



Educación de la sexualidad: Estado actual y propuestas de futuro

La educación de la sexualidad es un instrumento clave en la promoción de un desarrollo personal, social y sexual saludable y positivo. En este trabajo pretendemos responder a tres grandes cuestiones relacionadas con ella: ¿por qué es necesaria la educación de la sexualidad en el contexto escolar y familiar?, ¿qué obstáculos y dificultades debe superar en nuestro país? ¿cuáles son los desafíos y retos más inminentes a los que nos enfrentamos profesionalmente en este campo? El desconocimiento que manifiestan muchos adolescentes y jóvenes, las fuentes de información inadecuadas, o los numerosos riesgos a los que se exponen -entre otros- justificarían esa necesidad. En cuanto a los obstáculos más relevantes, nos centramos en el marco legal, los centros educativos y el profesorado, e intentamos ofrecer algunas fórmulas para superarlos. Por último, entre las propuestas de mejora para los programas de educación de la sexualidad, mencionamos el consenso de los profesionales sobre un modelo educativo “holístico” e integral, la adopción de una perspectiva de género, y la consideración de las “minorías sexuales”, como el colectivo LGTB+, los grupos procedentes de diferentes culturas y etnias, y las personas con diversidad funcional. Finalmente se plantean algunas limitaciones y retos futuros.

Palabras clave: educación de la sexualidad, adolescencia, juventud, perspectiva de género, igualdad, interculturalidad, diversidad funcional.

La reivindicación de una verdadera y efectiva educación de la sexualidad en nuestros centros educativos ha sido una constante entre el conjunto de profesionales que nos dedicamos a la investigación e intervención en este ámbito. Sin embargo, el éxito de esta pretensión ha resultado más bien escaso, manteniendo prácticamente las mismas carencias que hace décadas. En este trabajo reflexionaremos sobre las dificultades inherentes a la implantación de la educación de la sexualidad, pero también ofreceremos algunas propuestas de futuro que pretenden ser una serena reflexión sobre los retos que nos quedan por delante. No obstante, antes de ello nos gustaría, no por sabido, recordar la necesidad de la educación de la sexualidad en todas las etapas educativas, centrándonos de manera especial en la adolescencia (último ciclo de Educación Primaria y toda la Educación Secundaria, principalmente).

1. Educación de la sexualidad: una necesidad irrenunciable

Aunque el conjunto de profesionales que nos dedicamos a esta temática contamos con numerosos argumentos para justificar esta necesidad, avalada además por numerosos organismos internacionales (ONU, OMS, o IPPF, entre otros), consideramos necesario recordar algunos de ellos para tomar una verdadera conciencia de su importancia y relevancia.

En primer lugar, la socialización sexual a lo largo de todo el proceso del desarrollo humano necesita la participación de agentes educativos activos y presentes en el entorno de los/las niños/as. Así, las importantes necesidades afectivas, de vinculación y relación con otros, de intimidad corporal y sexual, etc. con las que nacemos los seres humanos (López, 2005) necesitan resolverse a lo largo del desarrollo. Si bien algunas de ellas están supeditadas a las experiencias tempranas con los progenitores (por ejemplo, a través del apego), otras necesitan de intervenciones directas y explícitas -la educación de la sexualidad- para promover experiencias afectivas y sexuales satisfactorias y saludables, o al menos, para proporcionar un conocimiento sobre sexualidad que la haga más comprensiva, organizada y coherente. Es lo que denomina Malón (2015) la necesidad de una educación sexual como un fin intrínseco, con valor en sí mismo, es decir, como algo inherente al hecho sexual humano y que por sí mismo justificaría la educación de la sexualidad, más allá de fines externos al propio individuo. De hecho, numerosos estudios muestran los efectos positivos de la educación de la sexualidad en la socialización infantil y adolescente, como la mejora de la autoestima, la aceptación de sí mismos y de los demás, la mejora de las relaciones afectivas y sexuales, y otros procesos asociados a la socialización sexual (Companys y Nebot, 2016; López, 2005; Martínez-Álvarez, González, Vicario-Molina, y Carcedo, 2016).

En segundo lugar, cabe mencionar la presencia muy habitual de la sexualidad en la sociedad a través de todos los canales de comunicación (TV, cine, internet, o juegos, por ejemplo). Aunque esta presencia -de mensajes, situaciones o conductas sexuales- ha sido una constante en prácticamente todos los canales audiovisuales a lo largo de las últimas décadas, el auge vertiginoso de las TIC en los últimos años ha condicionado sobremedida el acceso, la disponibilidad y la inmediatez de todo tipo de información sobre sexualidad: desde contenidos profesionales y científicos, hasta contenidos violentos y pornográficos (González-Ortega, Vicario-Molina, Martínez-Álvarez, y Orgaz, 2015). Como ocurre en otros campos de las TIC, la importante tarea educativa en relación a su uso, los riesgos que conlleva, pero también su utilidad formativa, deben ser objeto de atención en el campo de la educación de la sexualidad (González-Ortega, Vicario-Molina, Martínez-Álvarez, y Orgaz, 2015).

En tercer lugar, la ausencia o carencia de fuentes de información suficientes y fiables para niños/as y adolescentes constituye otro argumento de peso. Las fuentes de información y educación sobre sexualidad más importantes en la adolescencia siguen siendo las amistades (Martínez-Álvarez, Vicario y González, 2013). Sin embargo, esta fuente no está exenta de riesgos para la salud (Kapadia et al., 2012), ya que los/as adolescentes manejan muchos mitos y pueden generar una expectativa errónea de que “ya saben todo”, y por tanto, “no es necesario buscar nuevas fuentes”. Otras fuentes importantes son la escuela y la familia. La escuela cobra mayor importancia en los últimos años adolescentes, y de la familia destaca especialmente el papel de la madre. Resulta preocupante la ausencia del padre como educador sexual y la escasa presencia de la educación sexual entre los 10 y 13 años, momento fundamental en relación a los cambios puberales, su impacto psicológico y la mayor vulnerabilidad a los abusos sexuales (Martínez-Álvarez, Vicario y González, 2013).

