continuaban después de los talleres, según algunas maestras, cosa que no pasaba antes de las intervenciones.

La participación, sin embargo, ha sido diferencial entre niños y niñas, particularmente en la escuela B. Aunque en la mayoría de las aulas había más niñas que niños, éstos ocupaban más el espacio, hacían más intervenciones y también se les llamaba más al orden (cosa que hacían principalmente las maestras presentes en el aula).

“Al finalizar el taller los niños se levantaron enseguida y jugaron a pegarse, haciendo bastante ruido y ocupando toda la parte del aula que queda delante de los colgadores de abrigos. Las niñas se levantaron en silencio y esperaron a tener espacio para pasar, alguna cogió su abrigo bordeando el grupo de niños en el centro. En el aula había 14 niñas y 9 niños” (Diario de campo, 29/04/19).

En lo que hace al conocimiento sobre cuerpo, en general, los niños y niñas mostraban muy poco conocimiento sobre las partes de la vulva, pero bastante sobre los penes. En los cuestionarios, se les pedía dibujos de genitales: eran capaces de dibujar penes en diferentes posiciones, con testículos y en algunos casos con vello. Las vulvas consistían, básicamente, en un triángulo

dividido en dos por una línea, incluso después de la formación donde se visualizan diferentes dibujos de vulvas. Durante la visualización de los vídeos con dibujos de vulvas, muchos niños y niñas manifestaban asco con muecas y verbalmente.

La conexión con el placer se ha trabajado a través de una dinámica donde cada niño hace uso de un pincel para acariciar su propio cuerpo, a través de la imaginación y el recuerdo de situaciones de bienestar, pasadas y futuras por medio del dibujo individual o del debate en el aula. El tallerista lanza preguntas como qué pueden hacer para sentirse para sentirse bien. Las respuestas han demostrado que conocen bien cuáles son los “hábitos saludables” como comer adecuadamente, bañarse, beber agua y hacer deporte, pero, en cambio, les resultaba más difícil expresar sensaciones placenteras, de seguridad o de confortabilidad. En los cuestionarios se les pedía que indicasen una situación que les hace sentir muy bien y que describieran los sentimientos que les generaba. En general, les costaba encontrar palabras para describir el bienestar físico, pero mientras en la escuela A les resultaba más fácil imaginar situaciones agradables, en la escuela B les resultaba mucho más difícil.

6.3- Entrevistas en profundidad

Hemos realizado un total de ocho entrevistas en profundidad, además de conversaciones telefónicas e intercambio de correos electrónicos con una madre y conversaciones informales con un maestro más. Los encuentros han durado una hora y media cada uno, aproximadamente, y han tenido lugar en el espacio de la escuela, ya que esto nos permitía visitar de nuevo los centros para realizar prospecciones a diferentes horas del día. Todas las entrevistas han sido personales y se han desarrollado en un espacio tranquilo, sin interrupciones y a puerta cerrada.

Con las entrevistas hemos podido profundizar en muchos aspectos, como las ideas sobre sexualidad de los y las maestras, sus referentes y formación, sus estrategias en el aula y sus necesidades.

Para mantener el anonimato de las personas entrevistadas en este informe, todos los nombres han sido cambiados por nombres ficticios y no se han relacionado los testimonios, opiniones y citas con la escuela donde trabajan o llevan a sus criaturas.

7- RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN: RESPUESTA A LAS PREGUNTAS EVALUATIVAS

Recuperamos las preguntas de evaluación formuladas al inicio del proyecto (punto 5.2. de este informe):

- ¿El programa funciona?

El programa se ha podido implementar en las dos escuelas, tal y como se había previsto.

“Cambios muy pequeños, pero ahora hay más motivación. En ciclo superior se quiere aumentar el número de talleres” (Entrevista Isabel, 7/10/19).

El programa ha funcionado en la medida que se han alcanzado gran parte de los objetivos planteados y, sobre todo, teniendo en cuenta que tanto el alumnado como los equipos docentes y las familias han colaborado, se han ajustado a la realidad de las escuelas. La satisfacción final de las personas implicadas ha sido muy alta. En todos los cuestionarios de satisfacción se resaltan aspectos positivos, especialmente la naturalidad con la que se hablaba de sexualidad, y se manifiesta la voluntad de repetir.

Hemos detectado, asimismo, diferencias entre las dos escuelas (punto 6.2 de este informe): las condiciones materiales y socioeconómicas de los niños y niñas de la escuela B han sido claves para entender por qué estas criaturas han tenido más dificultades para comprender y expresar sensaciones de bienestar. En este sentido, se recomienda trabajar más la comunicación y la valorización de sus experiencias particulares, en muchos casos desconocidas por equipos docentes y educadores. Para que las actividades del programa funcionen, es importante la adaptación al contexto y conocer de primera mano las necesidades de los y las infantes y de las familias. Evidentemente, la disminución de las desigualdades no está en nuestras manos, pero la educación sexual es un derecho de todas las criaturas y por lo tanto es necesario adaptar el programa a la realidad de cada escuela.

- ¿Las temáticas abordadas son pertinentes y relevantes?

