



Co-funded by
the European Union



GaminGEE

(Nº 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032639)

GAME-based tools to Foster an INtegrative model for early
Gender Equality Education

GUÍA PARA EDUCADORES



Lastekaitse Liit
Estonian Union for Child Welfare





**Co-funded by
the European Union**

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

0. INTRODUCCIÓN: VALORES DE DIVERSIDAD Y AUTOESTIMA



Los derechos humanos son derechos que tenemos simplemente porque existimos como seres humanos, no son otorgados por ningún estado. Estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, independientemente de nuestra nacionalidad, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Van desde los más fundamentales, el derecho a la vida, hasta aquellos que hacen que la vida valga la pena, como los derechos a la alimentación, la educación, el trabajo, la salud y la libertad (Naciones Unidas, s.f., 1948).

Los derechos humanos son esas normas básicas que son importantes para permitir que las personas vivan en condiciones de seguridad y dignidad. Los derechos humanos protegen nuestras vidas y nuestros cuerpos, permitiéndonos vivir como personas libres y llevar a cabo diferentes actividades: expresarnos, aprender nueva información, reunirnos con amigos y personas de ideas afines, etc.

Los derechos humanos se han definido en todos los países en su forma más básica en las correspondientes constituciones nacionales.

Los derechos de los niños son básicamente los derechos humanos. La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) enumera los derechos internacionalmente reconocidos de los niños. El objetivo de la adopción de la convención fue enfatizar algo que los adultos tienden a olvidar: los niños son seres humanos con los mismos derechos que los progenitores. La Convención considera a los niños como sujetos de derecho o, dicho de otro

modo, como titulares de derechos. Esto significa que son individuos con derechos y nadie tiene derecho de propietario sobre los mismos, incluidos los progenitores. Los derechos de los niños, como derechos humanos, son derechos que se aplican a todos, independientemente de la edad, sexo, nacionalidad u otras características (Canciller de Justicia de Estonia, s.f.).

La necesidad de derechos especiales para los niños reside en que no siempre pueden proteger sus propios derechos e intereses, por lo que necesitan ayuda y protección de los adultos. Los niños deben ser protegidos de la violencia mental y física, la injusticia, la negligencia, el abuso, el abuso sexual y otras amenazas. Además, los adultos deben garantizar que los niños tengan lo que necesitan para vivir y establecer condiciones adecuadas para el desarrollo de sus habilidades e intereses (Naciones Unidas, 1989). Por tanto, se recomienda crear y adherir políticas de protección infantil en las escuelas y otras organizaciones que trabajan con niños.

Dos de los valores clave y centrales de los derechos humanos son la dignidad humana y la igualdad. Los derechos humanos pueden entenderse como la definición de las normas básicas necesarias para una vida digna; y su universalidad se deriva del hecho de que en este sentido, al menos, todos los humanos son iguales. No debemos, y no podemos, discriminar entre ellos. El artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos». La libertad frente a la discriminación, establecida en el artículo 2, es lo que garantiza esta igualdad (Naciones Unidas, 1948).

Muchos otros valores pueden derivarse de dos fundamentales, por ejemplo (Consejo de Europa, s.f.):

- **Libertad:** porque el individuo tiene una influencia importante en la dignidad humana. Ser forzados a hacer algo en contra de nuestra voluntad degrada el espíritu humano.
- **Respeto por los demás:** porque la falta de respeto por alguien no reconoce la individualidad y dignidad esencial del individuo.
- **No discriminación:** porque la igualdad en la dignidad humana significa que no debemos juzgar los derechos y oportunidades de las personas en función de sus características.
- **Tolerancia:** porque la intolerancia indica una falta de respeto por la diferencia; y la igualdad no significa uniformidad.
- **Justicia:** porque las personas con igualdad de oportunidades merecen un trato justo.

- **Responsabilidad:** porque respetar los derechos de los demás implica la responsabilidad de las propias acciones y el esfuerzo por la realización de los derechos de todos.

Los derechos humanos son universales, se aplican por igual a todas las personas en todo el mundo y sin límite de tiempo. Toda persona tiene derecho a disfrutar de sus derechos sin distinción de «raza» u origen étnico, color, sexo, orientación sexual, discapacidad, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, nacimiento o cualquier otra condición. Debemos señalar que la universalidad de los derechos humanos no amenaza en modo alguno la rica diversidad de individuos o de diferentes culturas (Consejo de Europa, s.f.) .

La diversidad requiere un mundo donde todos sean iguales e igualmente merecedores de respeto. Los derechos humanos sirven como normas mínimas que se aplican a todos los seres humanos.

El respeto de la diversidad radica en la comprensión de los derechos humanos y la obligación de respetar los derechos de los demás

La diversidad se define como las diferencias en los valores, actitudes, perspectiva cultural, creencias, origen étnico, orientación sexual, identidad de género, habilidades, conocimientos y experiencias de vida de cada individuo en cualquier grupo de personas (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, s.f.) . La diversidad es parte de la vida en todas las partes del mundo. Los seres humanos difieren entre sí en su apariencia, origen, intereses y actividades, opciones de vida y habilidades, pero todos compartimos la misma dignidad humana. Un estado democrático trata a las personas por igual y tiene en cuenta las especificidades de las personas. Esto significa que las reglas y normas sociales deben tener en cuenta nuestras diferencias para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión para todos.

Como los derechos humanos se basan en valores, el concepto de diversidad denota tanto una actitud de valor como un principio de creciente tolerancia y respeto de las diferencias. Es un principio general que exige igualdad de trato, respeto de los derechos e inclusión.