Por último, y como ya hemos comentado, internet está empezando a cobrar una especial importancia como fuente de información y educación sexual.

Esto es especialmente llamativo en los últimos años adolescentes y en los chicos (en comparación a las chicas). Además, el acceso a esta información está asociada a la conducta sexual (tanto coital como no coital) pero no con el uso del condón en la primera relación coital (González-Ortega, Vicario-Molina, Martínez-Álvarez, y Orgaz, 2015). Por lo tanto, deberíamos de dotarles de herramientas para seleccionar y filtrar mejor la información proporcionada por este medio.

En cuarto lugar, y como consecuencia de todo ello, la mayor parte de adolescentes y jóvenes tienen conocimientos insuficientes e inadecuados (mitos). De alguna investigación realizada hasta la fecha sobre esta temática, y que está presente en algunos de nuestros trabajos (Fernández-Rouco, Fernández-Fuertes, Martínez-Álvarez, Carcedo, y Orgaz, 2019), concluimos que el nivel de conocimientos de los/as adolescentes es “moderado” en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria (15-16 años) aunque muy insuficiente en el primer ciclo (12-14 años). Siguen estando muy presentes los mitos en relación a “la primera vez”, la homosexualidad o el VIH-SIDA. También aparecen importantes carencias en relación a la anatomía y fisiología sexual. Las chicas, los/as que se definen de izquierdas, y los/as no creyentes, muestran niveles de conocimiento sexual superiores cuando se les compara con los chicos, los/as que se definen de derechas y los/as creyentes.

En quinto lugar, debe tenerse en cuenta la inevitable y muy frecuentemente inadecuada presencia -incluso sin desearlo- de la educación sexual no formal (en la calle, en casa, en las aulas, etc.). López (2005) hace hincapié en este tipo de educación y en cómo se convierte en la más relevante de los aprendizajes afectivos y sexuales. La única forma de contrarrestar esta educación -en el caso de que fuera equivocada- es a través de la educación de la sexualidad en contextos formales.

Por último, y no menos importante, no podemos olvidarnos de mencionar los importantes riesgos asociados a la sexualidad de adolescentes y jóvenes, como los abusos sexuales, el VIH-SIDA, la violencia de género y sexual o los embarazos no deseados, entre otros (Martínez-Álvarez, González, Vicario-Molina, y Carcedo, 2016). Algunos datos sobre estos y otros riesgos pueden verse en otros artículos en este número, y buena parte de las causas vienen determinadas por los argumentos anteriores. Bien podemos decir que son la consecuencia de la ignorancia a la que sometemos a nuestros jóvenes. Todos ellos deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de la educación de la sexualidad en esta población, tradicionalmente considerada de alto riesgo en materia de sexualidad.

En definitiva, y a la vista de estos antecedentes, bien podemos concluir que la necesidad de la educación de la sexualidad en la escuela es una evidencia que apenas merece algún cuestionamiento. Con ella se pretende dotar al conjunto de niñas/os y adolescentes de las herramientas necesarias (en términos de conocimientos, actitudes, valores y habilidades) que les permitan tomar las mejores decisiones -responsables y saludables- en materia de sexualidad

2. Educación de la sexualidad: una necesidad obstaculizada

Si tenemos evidencias tan contundentes, ¿qué obstaculiza una verdadera implementación de la educación de la sexualidad en nuestro país? Aunque

podemos encontrar numerosos obstáculos y dificultades en los diferentes niveles organizativos del sistema educativo, quizás los más relevantes son los que se centran en el ámbito legislativo, el centro educativo, los programas académicos y el profesorado.

Desde el **ámbito legislativo**, y haciendo un poco de historia, nos encontramos con legislaciones que apenas han contribuido a una verdadera educación de la sexualidad. Así, la primera ley que reconoce de manera explícita la educación de la sexualidad en la escuela es la LOGSE (1990). En ella, la “educación afectivo-sexual” se considera una de las materias transversales que deberían impregnar el currículum educativo - en todas las áreas de conocimiento- junto con otras materias como la educación para la salud, educación en valores o educación para la paz. En el año 2006, la LOE (Ley Orgánica de Educación) introduce algunos avances (e.g. determinados contenidos en la materia de “Educación para la ciudadanía”), pero carece de explicitación y concreción, puesto que en la práctica delega en el profesorado su verdadera implantación.

La ley educativa vigente en la actualidad e impulsada por un Gobierno conservador (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013) eliminó cualquier referencia a la “educación afectivo-sexual” en los denominados “elementos comunes” (aunque se incluyen algunos contenidos relevantes como la defensa de los valores asociados a la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y la prevención de los riesgos de explotación y abuso sexual). Además, desaparece cualquier mención al término “Educación para la salud”, y sólo se consideran algunos contenidos en determinadas áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza y Valores Sociales y Cívicos (Educación Primaria), Biología y Geología (1º-3º de ESO) o Psicología (2º Bachillerato).

No obstante, la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (BOE de 4 de marzo de 2010) manifiesta que “Los poderes públicos en el desarrollo de sus políticas sanitarias, educativas y sociales garantizarán: a) La información y la educación afectivo sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo” (Art. 5, punto 1). De esta forma, son las comunidades autónomas, como responsables de las transferencias recibidas en el ámbito de la educación y la salud, las que determinan las actuaciones en este campo. Como es previsible, en la práctica, los particulares perfiles ideológicos de estas comunidades han diversificado y condicionado tanto los objetivos como los contenidos de la educación de la sexualidad. Esto explica las enormes diferencias entre los distintos territorios del estado.