Las temáticas abordadas han sido las siguientes:

Grupos de 3º y 4º: placer, conocimiento del cuerpo, valor del cuerpo, límites y respeto, y estereotipos de género a través de los roles, transexualidad.

Grupos de 5º y 6º: placer, conocimiento del cuerpo, límites y respeto, masturbación, conceptos de normalidad, diferencia sexual y transexualidad.

“Hubo el caso de una niña que tiene una hermana lesbiana y la madre comentó que estuvo muy bien hablar de ello en el aula” (Diario de campo, reunión con equipo docente, 26/06/19).

Todas las temáticas abordadas son relevantes, ya que ninguno de estos temas se había tratado antes en la escuela de una manera explícita y vinculándolos con la sexualidad, pero sin establecer una relación inherente con la reproducción heterosexual. Hemos detectado una falta de conocimiento sobre cuerpo, especialmente en lo referente a las vulvas, a las que se suelen asociar valores negativos. Ha resultado muy pertinente trabajar el placer de forma central, vinculándolo con el valor del cuerpo propio, los límites y el respeto, ya que en la escuela se trabaja mucho el respeto relacionado con las normas de convivencia, pero no específicamente con los cuerpos y el bienestar físico y emocional.

La masturbación se trabaja a partir de un cuento donde una niña descubre el placer. La pertinencia de este enfoque se justifica no sólo porque el contexto más amplio en que nos encontramos reproduce el modelo hegemónico de sexualidad, donde los cuerpos de las niñas son menos valorados y el placer de las mujeres ha estado históricamente invisibilizado, sino también porque los datos más recientes muestran que las chicas se masturban muy poco y que, incluso, masturban antes y más a otras personas¹⁸.

“Estuvieron muy atentos (...) lo agradecieron. Es un tema que llama mucho la atención. Después del taller muchos chicos pidieron llevar a casa el cuento de los pingüinos”¹⁹ (María José, entrevista 10/10/19).

¹⁸ En una encuesta realizada por SIDA STUDI a jóvenes de primero de Bachillerato, en el año 2015, nos llaman especialmente la atención los datos sobre masturbación: el 78,6% de chicas declara haber masturbado a otras personas, pero sólo el 47,3% declara haberse masturbado alguna vez a sí mismas. Para los chicos los porcentajes se invierten: 52,4% y 89,4% respectivamente (documento consultable en <http://www.sidastudi.org/resources/doc/161124-sidastudi-informe-resultados-comprevenimcomgaudim-14-15-186126874173750278.pdf> [última consulta 28/10/2019]).

¹⁹ Hace referencia al libro *Amb tango són tres* (Richardson y Parnell, 2016, ed. Kalandraka), que explica la historia de dos pingüinos macho que se hacen pareja e incuban un huevo.

El abordaje de la transexualidad se ha hecho desde la proximidad, con toda la efectividad que ello comporta. Es un tema relevante porque nos lleva a trabajar muchas cuestiones relacionadas con las ideas que los niños y las niñas están incorporando sobre el cuerpo y el género, la cuestión de la segregación entre niños y niñas (presente, como ya hemos dicho, desde los primeros años de primaria, y reforzada a través del mobiliario y disposición del espacio de la escuela), los efectos de la imposición de la “normalidad” y el rechazo de cuerpos que no se adapten o no encajen (incluyendo cuerpos con capacidades y dimensiones diversas), etc. No obstante, su pertinencia en algunos casos ha resultado cuestionable, porque puede haber desplazado otros temas tratados. La recomendación es expandir el taller a dos sesiones, para que se pueda profundizar en elementos con los que les cuesta más conectarse, como son el placer y los valores positivos o negativos atribuidos al cuerpo y al género, y tratar la diversidad de preferencias sexuales, la masturbación y la transexualidad con referentes cercanos y de una manera que los interpele.

- ¿Los contenidos de los talleres están adaptados a las edades de las criaturas y al contexto de la escuela?

“En [la escuela B] antes se hacían unos talleres basados en cuestiones biológicas que no iban bien. Con el cambio ha ido mucho mejor” (conversación con Enric y Àngels, Diario de campo, 15/10/19).

Todas las maestras entrevistadas están de acuerdo en que los niños y las niñas se dejaban “atrapar” por el taller, que estaban muy atentas y aprovechaban mucho el poco rato que duraba. El lenguaje y las dinámicas han sido las apropiadas para las edades de las criaturas.

Por lo que se refiere al contexto de la escuela, hemos detectado diferencias entre los dos centros que nos llevan a reflexionar sobre la importancia de diversos elementos que, a priori, exceden el ámbito de la sexualidad. Trabajar el placer y el bienestar ha sido más difícil allá donde las experiencias de los niños y las niñas no encajan con los valores atribuidos socialmente al placer y el bienestar. También encontramos que algunos niños y niñas viven situaciones difíciles, cosa que, probablemente, determina su capacidad para entender y referenciar experiencias corporales y emocionales positivas:

“En la tutoría se trabaja qué es lo que te gusta, lo que no te gusta, qué te hace sentir triste, pero también es cierto que hay alumnos que simplemente tienen la vida muy difícil. Tenemos alumnos que viven en una habitación, que viven en un centro... que su madre ha sufrido abusos por parte del padre, que de muy jovencitos se han hecho cargo de hermanos o de la casa... Supongo que esto tiene algo que ver... Estoy convencida que sus momentos de placer tienen... Pero no lo sé” (Entrevista Isabel, 7/10/19).