Para los niños, el aprendizaje de los derechos humanos y los valores de la diversidad comienza desde el nacimiento y en el hogar y tiene mucho que ver con los modelos a seguir de los progenitores. Cuanto más pequeños son los niños, más imitan los patrones de comportamiento y las actitudes de sus

progenitores. En la adolescencia, las percepciones pueden cambiar e incluso entrar en conflicto, pero el modelo principal sigue siendo de los progenitores.

Como los valores humanos se desarrollan en la infancia y la adolescencia, los progenitores y maestros tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo del valor de los niños. El tratamiento consciente del tema de los valores aumenta la competencia de valor de todas las partes involucradas, ayuda a dar sentido a las necesidades, intereses y valores de desarrollo de uno, promueve el comportamiento responsable, la opinión y la autoestima adecuada. Sin embargo, las escuelas que priorizan la educación de valor encuentran que tal énfasis también resulta en un aumento del interés de los estudiantes en el aprendizaje y mejores resultados de aprendizaje. Además, la educación de valores efectiva se expresa en la atmósfera general de la escuela, la comunicación relajada y benevolente, el respeto por uno mismo y por los demás, la mejora continua de los empleados de la escuela, la cooperación efectiva entre todas las partes de la comunidad escolar y el respeto mutuo (Centro de Ética, Universidad de Tartu, 2014).

Los seres humanos como seres sociales, aprenden de la interacción con otras personas y crean la imagen del mundo y sobre sí mismos. La relación sana y segura con los progenitores o cuidadores, crea una base para la confianza con el mundo y otras personas y la identidad del niño mismo. Los progenitores pueden apoyar el desarrollo de la autoestima y la autoestima de los niños de muchas maneras, por ejemplo, expresando sus propios sentimientos positivos («me preocupó mucho por ti», «estoy feliz contigo»), reconociendo los esfuerzos y logros del individuo («puedes estar orgulloso de ti mismo porque...»), ayudándole a aprender sobre sí a través de la discusión («¿qué piensas?», «¿qué sentiste?»), protegiéndolos de la injusticia (di que lo que sucedió no fue un error/culpa del niño o niña), compartiendo responsabilidad y confianza (confirma que has creído en ellos, deja que se ayuden a sí mismos). Los investigadores han concluido que si los progenitores están atentos, abiertos y cariñosos hacia sus descendientes, crean un ambiente de crecimiento seguro, que a su vez ayuda a formar una mayor autoestima del sujeto. Cuando los niños crecen seguros y se respetan a sí mismos y a los demás, en el futuro podrán hacer frente mejor a las dificultades y situaciones desagradables, tener una actitud positiva hacia sí mismos, creer en sus propias habilidades y poder disfrutar del progreso de otras personas. También

pueden defenderse a sí mismos y sus puntos de vista y estar listos para admitir sus errores (Instituto Nacional para el Desarrollo de la Salud, 2019).

Papel de la educación sexual holística

Se dice que la autoestima y el desarrollo de los niños pueden ser apoyados con educación sexual. Como el aprendizaje de valores comienza muy temprano, la educación sexual debe comenzar en la infancia y progresar a través de la adolescencia y la edad adulta. Para los niños y los jóvenes, su objetivo es apoyar y proteger el desarrollo sexual holístico.

Tradicionalmente, la educación sexual se ha centrado en los riesgos potenciales de la sexualidad, como el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual (Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010)).

Un enfoque holístico basado en la comprensión de la sexualidad como un área del potencial humano ayuda a los niños y jóvenes a desarrollar habilidades esenciales que les permitan autodeterminar su sexualidad y sus relaciones en las diversas etapas de desarrollo. La educación sexual también forma parte de una educación más general y, por lo tanto, afecta el desarrollo de la personalidad del individuo. Su naturaleza preventiva no solo contribuye a la prevención de las consecuencias negativas relacionadas con la sexualidad, sino que también puede mejorar la calidad de vida, la salud y el bienestar. De esta manera, la educación sexual contribuye a la promoción de la salud en general.

La educación sexual holística brinda a los niños y jóvenes información imparcial y científicamente correcta sobre todos los aspectos de la sexualidad y, al mismo tiempo, les ayuda a desarrollar las habilidades para actuar sobre esta información (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015; Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010).

La educación sexual de los niños debe ser simple y apropiada para su edad, compensando los mensajes mediáticos sobresexualizados. La educación sexual de los niños es aprender sobre sus propias partes del cuerpo, aceptar sus propios cuerpos y los de otros como valiosos, reconocer diferentes géneros, aprender a expresar sus sentimientos y percibir y expresar su privacidad. El conocimiento y las habilidades en esta área ayudan al sujeto a establecer límites, expresar sus deseos, experimentar la alegría de la intimidad física segura, crear amistades, proteger su espacio personal, reconocer la violencia (sexual) y buscar ayuda si es necesario. La educación sexual

apropiada para la edad permite a los niños comprender su sexualidad, tratarse a sí mismos y a los demás con tolerancia, positividad y respeto, crear relaciones cercanas basadas en la igualdad y el consentimiento, y asumir la responsabilidad de su propia salud (sexual) y la de su pareja. Los adultos juegan un papel muy importante porque sus actitudes, comportamientos y palabras dan forma a la sexualidad de los niños (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015).