Por último, estas leyes ponen un énfasis casi exclusivo en la salud sexual, contribuyendo con ello a una visión de la sexualidad genitalizada, biologicista y focalizada en los riesgos -“prevencionista”-, con las connotaciones negativas que se derivan en cuanto al concepto de sexualidad que se transmite (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2012). Tal vez por ello, a nivel metodológico, y salvo algunas excepciones, las intervenciones se limitan a charlas puntuales, cursos breves impartidos por personas ajenas a los centros educativos o algunos talleres organizados por profesionales de la orientación educativa -en el mejor de los casos-. No obstante, tenemos que reconocer que hay excepciones notables donde la transversalidad puede tener éxito (ver algunos ejemplos en Companys y Nebot, 2016).

Los obstáculos a nivel de **centro educativo** también son evidentes y extraordinariamente relevantes. Los centros pueden jugar tres grandes funciones en la educación de la sexualidad: explicitarla en el Proyecto de Centro como un objetivo importante, promover la formación del profesorado, y dotarse de recursos y materiales didácticos para la educación sexual. Sin embargo, en alguno de nuestros trabajos hemos encontrado resultados muy decepcionantes (Martínez-Álvarez, et al., 2012): a) sobre la importancia que tenía la educación sexual en su centro, sólo el 44% del profesorado percibía que era importante (para el 20 % no era importante y el 36% tenía una opinión ambivalente); b) el 41% manifestó que los recursos de educación sexual disponibles en su centro eran escasos o insuficientes, el 31% señaló que contaba con numerosos recursos, y un 28% mantuvo una posición neutral (ni muchos ni pocos). Independientemente de los numerosos matices que podemos dar a estos resultados, lo importante es que prácticamente la mitad del profesorado que participó en el estudio percibió carencias importantes en ambos aspectos.

En tercer lugar, a nivel de **programas académicos o recursos educativos**, y a pesar de que una buena parte del profesorado reconoce que no dispone de los mismos para la educación de la sexualidad, seguramente es uno de los niveles en los que más y mejor se ha trabajado en nuestro país. De hecho, en España contamos con algunos y prometedores programas dirigidos especialmente a adolescentes y jóvenes, casi todos ellos accesibles y públicos. A modo de ejemplo, y además de los clásicos y extraordinarios programas del Colectivo Harimaguada (1994), podemos mencionar los de López (2005), el programa “Agarimos” en Galicia (Lameiras, Rodríguez, Ojea, y Dopereiro, 2004), el programa “Ni ogros ni princesas” en el principado de Asturias (Lena et col., 2007), o los programas multimedia “SEXPRESAN” de Canarias (Colectivo Harimaguada, 2008) o “SEXUMUXU” del País Vasco (Gómez-Zapiain, 2013). Todos ellos pueden contribuir de manera eficaz a la educación y salud sexual de los adolescentes.

No obstante, consideramos que estos programas tienen dos importantes carencias en nuestro país. Por una parte, creemos que el modelo teórico de la educación de la sexualidad debe ser consensuado. Aunque los programas mencionados comparten una posición abierta, plural y multidimensional de la sexualidad, es necesario considerar un modelo compartido desde el cual diseñar y enriquecer los materiales didácticos. Hasta ahora los esfuerzos son aislados y, en ocasiones, divergentes. Por otra parte, a pesar de lo bien fundamentados que están la mayoría de los programas a nivel teórico, son necesarias todavía evaluaciones más amplias y rigurosas, ya que desconocemos el impacto de la mayor parte de ellos sobre los conocimientos, actitudes y conductas de los adolescentes.

Por último, la figura del **profesorado** es clave ya que el sistema delega en el mismo prácticamente toda la responsabilidad de la educación de la sexualidad en el contexto escolar. Por ello llevamos a cabo un estudio en el que tratábamos de conocer el grado de formación que tiene nuestro profesorado en materia de sexualidad y educación sexual y los obstáculos que ellos perciben para poner en práctica la educación de la sexualidad (Martínez-Álvarez, et al., 2012). En cuanto a la formación, sólo el 12% tiene formación universitaria en este campo, el 43,2% no tiene ninguna formación y otro 44% tiene una formación escasa (curso, taller o seminario). Al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior, no observamos modificaciones sustanciales en las universidades españolas en lo referente a la formación en educación sexual (Martínez-Álvarez, et al., 2013). La Universidad de

Salamanca sigue siendo la que más formación de este tipo propone en sus titulaciones (Magisterio, Psicología y Pedagogía, fundamentalmente). En cuanto a los obstáculos para hacer educación sexual, los/as profesores/as señalan, en este orden, los siguientes: la falta de tiempo durante el curso, la poca exigencia y precisión de la legislación actual, la falta de formación y la falta de recursos.

En conclusión, y a la vista de todo lo anterior, tenemos que reconocer que tanto los centros educativos como el profesorado se enfrentan a grandes y diversas dificultades para que la educación de la sexualidad sea una realidad en España. En gran parte estas dificultades podrían superarse si, desde el ámbito legislativo, y como veremos luego, se apostara por una materia académica relacionada con la salud y el bienestar personal y social en la que pudiera tener cabida -junto con otros contenidos- la educación de la sexualidad.

A continuación, y a la espera de superar esas limitaciones y obstáculos, queremos hacer una serie de propuestas y retos que pueden impulsarla y deben ser tenidas en cuenta por los/as educadores/as de la sexualidad del presente y futuro más inmediato.

3. Educación de la sexualidad: propuestas y retos de futuro

Como venimos comentando, la situación de la educación de la sexualidad en España es escasa, biologicista, basada mayoritariamente en la prevención de riesgos y muy alejada de la diversidad sexual y cultural (Martínez-Álvarez et al., 2018). Además, en la práctica está sujeta a numerosos intereses sociales, políticos, ideológicos y/o religiosos (Parker, Wellings y Lazarus, 2009). Ante esta situación proponemos algunas líneas de actuación que posibiliten una educación de la sexualidad integrada en el currículum, con un método o modelo educativo profesional, bien definido y compartido por la comunidad educativa (holístico), que tenga en cuenta la perspectiva de género y que reconozca un contexto socio-cultural plural y diverso (multiculturalidad), así como a otros grupos minoritarios como son las personas con diversidad funcional. Desarrollaremos a continuación estas ideas.