- ¿Qué saben niños y niñas sobre sexualidad? ¿Qué preguntas hacen? ¿Son capaces de crear significados e interpretar sus emociones y sensaciones? ¿El taller proporciona herramientas para hacerlo posible?

“El taller que se realizó en 6º se quedó corto. Se hicieron muchas preguntas. Algunos niños decían que ya lo sabían todo pero se confirmó que no, que ven porno pero no saben qué hacer con una mujer... Por ejemplo, preguntaron que para qué un hombre quería un consolador. Les hizo reflexionar sobre la igualdad en las relaciones” (Entrevista Enric, 15/10/19).

En las entrevistas con los equipos docentes, casi todas las maestras y maestro afirmaban que los niños y las niñas no hacían preguntas antes del taller. Sólo en dos casos (Inés y Carme) afirmaron que sus alumnos preguntan muchas cosas y hablan abiertamente en clase. En otro

caso (Entrevista con Eulalia, 10/10/19), la maestra explica que los niños y las niñas no le hacían preguntas directamente, pero ella sí que los oía hablar, a menudo con un vocabulario coloquial, con chistes, y veía como dibujaban penes, en algún caso como estrategia para molestar a alguna compañera. Existe la idea general de que los niños y las niñas no se interesan por la sexualidad antes de llegar a 5º o 6º y, en algunos casos, ni tan sólo a estas edades (10 – 12 años). De hecho, cuando hay este interés, las maestras expresan que sus alumnos “van demasiado adelantados” (Entrevista Inés, 24/10/19). Estas ideas chocan con la reacción de la mayoría de los niños durante los talleres: en general estaban muy atentos y atentas, y formulaban muchas preguntas.

El taller proporciona algunas herramientas para crear significados. Busca, ante todo, contrarrestar ideas preconcebidas y abrir espacios para la reflexión. Este resultado, sin embargo, es muy difícil de observar a corto plazo y difícilmente se puede alcanzar por completo en una única sesión directa con las criaturas. En algunos casos, gracias a la maestra, se ha seguido trabajando en el aula y han sido los niños y niñas los que han tomado la iniciativa para hablar sobre algunos temas:

“El grupo explotó. Tengo una caja de preguntas que les surgieron después del taller (...) Discutieron sobre la transexualidad, una niña trajo un libro de *Los cinco* donde sale un personaje trans (...) También me pidieron hablar de la regla. Traje a clase tampones y compresas, sobre todo para decir que es normal y no se debe esconder más” (Entrevista Àngels, 11/10/19).

- ¿El resto de la comunidad educativa (equipos docentes y familias) entienden por qué se trabaja/trabajará la sexualidad con los niños y cómo se hace/hará? ¿Entienden y aprueban el programa? ¿El programa cubre sus necesidades y les da herramientas?

“Yo creo que vosotros le habéis dado a los maestros otra perspectiva para detectar cosas” (Entrevista María José, 10/10/19).

“Cambios muy pequeños, pero ahora hay más motivación. En el ciclo superior se quiere aumentar el número de talleres” (Entrevista Isabel, 7/10/19).

La participación en las formaciones para los equipos docentes ha sido muy desigual. Mientras en la escuela B casi todo el equipo participó en la actividad formativa específica y en la reunión de valoración a final de curso, en la escuela A sólo seis personas asistieron a la formación. También se han dado situaciones muy diferentes: en la escuela B la coeducación²⁰ está presente como tema transversal desde hace dos años y se están tomando diferentes iniciativas con una implicación de todo el equipo docente. Por un lado, algunas madres de niños y niñas de ciclo infantil e inicial tienen mucho interés y han formado una comisión de coeducación. Pero por otro, la mayoría de familias de ciclo medio y superior no conocen el programa, ya que tienen más dificultades para vincularse con el centro (como ya se ha explicado más arriba, muchas no se pueden comunicar en catalán o en castellano o tienen poca disponibilidad horaria) y no han

²⁰ Marina Subirats, que ha trabajado extensamente la coeducación, la define como algo que “va mucho más allá de la escuela mixta y plantea la transmisión escolar a niños y niñas de valores y prácticas que antes se reservaban a cada uno de los sexos, y especialmente la revaloración de las actitudes y prácticas de las niñas, que han de ser también inculcadas en los niños para equilibrarlo que ya ha ocurrido parcialmente, la generalización de valores y prácticas antes considerados masculinos a las niñas” (2010, “La coeducación hoy: los objetivos pendientes”

Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz [Recuperat a https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf], traducció pròpia)

podido asistir a la charla orientada a familias. Debido de las limitaciones de esta investigación no hemos podido contactar con estas familias para conocer de primera mano sus motivaciones.

En cuanto a la escuela A, si bien existen una serie de cuestiones que se están trabajando desde hace algunos años (referentes de mujeres el día de la mujer trabajadora, revisión del juego en el recreo, entre otras), este programa fue una demanda específica de las maestras de 5º y 6º, y creemos que este es el motivo por el cual el resto del equipo docente no se lo hizo suyo.