La educación sexual holística tiene el principio de que se basa en un enfoque de derechos humanos (sexual y reproductivo) y se sustenta firmemente en la igualdad de género, la autodeterminación y la aceptación de la diversidad (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015).

Por ejemplo, la educación sexual holística es una autoafirmación, que (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015):

- Todas las personas tienen derecho a decidir quién toca su cuerpo.
- Conocen la «regla del traje de baño» (nadie puede tocar, mirar o hablar sobre las partes del cuerpo debajo del traje de baño sin el permiso del niño).
- Puede decir «NO».
- Comprenda y considere cuándo la otra persona no quiere que le toquen.
- Sepa que las personas tienen derecho a la seguridad y la protección.
- Son conscientes de que algunas personas no son buenas y pueden ser violentas.

No todos los progenitores, familias y personas que trabajan con niños se sienten seguros para hablar sobre sexualidad pero, al mismo tiempo, la mayoría quiere que los niños reciban conocimientos y habilidades modernas sobre estos temas. Es importante que a través de una educación sexual moderna y de alta calidad, todos los niños y jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que apoyan la dignidad humana, que ayudan a estar sanos, a resistir el comportamiento inapropiado o violento, a notar y resistir la desigualdad (de género), a desafiar la limitación de los roles de género y, por lo tanto, evitar daños a la salud mental y física. Esto le da al individuo la oportunidad de convertirse en una persona que puede crear relaciones cercanas felices, a largo plazo y mutuamente satisfactorias, y esta es la piedra angular de la sociedad activa y funcional de hoy (Centro de Investigación de Salud Sexual de la Universidad de Tartu, s.f.).

La violación de los derechos humanos y de los niños (por ejemplo, la discriminación, la intimidación y la violencia) tiene un efecto perjudicial en el desarrollo de todo individuo. El trauma tiene una «huella» en la vida de los niños.

Educación inclusiva y género

La mayoría de los países tienen la política de educación inclusiva. Va de la mano con el derecho de los niños a una educación y un aprendizaje de calidad.

La inclusión, en su propia definición, significa estar abierto a todos y no limitado a ciertas personas. Con respecto al género, esto significa que los servicios, establecimientos, escuelas, profesionales, agencias gubernamentales y otras instituciones dan la bienvenida a todos los niños, independientemente de su identidad o expresión de género (Espectro de género, s.f.) .

Los adultos pueden ayudar a crear entornos y comunidades inclusivas de género, brindando apoyo, compasión y aliento a todos los niños y adolescentes, enseñándoles que importan, defendiéndolos y demostrando apoyo oponiéndose activamente a la discriminación de género para crear espacios inclusivos de género, todos los adultos deben asumir la responsabilidad de la seguridad de todos los niños, independientemente de la ropa que usen, los juguetes con los que juegan u otras expresiones de género. Pasar de la noción de género como un concepto binario a una comprensión más amplia de la naturaleza compleja del espectro de género solo ocurre con un esfuerzo concertado de todas las partes interesadas y aliados adultos (Espectro de género, s.f.).

REFERENCIAS

Canciller de Justicia de Estonia. (s.f.). *Derechos y responsabilidades de los niños y jóvenes*. Consultado el 22 de septiembre de 2022, de <https://www.oiguskantsler.ee/en/children%E2%80%99s-and-youth-rights-and-responsibilities>

Centro de Ética, Universidad de Tartu. (2014, 18 de agosto). *Desarrollo de valores*. <https://www.eetika.ee/en/values-development-0>

Consejo de Europa. (s.f.). *¿Qué son los derechos humanos? Manual para la educación en derechos humanos con jóvenes*. Consultado el 22 de septiembre de 2022, de <https://www.coe.int/en/web/compass/what-are-human-rights->

Centro de Investigación en Salud Sexual de la Universidad de Tartu. (s.f.).

Educación sexual. Consultado el 22 de septiembre de 2022, de

<https://sisu.ut.ee/suk/seksuaalharidus>

Espectro de género. (s.f.). *¿Qué es un mundo inclusivo de género?* Espectro de

género. Consultado el 7 de noviembre de 2022, de

<https://www.genderspectrum.org/articles/what-is-a-gender-inclusive-world>

Instituto Europeo de la Igualdad de Género. (s.f.). Diversidad. *Instituto Europeo*

de la Igualdad de Género. Consultado el 22 de septiembre de 2022, de

<https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1085?lang=en>

Instituto Nacional para el Desarrollo de la Salud. (2019). *Ole toeks lapse*

enesehinnangu kujundamisel. [https://www.tai.ee/et/valjaanded/ole-toeks-](https://www.tai.ee/et/valjaanded/ole-toeks-lapse-enesehinnangu-kujundamisel)

[lapse-enesehinnangu-kujundamisel](https://www.tai.ee/et/valjaanded/ole-toeks-lapse-enesehinnangu-kujundamisel)

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Derechos Humanos*. Consultado el

22 de septiembre de 2022, de [https://www.un.org/en/global-issues/human-](https://www.un.org/en/global-issues/human-rights)

[rights](https://www.un.org/en/global-issues/human-rights)

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de*

Derechos Humanos.

<https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos*

del Niño, resolución 44/25 de la Asamblea General.

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. (2010). *Standards for Sexuality*

Education in Europe. Un marco para responsables políticos, autoridades

educativas y sanitarias y especialistas. Oficina Regional de la OMS para Europa

y BZgA. [\[whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf\]\(https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf\)](https://www.bzga-</p></div><div data-bbox=)

Part, K., y Kull, M. (Eds.). (2018). *Koolieelses eas laste seksuaalkasvatus: Keha,*

tunded ja turvalisus Metoodiline materjal lapse seksuaalse arengu toetamiseks.