El fracaso que ha supuesto el planteamiento de la transversalidad en las diferentes propuestas educativas, explicado -entre otras razones- por la falta de planificación, evaluación y supervisión (Companys y Nebot, 2016; López, 2005), nos debe animar a plantear propuestas alternativas. Así, lo que venimos defendiendo desde hace años y consideramos más razonable es que la educación de la sexualidad tenga una presencia explícita, concreta y precisa a lo largo del currículum educativo, una idea también recogida por algunos agentes en comunidades autónomas como Cataluña y Baleares (Companys y Nebot, 2016). Una forma de operacionalizar esta presencia es a través de un área de conocimiento amplia relacionada con un desarrollo psicosocial saludable, es decir, focalizada en la promoción del desarrollo personal y social, del bienestar y la salud, de la afectividad y las relaciones interpersonales, de los valores y derechos humanos, de la protección del medio social y ambiental, y entre otros, de la sexualidad en un contexto de ética, libertad y responsabilidad (Martínez-Álvarez et al., 2016; Martínez-Álvarez et al., 2018).

Las razones que ya defendimos en esos trabajos son numerosas y contundentes:

- a) Los programas focalizados en la salud y el bienestar deben ser globalizados y unitarios no parcializados (e.g. en promoción y prevención);
- b) La escuela es un lugar privilegiado para esta intervención (alcanza a todos los/as niños/as y adolescentes durante un tiempo prolongado, dispone de numerosos recursos, conecta con padres y madres fácilmente, es clave en la educación formal, etc.);
- c) En la prevención de riesgos la escuela debe actuar de nexo entre jóvenes, padres y profesionales de la salud;
- d) La optimización del desarrollo sexual, personal y social de niños/as y adolescentes promueve mejores resultados académicos en la escuela;
- e) La formación de profesionales es más fácil de garantizar (es decir, se pueden delimitar perfectamente las características y requisitos de los/as profesionales que deberían encargarse de esta nueva área de conocimiento);
- f) Es una propuesta factible. Aunque actualmente nuestro sistema educativo no plantee esta posibilidad, y tampoco haya perspectivas de que lo haga en un futuro inmediato, este planteamiento no es ni utópico, ni irrealizable. Con voluntad política y educativa, dedicar un espacio y tiempo curricular a la educación de la sexualidad es un objetivo plausible y recomendable;
- g) Esta propuesta no es incompatible con la transversalidad. Otros profesionales de la comunidad educativa pueden -y deben- acompañar desde otras áreas de conocimiento -si tienen una adecuada formación- en esta tarea educativa, tanto desde la educación formal como desde la incidental o no intencional.

Además de este cambio legislativo, no exento de dificultades y problemas, los centros educativos deben asumir también una responsabilidad directa en el diseño y planificación de la educación de la sexualidad (Martínez-Álvarez et al., 2016). Pasos importantes en esta dirección pueden ser:

- a) Incluir en el Proyecto Educativo de Centro objetivos y contenidos relacionados con la promoción del desarrollo afectivo y sexual saludable, adaptándose a las necesidades e intereses de su alumnado,
- b) Diseñar actuaciones concretas para alcanzar esos objetivos,
- c) Promover y facilitar canales de formación e información para el profesorado,
- d) Adquirir y provisionarse de recursos educativos y materiales didácticos,
- e) Contactar con posibles colaboradores externos en materia de educación de la sexualidad,
- f) Incorporarse a otros programas que puedan desarrollarse en la comunidad,
- g) Definir el papel de los padres y las madres en la colaboración con el centro y en la responsabilidad que tienen en relación a la educación de la sexualidad,

- h) Valorar la conveniencia de “institucionalizar” la figura del coordinador/a de la materia en el centro (responsable de facilitar, coordinar y supervisar las actividades desarrolladas en el centro).

Por último, y aunque ya lo hemos mencionado, la formación del profesorado es central si queremos avanzar en este sentido. Hemos comprobado que esta formación se asocia positivamente con su práctica en la educación de la sexualidad (Martínez-Álvarez et al. 2013). Sería necesaria la formación de un profesional con un perfil delimitado y claro, con una amplia formación psicopedagógica, adecuadas actitudes personales, conocimientos extensos sobre el desarrollo psicológico infantil y adolescente (en sus diferentes dimensiones sociales, afectivas y sexuales), en programas educativos y en habilidades educativas y manejo de grupos, entre otras. La figura del/la orientador/a educativa puede ser de gran relevancia en este sentido, y quizás el/la profesional más realista en este momento para llevar a cabo esta función. Efectivamente, la formación de estos profesionales a través del Máster obligatorio puede ser un contexto idóneo para promover esta formación.

Una segunda propuesta, muy relacionada con lo anterior, tiene que ver con el modelo o método educativo utilizado por el profesorado. En la actualidad estos modelos son muy diversos porque el profesorado es el que selecciona los objetivos y contenidos de la educación de la sexualidad, normalmente en función de sus actitudes y creencias, y en último término, por el sistema de creencias o moral compartida o permitida por su contexto escolar y social (Elia y Tokunaga, 2015; Meyer, Taylor y Peter, 2015). Esto implica que los/as estudiantes pueden recibir un tipo de educación de la sexualidad u otra en función del centro o profesorado “que les toque”.

Ante una dispersión, variabilidad e inconsistencia de esta naturaleza, consideramos imprescindible consensuar un modelo de intervención basado en el conocimiento científico, compartido por los/as profesionales, y aceptado por las distintas corrientes ideológicas y políticas como un modelo útil, positivo y necesario (Martínez-Álvarez et al., 2018). A partir de los modelos existentes, ¿cuál podría ser ese modelo y qué características debería cumplir?