En las entrevistas, las maestras comentan algunas de sus necesidades: trabajar más temas de identidad trans y LGTB, y hacer más sesiones con los niños y las niñas (Entrevista Carme, 24/10/19), ejemplos que se puedan replicar adaptándolos al contexto (Entrevista Àngels, 11/10/19), referentes, cuentos y materiales para trabajar en el aula (Entrevista Eulàlia, 10/10/19).

Estar presente durante el taller también ha proporcionado a las maestras herramientas para trabajar la sexualidad, o por lo menos para dar los primeros pasos: poder hablar abiertamente, con naturalidad, y entender que es un tema pertinente y del que es necesario hablar en el aula. El programa, en general, ha resultado ser una pequeña muestra, necesaria pero insuficiente, para integrar la educación sexual en la cotidianidad del aula.

8- CONCLUSIONES GENERALES

¿Qué lugar debe ocupar la reproducción en la educación sexual?

“¿Pero... hacer el amor, es que el hombre ponga el pene dentro... dónde?” (Niña de 10 años, al finalizar un taller. Diario de campo, 22/03/19).

En una formación para familias el tallerista hizo la siguiente pregunta: “¿Qué buscamos cuando decidimos tener relaciones sexuales?”. La respuesta fue unánime: “Placer”. Aunque la reproducción tiene un papel fundamental en los libros de texto y las guías médicas, y muchos materiales de apoyo sólo abordan la prevención del embarazo y las enfermedades de transmisión sexual, cualquier persona reconoce la centralidad del placer cuando hablamos de sexualidad. Esta centralidad, sin embargo, ha sido negada durante décadas, especialmente para las mujeres. Hablar de reproducción no significa necesariamente no hablar de placer, pero la idea que se apuntala es que el objetivo principal del sexo es la reproducción de los seres humanos. Esta idea permea la sociedad a muchos niveles y tiene un recorrido histórico poco reconocido, cuyo olvido la hace parecer como algo natural. Es lo que Gayle Rubin (1986) denominó sistema sexo-género, “el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen estas necesidades humanas transformadas”.²¹

Además, la relación entre sexualidad e infancia sigue siendo complicada, y lo es precisamente porque se considera que la sexualidad “verdadera” es aquella que tiene que ver con la reproducción. Por lo tanto, se considera que los niños y las niñas, en tanto que personas sin capacidad para reproducirse, todavía no tienen sexualidad. El placer sexual es visto como un peligro, como un riesgo, y cualquier manifestación de deseo se puede interpretar como un problema (Moore y Reynolds: 2018). La sexualidad es asunto de la adolescencia, la pubertad,

²¹ Traducción propia.

donde además se muestran actitudes propias de un sexo o del otro: “son muy competitivos, hacen bromas de machitos, son muy adolescentes” (maestra en la reunión con el equipo docente, 26/06/19).

En la actualidad, el modelo de sexualidad coito-céntrico y genital-céntrico sigue muy presente. Se entienden como “relaciones completas” las que finalizan con el coito y la eyaculación del hombre. Las consecuencias de la reproducción de este modelo son, entre otras, el desconocimiento de unos determinados cuerpos (sobre todo los que tienen vulvas, pero también los cuerpos intersexuales y los que no encajan en los modelos biomédicos de normalidad²²), su desvalorización, el destierro de las niñas, las mujeres y los cuerpos abyectos del territorio del placer, la normalización del miedo y el dolor en las relaciones, y las violencias sexuales.

Estos son algunos de los motivos que nos llevan a plantearnos qué lugar debe de ocupar la reproducción, en qué momento se debe hablar de ella y qué peso debe tener en relación con el resto de contenidos.

“Cómo se trabaja la reproducción es...”

Es funcional.

¿Introduces temas como el placer, el deseo?

No. Como reproducción única y exclusiva, no. La reproducción humana se puede explicar como la reproducción mamífera. Es un acto aislado. Es un tema que después provoca muchas preguntas, intento a partir de las preguntas acompañar las dudas... cada grupo puede ser muy diferente.

¿Y otros temas, partes del cuerpo sin función reproductiva, presión estética...?

No se aborda. A ver, si un niño o niña hacen una pregunta, yo intento acompañar, aunque no soy experta en el tema. En la escuela no hablamos de la masturbación. Porque hablamos de reproducción... a menos que salga del grupo y se vaya reconduciendo... porque hay niños que tienen dos madres... pero como reproducción sólo se habla del aparato reproductor... (Entrevista Inés, 24/10/19).

Durante los talleres, hemos podido observar cómo los niños y las niñas de 5º y 6º que ya habían trabajado la reproducción en clase habían incorporado mensajes coherentes con el modelo hegemónico de sexualidad. Incluso llamaban a sus genitales “aparato reproductor”. Nos ha sorprendido, también, que en los cursos inferiores estos mensajes ya aparecen con claridad, aunque aún no adopten, porque aún no lo han aprendido, el lenguaje biomédico. Esto es posible porque el mundo está impregnado de sexualidad y la sexualidad representada es coito-céntrica, hetero-centrada y refleja las desigualdades entre hombres y mujeres²³.