Tervise Arengu Instituut.

https://intra.tai.ee/images/prints/documents/154652678970_seksuaalkasvatus.pdf

Rutgers (2015). *Fiebre de primavera: relaciones y educación sobre salud sexual*

(2015). Rutgers ja Salud Pública Warwickshire.

1. IDENTIDAD: DIVERSIDAD SEXUAL



- La diversidad sexual es mucho más compleja que solo categorías binarias, como hombre/mujer, heterosexual/gay, etc., es más un espectro con diversas identidades, afectos y comportamientos.
- Hay tres dimensiones de la sexualidad: atracción sexual, comportamiento sexual e identidad sexual. Estos tres solo se superponen parcialmente.
- La sexualidad está relacionada pero es diferente del género. La orientación sexual es una parte importante de nuestra vida social, es mucho más que solo sexo.
- Las formas en que las personas experimentan y expresan la sexualidad y las relaciones están profundamente influenciadas por la cultura y las normas sociales.
- La sexualidad a menudo se discute solo desde un punto de vista cisheteronormativo, lo que hace que todas las personas que no se identifican como cis y/o heteronormativas queden fuera de la conversación.

1.1. INTRODUCCIÓN

La **sexualidad** es un término aplicado a cómo las personas experimentan y se expresan como seres sexuales. La orientación sexual puede dividirse en, al menos, las siguientes tres dimensiones: la atracción sexual, el comportamiento sexual y la identidad sexual. La sexualidad como un término más amplio también está relacionada con el número de variables relacionadas con la cultura y la salud sexual es una parte importante de la salud general de una persona (Pitoňák y Macháčková, 2022).

1.2. DESARROLLO DEL TEMA

1.2.1. Sexualidad

«La sexualidad es un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida y abarca el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se experimenta y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas siempre se experimentan o expresan. La sexualidad está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales» (OMS, 2006). Por lo tanto, es bueno normalizar hablar de sexualidad abiertamente, porque puede tener un gran impacto en la vida de los jóvenes y su salud y bienestar general.

La sexualidad se puede experimentar y expresar de muchas maneras diferentes. Aquí hay algunos puntos que describen partes importantes de cualquier actividad sexual segura y saludable (Mujeres, ONU y UNICEF, 2018).

- Las personas involucradas en las actividades realizadas están allí **voluntariamente**, están informadas sobre lo que va a suceder y están **consintiendo** todas las actividades sugeridas.
- Las personas involucradas son conscientes y están en un estado mental en el que pueden dar **su consentimiento**
- Actividades que no son consideradas dañinas por ninguna de las partes involucradas en ellas (algunas actividades sexuales llamadas *kink* pueden incluir prácticas como pegar, abofetear, etc., que siempre deben ser consensuadas y deseadas por todas las partes involucradas).

1.2.2. Orientación sexual

La **orientación sexual** se refiere a un patrón duradero de atracción emocional, romántica y/o sexual hacia hombres, mujeres o ambos sexos (APA, 2008). La sexualidad tiene tres dimensiones principales: atracción sexual, comportamiento sexual e identidad sexual.

- La **atracción sexual** describe la dimensión psicológica interpersonal de la sexualidad, que se refiere a los sentimientos románticos y sexuales que tenemos por los demás. La atracción sexual puede estar relacionada con el sexo o el género de las personas que nos atraen. La atracción sexual ha sido el principal constructo que define la orientación sexual desde finales del siglo XIX (Sell, 1997).
- El **comportamiento sexual** es el comportamiento de un individuo que puede, pero no tiene que, estar en línea con su orientación e identidad

sexual. Algunos comportamientos sexuales pueden describirse como relacionados con un determinado contexto y/o situación o como experimentales y no expresan estrictamente la identidad sexual de una persona. En una sociedad, donde ser gay o *queer* está estigmatizado y hay una alta prevalencia de rechazo y discriminación, las personas pueden tener más dificultades para aceptar su identidad si no se ajusta a la norma.

- **La identidad de orientación sexual** depende del tipo de lenguaje, cultura y categorías sociales existentes (heterosexual, gay, lesbiana, bisexual, *queer*, etc.) que representan diferentes realidades con las cuales se pueden identificar las personas (Dillon et al., 2011; Morgan, 2013). Por lo tanto, un proceso o acto de aceptación de dicha identidad de orientación sexual, o etiqueta de identidad sexual (Savin-Williams, 2011) representa un reconocimiento consciente y/o internalización de la orientación sexual de uno/a (Dillon, Worthington y Moradi, 2011). Las categorías, nombres y etiquetas para las identidades de orientación sexual pueden ser muy útiles para los jóvenes mientras descubren cómo se sienten, lo que puede facilitar el proceso de “salir del armario”. Dentro de cualquier cultura dada, puede haber muchas etiquetas de identidad de orientación sexual, como gay/lesbiana, bisexual, pansexual, demisexual y muchas más. La investigación contemporánea muestra que es relativamente común que las personas cambien las etiquetas con las que se identifican a lo largo de su vida.

Como puede verse en las tres dimensiones anteriores, éstas se superponen y están interrelacionadas, pero no son lo mismo. Tener esto en cuenta cuando se trabaja con adolescentes LGBTQ+ es beneficioso, ya que podrían estar explorando diferentes actividades sexuales (comportamientos) y pasando por el proceso de formación de su identidad de orientación sexual.