De alguna forma, podemos agrupar los distintos modelos en cuatro grandes grupos. Los dos primeros surgen como una reacción al impacto que tuvieron las infecciones por transmisión sexual y especialmente el VIH-SIDA en los años ochenta y noventa del siglo pasado, y la necesidad de actuar sobre la prevención de estos riesgos.

Estos modelos son claramente opuestos. Por una parte, surge un modelo conservador (Jones, 2016) focalizado en la “abstinencia sexual” -al menos hasta el matrimonio- o moral (López, 2005) que toma los valores religiosos cristianos representados por el matrimonio heterosexual (rechaza la actividad sexual fuera de este contexto y se opone a la anticoncepción y uso de preservativos entre jóvenes). El otro modelo es el liberal (Jones, 2016), o “compreensivo” (Elia y Tokunaga, 2015). Este método pone mayor énfasis en la anticoncepción y en las prácticas sexuales seguras, resalta el valor del individuo en su proceso de toma de decisiones, reivindica la actividad sexual en la adolescencia como algo normativo, considera el deseo sexual y el placer como componentes esenciales de la sexualidad juvenil y adopta una visión democrática de la sexualidad.

Sin embargo, la falta de un verdadero interés por los derechos sexuales y libertades de las minorías, impedidas y obstaculizadas por los sistemas legales e instituciones religiosas o políticas (Elia y Tokunaga, 2015), posibilitan la aparición de otros modelos, más cercanos a movimientos políticos e ideológicos. En este marco podemos incluir al modelo reivindicativo, también denominado modelo crítico (Jones, 2016) o revolucionario (López, 2005): aparece vinculado al activismo y la lucha social, al feminismo, al movimiento LGTB+, y a la confrontación de las posiciones represivas del poder en la forma de sexismo, heterosexismo y homofobia.

Con la aparición en Europa, fundamentalmente, de una visión de la sexualidad multidimensional, clave para el desarrollo personal y social, emerge un nuevo modelo que enriquece fundamentalmente a los modelos “comprehensivo” y “crítico”. Nos referimos a lo que se ha denominado el modelo “holístico” (Yankah, 2016), post-moderno (Jones, 2016) o en nuestro país, el modelo biográfico-profesional (López, 2005). Este modelo pretende superar esos modelos tradicionales basados en la moral y en los riesgos, o “prevencionistas” (Carrera et al., 2012), incorporando el valor del individuo (su “biografía”) y la defensa y visibilidad de los derechos de las minorías.

Básicamente, estos modelos holísticos reúnen las siguientes características: *“1) se basan en teorías sólidas y en parámetros técnicos y científicos sobre los aspectos biofisiológicos, cognitivos, emocionales, conductuales y sociales de la sexualidad; 2) se alejan de posicionamientos ideológicos y religiosos, y reconocen al individuo en su proceso de construcción sexual a partir del análisis, la reflexión y la crítica; 3) se basan en un desarrollo sexual asociado a la salud y el bienestar personal y social; 4) toman como referentes los valores y derechos humanos universales, incluidos los sexuales; 5) enfatizan el respeto y tolerancia ante la diversidad de actitudes, deseos, y manifestaciones sexuales en ese marco de derechos humanos; 6) consideran la educación de la sexualidad como un derecho de todos los niños/as y adolescentes por su importante contribución a un desarrollo integral; 7) reconocen la diversidad y la educación multicultural, las minorías sexuales (p. ej. personas con diversidad funcional; LGTB+, ...) y adoptan la perspectiva de género en su intervención”* (Martínez-Álvarez et al., 2018, p. 565-566).

Por lo tanto, en la búsqueda de un marco de referencia compartido que ponga fin a una formación demasiado dispersa y diversa, defendemos y proponemos este modelo “holístico” como el más deseable para el futuro en este campo.

Por último, otro de los grandes retos que se plantea la educación de la sexualidad en estos momentos es la apuesta por la perspectiva de género, la superación de la “heteronormatividad”, el reconocimiento de un contexto socio-cultural plural y diverso, y de otros grupos minoritarios como las personas con diversidad funcional.

La defensa y adopción de una perspectiva de género pretende caminar en la defensa de la igualdad entre los sexos (Companys y Nebot, 2016). En la actualidad, la desigualdad es tan evidente que apenas merece algún comentario. La gravedad en términos cuantitativos y cualitativos de un fenómeno como la violencia de género, la presencia de los estereotipos de género en las relaciones de adolescentes y jóvenes (incrementados en la actualidad por conductas como el control de la chica a través de las TIC), o polémicas sentencias judiciales en respuesta a algunas agresiones sexuales, son algunos ejemplos de esa desigualdad.

Y si bien es cierto que algunos programas de educación de la sexualidad pretenden trabajar en defensa de la igualdad entre los sexos, en la mayor parte de los casos no lo hacen de manera consistente y eficiente (Alldred y David, 2007). O podemos ir más lejos: en muchos de estos programas podemos encontrarnos con frecuentes “micromachismos” o ejemplos del denominado sexismo benevolente (más sutil y “políticamente correcto”), por no hablar del rol “feminizado” de “las” coordinadoras, responsables o interesadas por la educación de la sexualidad -mayoritariamente mujeres- (Alldred y David, 2007).

Si a todo esto le sumamos las numerosas barreras y resistencias sociales, políticas y religiosas que impiden los avances en materia de igualdad (puede observarse la ola de conservadurismo que azota a los países occidentales en contra del aborto, o en nuestro país el reciente dictamen del Tribunal Constitucional en el que se aprueba que los centros educativos que segregan por sexo pueden beneficiarse de los fondos públicos -El País, 2018), la necesidad de abogar por una perspectiva de género en la educación de la sexualidad se hace más evidente.