²² Fausto-Sterling: 2006.

²³ El estudio realizado por el grupo de investigación AFIN (2019), de la UAB, propone empezar su búsqueda con alumnos de primaria con una pregunta sobre la reproducción, porque se trata del primer conocimiento sobre sexualidad que adquieren los/las niños/as y es la primera pregunta que formulan. Los datos que hemos recogido en nuestra búsqueda y la bibliografía consultada nos llevan a no estar de acuerdo con estas afirmaciones. La reproducción es el único tema tratado en primaria, en 5º y 6º. Por este motivo, y por la gran cantidad de mensajes que reciben del resto de la sociedad, los niños y las niñas asocian la sexualidad con la reproducción. En las observaciones de los talleres con niños y niñas de 3º y 4º no percibimos que la reproducción tuviera un papel central tan claro.

La reproducción, por lo tanto, no debe de ser el punto de partida de las intervenciones, ni ocupar un espacio privilegiado respecto a otros contenidos. Centrarnos en la reproducción nos lleva a reafirmar una sexualidad sin placer, especialmente para las niñas, las mujeres y cuerpos no normativos, donde el bienestar es secundario y difícil de generar y detectar. El coito heterosexual no debe ser presentado como la culminación de la relación sexual, como una actividad generalizada y obligatoria, ni de forma explícita ni implícita.

Incorporación de los mandatos de género: Cómo se reproduce la heterosexualidad y se invisibiliza la diversidad

Otro elemento para la reflexión es la reproducción de la heterosexualidad. Si sobre sexualidad prácticamente no se habla (y así se transmite sistemáticamente que se trata de un tema tabú), sobre opciones sexuales y relaciones no heterosexuales no se habla nunca. El profesorado no heterosexual está invisibilizado, aunque el ambiente es de “respeto” y aceptación. Se le acepta, pero no se habla de ello.

Cuando hemos preguntado si hay algún maestro o maestra no heterosexual, la respuesta ha sido “sí” en algunos casos. Pero se asume que “no se habla abiertamente de ello”, es una cuestión que no está sobre la mesa o que no se comenta. La persona concreta no comparte detalles sobre sus parejas, hechos tan habituales como explicar las vacaciones o lo que se ha hecho el fin de semana. Uno de los maestros que se define como homosexual comentaba, en conversación telefónica, que se siente “el bicho raro”, porque todas las maestras son heterosexuales, están casadas y tienen hijos. Respecto a las niñas y los niños, una de las maestras decía: “A veces oigo que se habla de un niño como dando por hecho, por su comportamiento, que será gay, y se dice con desazón, como si eso fuera un problema” (Entrevista Eulalia, 10/10/19). En general se considera que es un tema aceptado del cual no hace falta hablar. Una de las maestras mayores, de hecho, explicaba que, durante su juventud, hace más de 20 años, supo que había personas que vivían como lesbianas o como gais, pero que no se hablaba abiertamente del tema. Esta situación parece que no ha cambiado:

“También te diré que las personas con orientación homosexual es porque lo intuyes, igual has oído algún comentario... tampoco lo dicen, tampoco tienen que hacerlo, ‘hola, soy homosexual’, pero lo sabes...” (Entrevista Carmen, 24/10/19).

Muchos docentes consideran que la sexualidad o la diversidad afectivo-sexual no es un asunto que haya que tratar con los niños y las niñas, que son temas que empiezan a interesar a partir de la pubertad y que se deben tratar en 2º ciclo de la ESO (Biosca, 2016). En este sentido, hemos encontrado que la educación sexual está más aceptada, aunque la palabra “sexual” es difícil de pronunciar y se pone el énfasis en los aspectos más afectivos, supuestamente no sexuales; pero por lo que se refiere a la diversidad de preferencia y opción sexual, nos encontramos con la negación. Se argumenta que niños y niñas afrontan este tema con naturalidad y por eso no hacen preguntas, aunque en algún caso hemos detectado que “al principio” se manifestaban dudas:

“En mi clase tenemos un niño que tiene dos madres, y como llevan juntos desde P3, lo llevan con naturalidad. Puede que al principio hicieran algún comentario, tipo, ‘¿cómo puede ser?’, pero ahora no” (Carme, 24/10/19).

No hablarlo refuerza la normalización de la heterosexualidad y la primacía del hombre, es decir, contribuye a mantener la discriminación que sostiene el acoso escolar. “Se trata de un discurso de corte liberal sobre las minorías sexuales, que tienen necesidades especiales y requieren atención específica, ayuda y tolerancia, en el marco de la igualdad” (Platero: 2008). Hablar de

las “demás” opciones como el cajón de la diversidad, refuerza más aún las desigualdades. Estas desigualdades se producen desde los primeros años de escolarización, sin que sea necesario que los niños y niñas se definan como homosexuales, lesbianas o bisexuales. Cualquier comportamiento que trasgreda las prohibiciones o no acate las prescripciones que corresponden a la feminidad o la masculinidad es señalado y, en algunos casos, castigado. Muchas maestras nos han trasladado su preocupación por la segregación entre niños y niñas, que se da especialmente a partir de 1ª curso y a partir de 3º está totalmente instaurada y arraigada en el aula. Son muchos los intentos y las estrategias que se llevan a cabo para revertir esta separación de espacios, de juegos, de amistades, de gustos y performatividades, pero todo esto se trabaja sin sacar a la luz la cuestión de la heterosexualidad obligatoria²⁴, la diversidad de familias existentes o las posibilidades múltiples de vivir la sexualidad y el placer.