1.2.3. Asexualidad

Al definir la sexualidad podemos dividirla en dos dimensiones: **atracción sexual**, entendida como el aspecto **físico de la atracción**, y la **dimensión romántica**, vista como el aspecto más **psicosocial**. Por lo tanto, la **asexualidad** se puede definir como la falta de inclinaciones sexuales dirigidas hacia cualquier otra persona (no la falta de deseo sexual per se, las personas asexuales pueden o no disfrutar, por ejemplo, de la masturbación). Esta falta de inclinaciones sexuales dirigidas hacia cualquier otra persona es de naturaleza duradera o implica una disposición u orientación duradera. Un aspecto importante a considerar es la autoidentificación con la asexualidad, ya

que algunas personas pueden experimentar falta de deseo sexual hacia los demás, pero no se consideran asexuales.

La asexualidad tampoco es el resultado del celibato o el miedo a la intimidad, es una identidad o etiqueta de orientación sexual. Ser asexual no significa que la persona nunca participe en actividades sexuales, puede tener relaciones sexuales si lo desea. Sin embargo, nadie debe ser forzado/a a tener contacto y/o actividades sexuales. La falta de deseo sexual hacia los demás tampoco implica falta de afecto romántico por los demás (Bogaert, 2015; Guz et al., 2022). Muchas personas asexuales quieren tener relaciones románticas con otras y pueden sentirse atraídas románticamente por varios géneros y, por lo tanto, ser consideradas, por ejemplo, lesbianas, gays o bisexuales (a veces se puede preferir el término birromántico) (Pitoňák y Macháčková, 2022). Por tanto, podemos usar los términos romántico asexual y arromántico asexual para aquellos que no sienten atracción romántica. Es importante tener en cuenta que existe una gran diversidad en cómo las personas experimentan su asexualidad (Antonsen et al., 2020). Al hablar con adolescentes sobre sexualidad, es importante no olvidar mencionar también la asexualidad y normalizar el discurso en torno a ella, porque en general la asexualidad está representada en el espacio público mucho menos que otras identidades sexuales, lo que puede llevar a sentimientos de inadecuación o exclusión en los jóvenes asexuales.

1.2.4. Hipersexualidad (relacionada con el comportamiento sexual compulsivo y la homonegatividad internalizada)

La hipersexualidad se basa en fantasías sexuales recurrentes e intensivas, impulsos y comportamientos que son difíciles de controlar, generalmente presentes como respuesta a eventos estresantes. Su carácter y/o intensidad pueden causar angustia física y emocional a la persona. La hipersexualidad puede expresarse de muchas maneras diferentes, por ejemplo, mediante la masturbación compulsiva, el consumo excesivo de pornografía, el comportamiento sexual intensivo con otros adultos que consienten, etc. (Kaplan, 2010). Al definir la hipersexualidad se debe considerar el contexto social, ya que las normas de varias sociedades controlan y restringen la sexualidad de una persona.

Un factor clave de vulnerabilidad para el comportamiento sexual compulsivo entre las personas LGBTQ+ es el **estrés de las minorías** y los procesos relacionados. Los procesos de estrés de las minorías distales (prejuicios y

discriminación de los pares y las estructuras sociales) confieren riesgo de **estrés de las minorías proximales** (homogenetividad internalizada) y desregulación emocional, lo que puede conducir a un comportamiento sexual compulsivo (Pachankis et al., 2015). Otros factores de vulnerabilidad para el comportamiento hipersexual para todos los jóvenes, independientemente de su orientación sexual e identidad de género, pueden ser el maltrato, el trauma y la depresión (Fontanesi, et al, 2021). Como la hipersexualidad puede ser causada por estos factores, considerarla en general mientras se habla de sexualidad podría ser beneficioso para todas las personas. Dado que la hipersexualidad compulsiva es perjudicial para las personas, se debe hacer una distinción entre la hipersexualidad compulsiva y la vida sexual sana y rica.

1.2.5. Célibe involuntario (*Incels*)

Los *incels* son hombres jóvenes que carecen de actividad sexual a pesar de su deseo de estar en una relación sexual. El término se originó en grupos en línea en Reddit, donde los hombres discutían sobre las dificultades para buscar y tener éxito en las relaciones sexuales. Múltiples elementos centrales de la cultura *incel* son altamente misóginos y favorables a la violencia contra las mujeres. Las personas en estas comunidades se adhieren a una filosofía de «píldora roja» (refiriéndose a la película de Matrix, que simboliza el descubrimiento de cómo funciona realmente el mundo) que, en su opinión, es una asunción de que vivimos bajo una ilusión feminista de extrema izquierda, y necesitamos tomar medidas para rebelarnos contra ella (O'Malley, Holt y Holt, 2020). El aumento de los grupos *incel* y, en general, de las ideas misóginas entre los niños pequeños indican que es un tema que puede encontrarse en el aula y que debe ser abordado convenientemente. La mejor prevención es desafiar los estereotipos de género y establecer reglas claras sobre lo que sucede cuando aparecen el odio y la violencia.