En la práctica, puede incorporarse al aula a través de (Martínez-Álvarez et al., 2018): a) el análisis de la construcción social de las desigualdades por medio de la reflexión, el debate y la crítica; b) la adopción de actitudes sociales y valores igualitarios; y c) la construcción de relaciones basadas en conductas y expectativas compartidas por igual en ambos sexos. Además, cuando se interviene en esta dirección, se disminuye la coerción sexual, la violencia de género, y los riesgos sexuales. Bien podemos decir que las relaciones igualitarias “construyen” relaciones saludables.

Por otra parte, la mayoría de los programas educativos se diseñan pensando en la “mayoría”: pareja heterosexual estable hombre-mujer. En ellos quedan excluidos o marginados todos los individuos y comunidades alejadas de la “heteronormatividad” (toda la comunidad LGBT+), tanto en los espacios como en el discurso educativo (Meyer et al., 2015). Las principales carencias giran en torno a la falta de un análisis crítico sobre las estructuras sociales y políticas que impiden esa normalización, y la ausencia de un reconocimiento de su propia diversidad -suelen considerarse como un grupo “homogéneo”- (Elia y Tokunaga, 2015; Meyer et al., 2015).

Como hemos señalado en otro lugar, *“La alternativa es promover un modelo educativo que reconozca la comunidad LGBT+, en la sociedad, en la cultura y en la historia, las dificultades para su normalización (homofobia, transfobia y/u otras formas de discriminación), las consecuencias de su represión y negación, los principios sociales, culturales e ideológicos de la “heteronormatividad”, así como las riquezas y potencialidades -incluso para los heterosexuales- de reconocer, aceptar y validar las distintas identidades sexuales y de género”* (Martínez-Álvarez, et al., 2018, p. 567). El modelo de la “educación inclusiva en la diversidad sexual y de género” (Gender and Sexual Diversity- Inclusive) planteado en Canadá y EEUU por Meyer et al. (2015) puede ser un buen ejemplo a seguir. En nuestro país podemos destacar la propuesta de Díaz de Greñu y Parejo (2013) sobre una intervención psicopedagógica -desde la acción tutorial- dirigida a la promoción de la igualdad y la diversidad afectivo-sexual en la Educación Secundaria Obligatoria.

Otro de los grandes retos y desafíos relegados en el campo de la educación de la sexualidad es la inclusión del alumnado procedente de otras culturas

y/o grupos étnicos. Si tenemos en cuenta el fenómeno de la globalización, el establecimiento de nuevos grupos poblacionales con diferentes valores religiosos y culturales en nuestro país (especialmente latinos y magrebíes), y la alta incidencia de riesgos sexuales en la población inmigrante (Martínez-Álvarez, et al., 2018), bien podemos concluir que la educación de la sexualidad no puede permanecer ajena a esta realidad cambiante.

Sin embargo, esta tarea no es sencilla. Por ejemplo, pueden entrar en conflicto los valores y creencias de los padres en relación a la sexualidad (una educación moral) con las de los/as profesionales encargados de esta educación (una educación integral, “holística”). En otros casos, puede haber contenidos “más sensibles” para algunas culturas y religiones (homosexualidad, masturbación, etc.) que no consideran apropiado que se traten en las clases de sexualidad.

El desafío es superar estas dificultades sin entrar en conflicto con los padres y la cultura, pero sin plegarnos a aquellos argumentos que puedan ir en contra de los derechos humanos y la dignidad de las personas. En esta educación inclusiva se deben superar esos valores conservadores y contrarios a los derechos humanos y sexuales universales, pero beneficiándonos también de muchos de sus valores positivos y enriquecedores para nuestra cultura (e.g., los valores colectivistas y cooperativistas de muchas culturas exógenas - Díaz, González y Martínez-Álvarez, 2016).

Conocer sus valores y costumbres sexuales, consensuar con ellos los posibles objetivos y contenidos de la educación de la sexualidad, aceptar y respetar la diversidad de actitudes y prácticas sexuales acordes con los derechos humanos y valores universales, intervenir en aquellos casos que no lo estén o que pongan en riesgo a niñas y chicas jóvenes, ofrecer apoyo y recursos a los padres y familias que necesiten ayuda y asesoramiento, y poner en valor algún elemento o símbolo de las distintas culturas en el aula, son algunas de las prácticas educativas que pueden contribuir en esta educación de la sexualidad inclusiva (Martínez-Álvarez et al., 2018).

Por último, hay otros grupos o minorías que merecen también una especial atención en nuestra propuesta de educación de la sexualidad. Nos referimos a las personas con diversidad funcional, hasta ahora ausentes de los programas de educación de la sexualidad (Elia y Tokunaga, 2015). Por ejemplo, contamos con numerosas evidencias que nos muestran que las personas con discapacidad intelectual son mucho más vulnerables a los riesgos sexuales (e.g. abuso y acoso sexual e infecciones por transmisión sexual), y son más estigmatizados y aislados si son sorprendidos en prácticas sexuales que sus iguales sin discapacidad (Grove, Morrison-Beedy, Kirby y Hess, 2018). De manera similar, los jóvenes con discapacidad física (parálisis cerebral, paraplejía, etc.) o sensorial, tienen menos conocimientos sobre sexualidad y reciben menos educación de la sexualidad que los jóvenes sin discapacidad (East y Orchard, 2014). En definitiva, son adolescentes y jóvenes que tienen las mismas necesidades afectivas y sexuales que el resto pero que su derecho a la información y educación de la sexualidad se ve vulnerado en la mayor parte de los casos por su entorno familiar y escolar. Si a ello añadimos que se les tiende a aislar de otros iguales y a privar de espacios de intimidad y privacidad, sus derechos sexuales están gravemente amenazados. Debemos ser conscientes de que estas personas necesitan la misma información y educación que el resto, más la información específica y adaptada a su discapacidad.