Hablar facilita las cosas. Las experiencias de algunas maestras demuestran que cuanto más se habla con naturalidad de los muchos temas que la sexualidad abarca, más preguntas les hacen los niños y las niñas, y mayores resultados se ven en el aula. Diversas autoras insisten en que debe hablarse sobre temas como las distintas formas de vivir la sexualidad y sobre todas las partes del cuerpo, pero sin atribuirles funciones reproductivas, dado que la infancia es un momento de constante exploración (Platero: 2008, Trujillo: 2015, Biosca: 2016, Moore y Reynolds: 2018). No abordar ciertos temas apuntala más aún los discursos más incrustados en la sociedad sobre los roles de género y la sexualidad normativa. Hemos visto cómo los niños y las niñas, ya al iniciar la etapa de educación primaria, en primer curso, tienen muy claro el binarismo de género y conocen las prohibiciones y prescripciones que les son asignadas socialmente. La insistencia de los equipos docentes en eliminar estas diferencias y evitar la segregación es constante y tiene efectos, pero en muchos casos se limita a elementos superficiales. La separación entre niños y niñas se debe abordar en un sentido más amplio, teniendo en cuenta la reproducción de la heterosexualidad. Los niños que demuestran algún grado de feminidad son castigados. Las niñas pintadas, el pelo largo o ser “un moñas” puede convertir al niño en un hombre no válido, asociado socialmente a la homosexualidad. También debemos prestar atención al diseño del espacio, al mobiliario, a los materiales de apoyo y a los carteles e imágenes que se cuelgan en las aulas y las paredes de la escuela, a las formas y actitudes inconscientes a la hora de tratar o referirnos a las niñas y a los niños... Todos estos elementos sólo pueden ser sensibles con la desigualdad de género y con la diversidad sexual y corporal si el personal docente y el resto de profesionales que trabajan en los centros educativos tienen la formación suficiente para detectar desigualdades e introducir cambios. Esta formación debe ser real, suficiente y crítica en materia de género y sexualidad.

La incorporación de los mandatos de género tiene mucho que ver también con los referentes que nos son próximos. Hemos detectado que cuando se trabajan, de forma consciente o inconsciente, referentes de mujeres próximos y cotidianos, no necesariamente vinculados a la reproducción de seres humanos y a los roles y tareas domésticas y de cuidado, las niñas son capaces de imaginarse realizando actividades mucho más variadas. Algunas niñas se imaginaban haciendo deportes como el surf o viajando con sus amigas, mientras otras se dibujaban más mayoritariamente yendo al supermercado, dedicándose al cuidado de criaturas pequeñas o acompañadas de sus familiares. Las niñas que se imaginaban haciendo surf conocían de primera

²⁴ Este concepto lo popularizó la autora Adrienne Rich, en los años 90, con el texto “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana” (1986) recuperado en <http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf> [última consulta 27/10/2019]. Monique Wittig (2005) también reflexionó sobre la heterosexualidad como un sistema que va más allá de las relaciones concretas y que se despliega en todos los ámbitos de la vida.

mano experiencias parecidas en mujeres adultas. Los referentes están en todas partes, en la televisión, en la publicidad, en los cuentos y en los libros de texto. La escuela debe contrarrestar estos mensajes con situaciones reales y cercanas.

La educación sexual de los y las adultos/as: una pieza fundamental

Todas las personas entrevistadas, jóvenes o mayores, han admitido una falta absoluta de educación sexual en sus formaciones como maestros, pero también en sus propias etapas infantil y juvenil. Los y las maestras actúan siguiendo su intuición, con los conocimientos adquiridos en base a su experiencia personal. En su entorno social nunca se ha hablado abiertamente de sexualidad, y por más que se aceptaran, las sexualidades no heterosexuales o no monógamas se han invisibilizado. Incluso, a la mayoría de maestras y maestros les cuesta pronunciar la palabra “sexo” o concebir nuestras intervenciones como educación sexual sin utilizar otras palabras más aceptadas como “afectiva” y “coeducación”. Hemos encontrado algunos casos en que la maestra tenía más habilidades para hablar de sexualidad y esta naturalidad se transmitía a los niños y las niñas, que además resultaban ser más participativos durante el taller: “En mi grupo, como yo soy muy clara hablando... pero si vas a otro grupo quizás encuentras que el tema es más tabú” (Inés, 24/10/19).

Las profesionales entrevistadas se formaron en diferentes materias, aparte de la diplomatura en magisterio o grado de educación: sociología, psicopedagogía, logopedia, educación especial, entre otras. Tres estudiaron educación física, especialidad en que, si bien se trataba muy por encima las relaciones de género (según explican, la única idea que les transmitían era que niños y niñas deben hacer las mismas actividades), no trabajaban aspectos psicosociales relacionados con el cuerpo (estereotipos estéticos, capacidades diversas y desigualdad) ni con los estereotipos de género (competitividad, fuerza masculina versus debilidad femenina, etc.). En ningún caso se tocaban temas relacionados con la sexualidad durante sus formaciones universitarias.