Para obtener más información al respecto, consulte el tema sobre [identidad de género](#)

1.2.6. Heteronormatividad

La **heteronormatividad** es un sistema normativo dentro del cual la heterosexualidad y/o la identidad cisgénero (la situación en la que el género determinado al nacer está de acuerdo con la autoidentificación de género de la persona; motivo por el que a veces se llama **cisheteronormatividad**) son considerados por la sociedad como los únicos resultados normales de la

adolescencia, la socialización y el desarrollo de las relaciones durante la vida, y por lo tanto son automáticamente asumidos/esperados por todos (Pitoňák, 2017). Como resultado, otras formas de sexualidad y formas no conformes de identidades de género se consideran valoradas de manera desigual. Por lo tanto, la (Cis)heteronormatividad crea una base para la estigmatización, la discriminación y la exclusión de las personas no heterosexuales y transgénero o intersexuales.

Puede leer más sobre heteronormatividad en el [tema 1.2](#)[↗] y en el [tema 2.3](#)[↗].

1.2.7. Teoría *queer*

La teoría *queer* es un campo diverso de pensamiento que comenzó a considerarse como tal en la década de los 90. Una teoría influyente y no unificada que está relacionada con la teorización del género, la sexualidad y las identidades que están fuera de las expectativas cisheteronormativas. Como enfoque, generalmente cuestiona y problematiza categorizaciones binarias relacionadas con el sexo, el género y la sexualidad, como las categorías hombre/mujer, masculino/femenino, heterosexual/gay y presenta preguntas relacionadas con las relaciones de poder que están influenciadas por ellas. La teoría *queer* afirma que estas categorías binarias ayudan a reforzar las diferencias y las estructuras jerárquicas (por ejemplo, el hombre es considerado superior y la mujer inferior) y llama a transgredir la comprensión convencional de estas al tiempo que crea un espacio abierto para diversas identidades, encarnaciones y discursos (Barber y Hidalgo, 2017; Jagose, 1996).

– 1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

- Las cirugías no consensuadas de niños nacidos con variaciones intersexuales todavía se están llevando a cabo. A los progenitores de los recién nacidos a menudo se les dice que la cirugía es necesaria para el desarrollo saludable del niño/a, pero la motivación que existe detrás es a menudo solo la de poder ajustarse a lo que se considera un cuerpo de niño o niña de aspecto «normal».
- Avergonzar a las personas asexuales, tratando de convencerlas para que tengan relaciones sexuales.
- Acoso sexual.

- Personas que no aceptan la asexualidad como una etiqueta de identidad sexual válida.
- Cuestionar la identidad sexual de alguien: «eres lesbiana solo porque no experimentaste sexo con hombres».
- Percibir a las personas no heterosexuales como si su identidad sexual fuera el principal rasgo definitorio de la personalidad (sobresexualización) e ignorar que son personas con personalidades complejas e intereses diversos.
- Contextualizar la no heterosexualidad solo dentro de las infecciones de transmisión sexual y el «lenguaje de riesgo».
- Silenciar o considerar tabú las discusiones sobre relaciones no heteronormativas o *queer* y prácticas sexuales.
- Suposición dañina de que el sexo asignado tiene que alinearse con la identidad de género, y **confundir a las personas** trans/no binarias. Fijación general en el sexo asignado y no estar por la labor de aceptar la identidad de género de las personas.
- Salir con una persona *queer*, especialmente en ciudades más pequeñas, puede resultar un poco más difícil, puesto que puede abarcar experiencias de coqueteo con alguien que es cishetero que se ofende y reacciona agresivamente.
- Comentarios o ataques en la calle/en el aula hacia personas *queer* debido a su apariencia, o debido a una expresión de género no/heteronormativa (p.e., elección de ropa, maquillaje, accesorios, etc.).
- No permitir el matrimonio igualitario para parejas del mismo sexo.
- Expectativas cisheteronormativas para las relaciones, la apariencia (expresión de género), los roles de género y otros (descritos con más detalle en el tema de educación sexual cisheteronormativa).
- Presentar como amigo/a a alguien que es tu pareja del mismo sexo o de género diverso a pesar de la relación previa existente entre ambos.
- No respetar el espacio privado de los niños y adolescentes, entrometerse en su espacio personal violando así sus límites y privacidad, lo que puede conducir a comportamientos inadaptados en el futuro.

1.4. BUENAS PRÁCTICAS



Evite confundir la sexualidad con el mero sexo o el comportamiento sexual. La sexualidad representa múltiples dimensiones de experiencias humanas. Especialmente para los estudiantes de 12 años o menos, puede ser útil hablar sobre las relaciones y las citas, así como sobre su diversidad (una chica que quiere salir con otra chica, dos hombres que inician una familia...), para poner énfasis en el aspecto relacional de la sexualidad, que es para muchas personas la parte clave.

Consejos de Barker (2017, p.43-44):

- Participe reflexivamente con sus propias suposiciones – y normas culturales – sobre el sexo y la sexualidad (el sexo con penetración a menudo puede ser visto como la única versión «correcta» del sexo, cuando hay muchas más actividades sexuales que no son menos «sexo» que una con penetración – sexo oral, sexo mano-genitales, frotamiento genital, etc.). Preguntas sugeridas:
 - ¿Cómo influye la percepción de lo que constituye un «buen sexo» en la cultura popular y las representaciones del sexo en las películas y la cultura popular?
 - ¿Cómo influye la pornografía? ¿Cómo se ven el sexo y la dinámica de pareja en el porno?
 - ¿Cuáles son las expectativas hacia el comportamiento de hombres y mujeres dentro del sexo?
 - ¿Qué sensaciones produce ver a una pareja heterosexual besándose en público y a una pareja del mismo sexo haciendo lo mismo? ¿Por qué?
- Participe en el desarrollo educativo continuo en torno a los espectros de lesbianas, gays, bisexuales, pansexuales, *queer*, asexuales y otras identidades y prácticas. Si no ha hecho este trabajo previamente, siempre que sea posible consulte a alguien que lo haya hecho o comience a investigar por su cuenta para que pueda tener una discusión sobre los temas y conocer la información adecuada.