De nuevo, las alternativas pasan por diseñar currículos inclusivos encaminados a la promoción de una sexualidad saludable y satisfactoria y la prevención de situaciones de abuso y coerción sexual en las personas con diversidad funcional (Grove, Morrison-Beedy, Kirby y Hess, 2018; East y Orchard, 2014). Esta educación de la sexualidad debe ser complementada con información adaptada a su situación particular y un importante trabajo con el resto de jóvenes, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia hacia estas personas.

4. Limitaciones y retos futuros

Una vez revisadas algunas de las propuestas de mejora en nuestro sistema educativo sobre la educación de la sexualidad, queremos concluir con una llamada de atención sobre algunas limitaciones de los programas actuales y con determinados retos que deben valorarse en el futuro.

Uno de los temas que más nos debe preocupar a los/las instructores/as es la falta de una verdadera evaluación de los programas de educación de la sexualidad. Apenas contamos con datos que nos ayuden en la elección del programa adecuado, ya que éstos sólo referencian las edades a las que van dirigidos (Educación Primaria, Educación Secundaria, etc.), pero sin concretar las características del grupo objetivo de la intervención, o del instructor/a adecuado.

Es fundamental que estos programas incluyan algunos de los criterios que están presentes en lo que se denomina “programas basados en la evidencia” (Myers-Bowman, 2016) o programas efectivos (Kirby, Roller, y Wilson, 2007). Por ejemplo, Myers-Bowman (2016) propone que a la hora de seleccionar un programa de educación de la sexualidad se debe tener en cuenta al instructor/a y al grupo al que se dirige. En concreto, y a modo de resumen, propone los siguientes criterios: el programa dispone de una buena fundamentación teórica y científica (y se aleja de posiciones morales e ideológicas), propone estrategias de evaluación inicial del grupo (necesidades, intereses, etc.) y final, adapta las actividades a los valores y diversidad del grupo, indica métodos de enseñanza y procesos instruccionales eficaces, sigue una secuencia lógica de contenidos, y propone el entrenamiento, la formación y características personales necesarias de los/las instructores/as o profesionales de la educación. Desde nuestro punto de vista, a estos criterios podríamos añadirle: la supervisión de expertos y cómo conseguirlos (asesoramiento, ayuda puntual, y *feedback*, básicamente), deja abierto el programa a nuevas propuestas de mejora, e intenta difundirlo a otros lugares o instituciones.

Por último, no podemos reducir la educación de la sexualidad sólo al ámbito escolar. Las tendencias futuras apuntan a diseñar programas dirigidos a diferentes contextos sociales y grupos poblacionales. Por ejemplo, cada vez se impulsa más la educación de la sexualidad en el ámbito familiar y/o comunitario (Ponzetti, 2016). Las razones son obvias: hay grupos o colectivos poblacionales que están fuera del ámbito educativo y que también necesitan este tipo de educación (Cushman, 2016). Nos referimos básicamente a grupos de jóvenes o adultos, padres y madres, o familias. Finalmente, si consideramos la educación de la sexualidad desde un punto de vista del desarrollo del ciclo vital, tenemos que mencionar que la infancia temprana y la vejez siguen siendo las grandes olvidadas de esta intervención. La elaboración e implementación de programas eficaces

dirigidos a estos grupos sociales y etarios son un reto de futuro en el campo de la sexualidad.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos pretendido ofrecer una visión de la educación de la sexualidad como un instrumento clave en la promoción de un desarrollo personal, social y sexual saludable y positivo. Ante las dudas y rechazos de algunos colectivos y grupos sociales y políticos de la educación de la sexualidad, comenzamos argumentando posibles respuestas a la pregunta ¿por qué es necesaria esta educación en el contexto escolar y familiar?. El afrontamiento de las tareas inevitables que acontecen a lo largo del desarrollo sexual, la falta de conocimientos que muestran adolescentes y jóvenes, las fuentes de información inadecuadas que utilizan, la presencia continua y constante de la sexualidad en todos los canales de información en la sociedad, o los numerosos riesgos sexuales a los que se exponen, son algunos de los argumentos que justifican esa educación de la sexualidad.

En segundo lugar, revisamos algunos de los obstáculos que hemos detectado en nuestra sociedad a la hora de implementar esa educación. Entre ellos hemos mencionado un marco legal inadecuado y poco preciso, centros educativos poco implicados en asumir un compromiso colectivo, y un profesorado escasamente formado y sensibilizado por esta temática (suelen aludir a la falta de tiempo, la poca exigencia y precisión de la legislación actual, y la escasez de recursos educativos, como obstáculos a la educación sexual). A lo largo del trabajo exponemos algunas soluciones para superar estas dificultades, como el cambio legislativo, el compromiso del centro y la formación y cualificación del profesorado.

Posteriormente, presentamos algunas propuestas de mejora que deben considerar los actuales y futuros programas de educación de la sexualidad. El consenso de los/as profesionales sobre un modelo educativo “holístico” e integral, la adopción de una perspectiva de género en los programas y práctica educativa, y la consideración y reconocimiento de las “minorías sexuales”, como el colectivo LGTB+, los grupos procedentes de diferentes culturas y etnias, y las personas con diversidad funcional, son las propuestas que presentamos.

Por último, concluimos con la necesidad de evaluar los programas de educación sexual con los que contamos, así como proponer -a modo de retos futuros- la extensión de la educación de la sexualidad a otros grupos sociales no escolarizados y etarios (infancia temprana y vejez).

Si todas estas propuestas son consideradas en un presente o futuro inmediato, y especialmente si pueden contribuir a mejorar, o al menos aceptar, la vida sexual de todos estos colectivos, consideraremos que hemos empezado a caminar en este campo.

Referencias bibliográficas

Aldred, P. y David, M. E. (2007). *Get real about sex: The politics and practice of sex education*, Maidenhead: Open University Press.

Carrera, M., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2012). “Hacia una educación sexual que todavía es posible”, *Informació Psicològica*, 103, 4-14.