Esta situación no es excepcional sino, más bien, la norma en nuestro contexto. Sánchez y Baena (2017) realizaron una encuesta a 503 estudiantes de diferentes grados (educación primaria y facultades de ciencias) de la Universidad de Murcia con preguntas básicas sobre sexualidad y concluyeron que los estudiantes del grado de Primaria fallan las preguntas más sencillas, los hombres tienen más prejuicios machistas que las mujeres y las mujeres menos conocimientos fisiológicos. Más allá de los posibles sesgos de una comparación entre estudiantes de ciencias (mayoría de hombres) y estudiantes de educación (mayoría mujeres), los resultados no sorprenden.

En la práctica, vemos cómo la educación sexual y la reproducción del modelo hegemónico de sexualidad depende de la sensibilidad o voluntad personal de cada maestro o maestra. Como hemos destacado más arriba, muchas maestras afirman que su grupo no habla de sexualidad, no hace preguntas, pero cuando entramos en detalles comentan que hablan de los genitales, de los cuerpos (son gordos, pequeños, etc.), dibujan penes para molestar a otros compañeros/as y hacen comentarios constantes sobre los roles de género. En algunos casos se asume que algunas criaturas son más precoces que otras y que por lo tanto necesitan “hablar más que otras”. Es el caso, por ejemplo, de niñas de 5º o 6º que llevan ropa más estrecha (imagen que la industria de la moda utiliza reiteradamente) (entrevista con Eulalia, 10/10/19). Estas ideas, muy establecidas socialmente, se corresponden con la concepción biomédica de la sexualidad, según la cual el cuerpo y el sexo se entienden como gobernados por un proceso natural de desarrollo. El cuerpo se desarrolla hasta llegar a las funciones naturales de la pubertad, y el primer determinante funcional del sexo es la reproducción (Moore y Reynolds, 2018: 25).

A las familias también les cuesta hablar abiertamente y consideran siempre que a sus criaturas “aún no les toca el tema del sexo” (Nuria, en conversación telefónica). Asumen que la sexualidad es un asunto propio de la adolescencia y los miedos giran alrededor precisamente de ciertos comportamientos o hechos relacionados con la sexualidad (tocar el culo, utilizar lenguaje sexual, darse besos en la boca) que en teoría todavía “no les toca”.

Asimismo, que las familias puedan resolver sus problemas o satisfacer necesidades depende de sus propios recursos. Inés, por ejemplo, nos explicaba que tenía tres casos de “niño-niña” y que, en uno de ellos, un niño que había transitado a niña durante el verano, la propia familia se había dirigido a una entidad LGTB a pedir apoyo y acompañamiento. Este acompañamiento no lo encontraban en la escuela, aunque las maestras han demostrado mucho interés sobre el tema de las identidades sexuales y es algo que han valorado muy positivamente de las formaciones de la prueba piloto: “Me considero abierta y receptiva pero no estoy preparada para acompañar” (Entrevista Inés, 24/10/19). En definitiva, esta falta de apoyo por parte de la escuela (falta de formación, recursos, herramientas y estrategias) puede generar situaciones de desigualdad, ya que la detección de determinadas dificultades y el acompañamiento de los niños y las niñas depende mucho de las posibilidades de su entorno, que como hemos visto está atravesado por múltiples factores de desigualdad social, económica y cultural.

La potencialidad del placer

«Las personas construyen su sexualidad de acuerdo con los patrones culturales en los que están inmersos y viven con culpa las transgresiones, a la vez que sienten como carencias las concreciones que se apartan de los modelos» (Juliano, 2010)

Tal y como hemos explicado en otros apartados de este informe, la conexión con el placer y el bienestar se ha colocado en el centro de los talleres. Hemos encontrado, sin embargo, diferencias importantes entre las escuelas, debido, como hemos podido inferir, a diferencias del contexto y a condiciones materiales y socioeconómicas.

La experiencia del placer va mucho más allá de la sexualidad y, a la vez, trabajarla desde la sexualidad permite acercarnos a la materialidad del bienestar. En general, el placer está asociado a actividades que requieren más poder adquisitivo como son las vacaciones lejos del lugar de residencia, el consumo de bienes en el mercado y la adquisición de propiedades. Niños y niñas de clase baja, que pasan las vacaciones en la ciudad porque la familia trabaja o no se puede permitir viajes, tienen la sensación de que “no han hecho vacaciones” y les cuesta identificar lo que hacen en su tiempo libre como experiencias satisfactorias. Para trabajar el placer en el aula es necesario dar valor a las experiencias de los niños y las niñas, teniendo en cuenta su diversidad.