- No espere que sus estudiantes lo eduquen, pero esté abierto a los matices de sus experiencias vividas y a los significados de sus identidades y prácticas sexuales.
- Trate de demostrar comodidad discutiendo la variedad de prácticas DGSR.
- Sea consciente de las intersecciones, reconociendo la diferencia en cómo se experimenta la sexualidad a través del género, la raza, la clase social, la cultura, la capacidad, la edad, la generación, el tipo de cuerpo, etc. Puede pensar en cómo es ser gay en una clase social donde la masculinidad está muy estereotipada, cómo es ser trans en un entorno religioso donde la existencia de personas LGBTQ+ se ve como pecado, cómo es ser lesbiana en una cultura muy conservadora, o cómo es ser gay y gordo en un entorno donde hay mucha presión sobre la apariencia corporal.
- Normalice la diversidad sexual y la diversidad de opciones en relación con las identidades, los deseos y las prácticas sexuales, desde las personas que se perciben como no sexuales en absoluto hasta las que se perciben como altamente sexuales. No insinúe que la falta de atracción sexual, o el alto deseo sexual, son problemas a tratar a menos que se acompañen de angustia psicológica o consecuencias negativas.
- Evite asumir que la sexualidad de alguien con una sexualidad no normativa será relevante para el problema que tenga en ese momento. Del mismo modo, evite asumir que la sexualidad de alguien con una sexualidad normativa no será relevante.
- Tenga cuidado de no asumir la sexualidad de un estudiante en función de suposiciones heteronormativas, o en su apariencia, el género de una pareja mencionada, las expectativas sobre las prácticas sexuales normales o cualquier otra cosa. Eche un vistazo a su sentido de la sexualidad y asegúrese de respetarlo. Esté abierto/a a que elijan cualquier etiqueta, o ninguna etiqueta, para sus experiencias o atracciones.
- Reconozca las razones por las que el consentimiento puede ser desafiante en el contexto cultural actual, desafíe el comportamiento no consensuado (p.e., acoso sexual, violación, textos sexuales no deseados, etc.) y participe abiertamente con los estudiantes sobre cómo pueden garantizar la práctica ética y consensuada con ellos mismos y con los demás. La actividad que se puede realizar es discutir con los estudiantes cómo reconocemos generalmente las situaciones cuando alguien acepta hacer cosas o cuando están entusiasmados con ellas; podemos hacer una lluvia de ideas sobre ello. ¿Cómo se ve una persona en tal situación (sonriendo, acercándose, asintiendo con la cabeza, etc.), y, por otro lado, ¿cómo reconocemos cuando alguien no quiere, por ejemplo, hacer algo (no presentar interés, evitar, decir «no») o cuando no percibe seguridad (silencio, «sí, tal vez», mostrar una expresión seria de la cara)? Podemos debatir cómo las personas pueden expresar todo esto de maneras un poco diferentes, cómo

depende de en qué medida conocemos a la persona con la que estamos interactuando, etc. A continuación, se puede plantear otra lluvia de ideas sobre cómo podemos preguntarle a una persona si quiere hacer algo o si le gusta algo: lo escribimos y lo presentamos al resto de participantes. Entonces podemos discutir la misma situación de estar de acuerdo/no estar seguro/en desacuerdo en el encuentro sexual. Las recomendaciones serían similares: el consentimiento debe ser entusiasta, los besos o las caricias ser recíprocas, etc. Y podemos retomar preguntas que escribiéramos anteriormente relacionadas, por ejemplo, con cómo alguien puede preguntar si una persona quiere hacer algo en un contexto sexual, para dar ejemplos específicos de cómo los estudiantes pueden verificar el consentimiento:

- ¿Te gustaría...?
- Me gustaría hacer..., ¿cómo te sientes al respecto?
- ¿Quieres tener relaciones sexuales ahora?
- ¿Puedo tocar tu...?
- ¿Te gusta cuando hago esto...?

Al tratar el tema de la sexualidad, utilice ejemplos de diversas identidades y relaciones sexuales, no solo heterosexuales y normativas. En sus clases puede dar ejemplos de dos mujeres casadas entre sí; de un hombre trans saliendo con otro hombre; de una persona bisexual que actualmente está saliendo con alguien del mismo sexo, etc. Puede iniciar el tema con una actividad centrada en las normas sociales y lo que significa analizarlas críticamente y romperlas. Esto puede significar discutir las expectativas y normas que giran en torno a las relaciones sexuales y románticas. Un ejemplo de tal actividad se puede encontrar en [Herramientas para la crítica de las normas](#) (2016).