Colectivo Harimaguada (1994). *Carpetas didácticas de Educación Afectivo Sexual (Infantil, Primaria y Secundaria)*, Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Colectivo Harimaguada (2008). Sexpresan. Multimedia para la educación afectivo-sexual, Acceso 13/03, 2013, de <http://www.harimaguada.org/sexpresan/>

Companyns, M. y Nebot, M. (2016). La educación afectiva y sexual: un derecho, una prioridad. Barcelona: Creación Positiva, CooperAcció y Asociación de Planificación Familiar de Cataluña y Baleares.

Cushman, N. (2016). "Community-based Sexuality Education", en Ponzetti, J. J. Jr., (ed.), Evidence-based approaches to Sexuality Education. Londres: Routledge, pp. 169-184.

Díaz, S., González, E., y Martínez-Álvarez, J.L. (2016). "Etnografía sexual en España: algunas diferencias en materia de educación sexual entre las distintas etnias y culturas", en Castejón, J. L. (ed.), Psicología y Educación: Presente y Futuro. Madrid: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación, pp. 804-812.

Díaz de Greñu, S., y Parejo, J. L. (2013). "La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria", Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(3), 63-79.

East, L., y Orchard, T. (2014). "Somebody Else's Job: Experiences of Sex Education among Health Professionals, Parents and Adolescents with Physical Disabilities in Southwestern Ontario", Sexuality & Disability, 32(3), 335-350.

El País (2018b). El Constitucional sentencia que la educación segregada por sexos "no causa discriminación". 19 de abril, Acceso: https://politica.elpais.com/politica/2018/04/19/actualidad/1524161473_727594.html

Elia, J. P. y Tokunaga, J. (2015). "Sexuality education: implications for health, equity, and social justice in the United States", Health Education, 115 (1), 105 - 120.

Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A. A., Martínez-Álvarez, J. L., Carcedo, R. J., y Orgaz, B. (2019). "What do Spanish adolescents know (or not know) about sexuality? An exploratory study", Journal of Youth Studies, 1-17.

Gómez-Zapiain, J. (2013). Sexumuxu, Acceso: 17/05, 2019, de <https://www.osakidetza.euskadi.eus/informacion/sexu-muxu/r85-cksalu04/es/>

González-Ortega, E., Vicario-Molina, I., Martínez-Álvarez, J. L., y Orgaz, B. (2015). "The Internet as a Source of Sexual Information in a Sample of Spanish Adolescents: Associations with Sexual Behavior", Sexuality Research and Social Policy, 12(4), 290-300.

Grove, L., Morrison-Beedy, D., Kirby, R., y Hess, J. (2018). "The Birds, Bees, and Special Needs: Making Evidence-Based Sex Education Accessible for Adolescents with Intellectual Disabilities", Sexuality & Disability, 36(4), 313-329.

Jones, T. (2016). Framing sexuality education discourses for programs and practice, en Ponzetti, J. J. Jr., (ed.), Evidence-based approaches to Sexuality Education. Londres: Routledge, pp. 33-51.

Kirby, D., Roller, L y Wilson, MM. (2007). Tool to Assess the Characteristics of Effective Sex and STD/ HIV Education Programs, Washington, DC: Healthy Teen Network.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., y Dopereiro, M. (2004). Programa AGARIMOS: Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual. Madrid: Pirámide.

Lena, A. et al. (2007). Ni ogros ni princesas. guía para la educación afectivo-sexual en la ESO. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, no. 106 de 4/5/2006, Acceso, 20/11, 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, no. 238 de 4/10/1990, Acceso, 20/11, 2011, de http://www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?idBOE-A-1990-24172.

LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza, BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013.

López, F. (2005). La educación sexual. Madrid: Biblioteca Nueva.

Malón, A. (2012). "¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento", Educatio Siglo XXI, 30, 207-228.

Martínez-Álvarez, J. L.; Carcedo, R. J.; Fuertes, A.; Vicario-Molina, I; Fernández-Fuertes, A.; y Orgaz, M. B. (2012). "Sex education in Spain: Teacher's views of obstacles", Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 12, 425-436.

Martínez-Álvarez, J. L., Vicario-Molina, I. y González, E. (2013). "Fuentes de educación sexual, su utilidad y preferencia en la adolescencia temprana y media", en Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Molero M. M., y Parra R. (coords.), Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas, Granada: Geu Editorial, pp. 719-724.

Martínez-Álvarez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). "Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro", *Magister*, 25(1), 35-42.

Martínez-Álvarez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., y Carcedo, R. (2016). "Necesidades y dificultades de la educación sexual: propuestas de futuro a partir de la realidad española", en Fávero, M., Pereira, G., Santos, V., Freitas, D., y Carvalho, G. (coords.), *Sexualidades, gêneros e cidadania em espaços educativos*, Florianópolis, UDESC, pp. 50-72.

Meyer, E. J., Taylor, C., y Peter, T. (2015). "Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators", *Sex Education*, 15(3), 221-234.

Myers-Bowman, K. S. (2016). Sexuality education program development and implementation, en Ponzetti, J. J. Jr., (ed.), *Evidence-based approaches to Sexuality Education*. Londres: Routledge, pp. 79-97.

Parker, R., Wellings, K., y Lazarus, J. V. (2009). "Sexuality education in Europe: An overview of current policies", *Sex Education*, 9(3), 227-242.

Ponzetti, J. J. Jr. (2016). "Future Trends and Directions in Sexuality Education", en Ponzetti, J. J. Jr., (ed.), *Evidence-based approaches to Sexuality Education*. Londres: Routledge, pp. 359-368.

Yankah, E. (2016). "International framework for Sexuality Education. UNESCO's International Technical Guidance", en Ponzetti, J. J. Jr., (ed.), *Evidence-based approaches to Sexuality Education*. Londres: Routledge, pp. 18-32.