Por todo lo que hemos ido afirmando a lo largo de este informe, el placer es un elemento clave, ya que contrarresta el modelo de sexualidad hegemónico centrado en la reproducción y con el dominio del hombre sobre la mujer. En una sociedad patriarcal, trabajar el placer de las niñas y las mujeres es una cuestión de justicia social y también una herramienta efectiva para prepararlas para la adolescencia y la edad adulta. Permite contrarrestar los valores negativos que los niños y las niñas ya han incorporado respecto al sexo en general y especialmente respecto a

las vulvas. Permite también, entrar directamente en el núcleo del tabú que se transmite a las criaturas ya que el placer es el tema del que más les cuesta hablar a las personas adultas²⁵. Trabajar el placer en un sentido amplio y con experiencias concretas (dinámicas que impliquen el cuerpo, la exploración de sensaciones y su comunicación) estimula la imaginación y permite que las criaturas creen significados en vez de repetir enunciados aprendidos en el aula. Hablando sobre las explicaciones que las criaturas dan sobre las diferencias entre niños y niñas, una de las maestras nos explicaba que “son políticamente correctos, dicen lo que quieres oír” (Entrevista María José, 10/10/2019). Tratar las diferencias (y desigualdades) en un plano más corporal nos puede permitir esquivar esta dificultad.

9- BIBLIOGRAFÍA

AFIN (2019) “SexAFIN: educación afectivo sexual y reproductiva en las escuelas de primaria”, revista AFIN, nº 113, pp 1 – 13, recuperado en https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2019m4n113iSPA.pdf [última consulta 29/10/2019]

Ballester Arnal, R. y Gil Llario, M. D. (2006) “La sexualidad en niños de 9 a 14 años”, *Psicothema*, Vol. 18, nº1, pp. 25-30.

Butler, Judith (1990) *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.

Biosca, Eloi (2016) *Per la corda fluixa. Respostes davant el repte i el risc de ser docent i LGBT*, Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, Pierre (2008 [1980]) *El sentido práctico*, Madrid: Siglo XIX.

Crenshaw, Kimberlé Williams (2012 [1991]) “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color” a Platero, R.L. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, Barcelona: Bellaterra, pp. 87 – 124.

Díaz de Greñu, Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017) “Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.

Fausto-Sterling, Anne (2006 [2000]) *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona: Melusina.

Fernández Molina, M., Almario, S., Del Valle-Prieto, G., Falder, T., García-Carrasco, A., Gómez-Pacheco, Á. (2016) “Necesidades afectivas y sexualidad. Una propuesta de intervención para educación infantil”, *RELAdeI 7.1, Neurociencias y Educación infantil*, enero 2018, pp. 141 – 156.

Foucault, Michael (2005 [1976]) *Historia de la sexualidad Vol.I. La voluntad de saber*, Madrid: Siglo XIX.

²⁵ Moore y Reynolds (2018) enfatizan esta idea: la inocencia de la infancia está ligada precisamente a la idea del placer sexual; hablar de placer sexual con las criaturas puede romper su supuesta inocencia. AFIN (2019) también afirma que lo que muchos adultos comentan es que les genera cierta incomodidad hablar de sexo no reproductivo y sobre todo del placer sexual.

- Goffman**, Erving (2006 [1975]) *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid: Siglo XIX.
- González**, Anastasia (2018) "Gestiones de la (a)sexualidad infantil. Una lectura del campo de las investigaciones en ciencias sociales en el ámbito latinoamericano" *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.* [online]. 2018, vol.18, n.1, pp.138-152. ISSN 1519-6089.
- Guasch**, Oscar (1993) "Para una sociología de la sexualidad", *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, N.º 64 (1993), pp. 105-122
- Haraway**, Donna J. (1995 [1991]) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.
- Juliano**, Dolores (2010) "El cuerpo del guerrero. El modelo perverso", en *Antropología, género, salud y atención*, Barcelona: Bellaterra, pp. 317 - 327
- Martínez**, J.-L., Vicario-Molina, I., González, E., & Ilabaca, P. (2014) "Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes / Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado", en *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117–148.
- Moore**, A. y **Reynolds**, P. (2018) *Childhood and Sexuality, Studies in Childhood and Youth*, https://doi.org/10.1057/978-1-137-52497-3_1
- Platero**, L. (2008) "La Homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid", *Psicológica*, nº 94, pp. 71-83.
- Podems**, Donna (2010) "Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference?" a *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol. 6, Nº 14.
- Sánchez Escámez**, A. i **Baena Sánchez**, M.J. (2017) "Comparativa entre estudiantes de Grado en Educación Primaria y alumnos de Facultades de Ciencias de la Universidad de Murcia como base para instaurar educación sexual en los centros formativos", *Revista de Investigación en Educación*, nº 15 (2), pp. 143-156
- Rubin**, G. (1986) "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", *Nueva Antropología* [en línea], VIII (30), 95-145 ISSN: 0185-0636. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007> [última consulta 27/11/19].
- Sielbeck-Bowen**, K.A., Brisolará, S., Seigart, D., Tischler, C., Whitmore, E. (2002) "Exploring Feminist Evaluation: The Ground from Which We Rise" en *New Direccions for Evaluation*, nº 96
- Trujillo**, G. (2015) "Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer", *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, v. 41, n. especial, pp. 1527 – 1540, dez. 2015
- Wittig**, M. (2005) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid: Egales.