Puede hablar con los niños sobre identidad de género, orientación sexual y sexo biológico, y reforzar la idea de que todos estos son espectros o fenómenos indiscretos con una variabilidad compleja que no puede definirse fácilmente mediante categorías o etiquetas que los harían parecer categorías discretas. Puede ser útil hablar de cosas que percibimos según categorías binarias. Explore esto más a fondo y haga una lluvia de ideas sobre algunos ejemplos de cosas que tendemos a ver como categorías complementarias binarias (p.e., blanco y negro, caliente y frío, día y noche, etc.). Puede demostrar con estos ejemplos, con qué frecuencia pensamos en categorías binarias, pero la realidad es más compleja: hay tonos de gris entre blanco y negro, hay diferentes grados de temperaturas entre calor y frío. Lo mismo ocurre con las categorías como hombre/mujer, masculino/femenino y

heterosexual/gay. Ayudará a los niños en el futuro a comprender su propia identidad y sentimientos. Una guía práctica para enseñar sobre sexualidad de una manera compleja se puede encontrar en [Género, Sexualidad y Orientación Sexual: Manual de formación](#) (2019, pages 7-10):

Otra actividad para discutir la diversidad sexual puede ser «El mundo al revés» descrito en ["Somos Diversidades"](#) (Pichardo et al, 2020, p. 67). En esta actividad, los estudiantes tienen que completar de forma individual y anónima el llamado «Cuestionario sobre heterosexualidad» que incluye preguntas que a menudo se les hacen a las personas no heterosexuales, como «¿Te costó mucho aceptar tu heterosexualidad?», «¿Planeas decírselo a tu familia?» y otras. Después de completarlo, podría comenzar una discusión preguntando a los estudiantes heterosexuales y no heterosexuales cómo se sintieron al llevar a cabo esta actividad y, si procediera, preguntarles qué les pareció más interesante o impactante. La actividad debe complementarse aportando información sobre diversidad sexual.

To address common myths about asexuality, you can get inspired by activity in ["Somos Diversidades"](#) (Pichardo et al, 2020, p. 93). Comience dividiendo la clase en grupos de 3 o 4 personas. Puede ofrecerles un cuestionario sobre asexualidad (ver más abajo), en el que deben marcar si cada afirmación es VERDADERA o FALSA. Hay que darles deliberadamente muy poco tiempo para responder (se sugieren 3 minutos, aunque de acuerdo con su conocimiento de la clase este tiempo puede acortarse) para que solo puedan producirse debates breves. Después de eso, podemos reflexionar con los grupos: ¿cómo fue decidir tan rápido? ¿Fueron los grupos claros y coherentes en sus decisiones? Después de eso, vamos ítem por ítem y comprobamos las respuestas que han dado todos los grupos, viendo qué es similar, qué es diferente y concluyendo con la respuesta correcta. A continuación, se recomienda mostrar algún video u otra incorporación de la experiencia vivida de ser asexual. Para finalizar la clase podemos plantear preguntas como qué les pareció más sorprendente, cuál es la conclusión principal que han alcanzado, etc.

Cuestionario breve sobre asexualidad (los estudiantes han de indicar si las afirmaciones son verdaderas o falsas):

1. Las personas asexuales no tienen relaciones sexuales.
2. A las personas asexuales no les gusta la masturbación.

3. Las personas asexuales solo pueden tener relaciones con personas que también son asexuales.
4. Las personas asexuales pueden querer formar una familia.
5. La asexualidad está fuertemente ligada a las creencias religiosas

Respuestas correctas:

1. FALSO: Las personas asexuales se definen como aquellas que no sienten o sienten bajo deseo sexual por otras personas. Sin embargo, pueden tener relaciones sexuales con otras personas, por ejemplo, para satisfacerse a sí mismos cuando sienten deseo sexual, o para satisfacer a sus parejas o con el propósito de concebir.
2. FALSO: Las personas asexuales pueden disfrutar de la masturbación, pueden masturbarse como cualquier otra persona por varias razones: por excitación, para relajarse o como parte de las relaciones sexuales que tienen con sus parejas.
3. FALSO: Las personas asexuales pueden tener relaciones románticas tanto con personas dentro del espectro asexual como con las **alosexuales** (es decir, alguien que experimenta atracción sexual hacia otras personas independientemente de si son heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, pansexuales, etc.). Las personas asexuales pueden hacer referencia a su identidad de varias maneras, algunas de ellas usando términos como hetero-romántico, andro-romántico (búsqueda romántica hacia hombres y personas masculinas), pan-romántico, etc.
4. VERDADERO: El deseo de tener hijos o formar una familia no está ligado al deseo sexual, por lo que las personas asexuales pueden o no tener el deseo de tener hijos o formar una familia de la misma manera que las personas alosexuales.
5. FALSO: El celibato y la abstinencia sexual no definen a las personas asexuales, ni viceversa. Las personas asexuales no dejan de tener relaciones sexuales por creencias de ningún tipo, simplemente no sienten o sienten bajo deseo sexual por otras personas.

Cuando se habla de etiquetas de orientación sexual y diversidad en esta área, para evitar una perspectiva sobresexualizante que dé la impresión de que la sexualidad de las personas no heterosexuales es el principal rasgo definitorio de su psique, puede incluir la actividad «Mi estrella» donde los estudiantes tienen una estrella de seis puntas en las que tienen escribir seis atributos o seis características diferentes de sí mismos. Esta actividad proviene de la [Guía para profesores para la educación Inclusiva](#) (IGLYO, 2015, p. 17). Cambia la perspectiva de que las personas son seres humanos complejos y que comparten un contexto común. La actividad puede plantear preguntas sobre

algunos atributos que están más ocultos o más visibles, cómo se muestran en diferentes contextos sociales y los sentimientos generales de los estudiantes mientras realizan la actividad, cómo se sintieron al reducir su identidad a estos seis puntos, etc.

No olvide hablar de las personas intersexuales cuando discuta los atributos biológicos del sexo, cuando explique cómo se asigna y define el sexo por encima de las categorías binarias e incluya esta información en las clases de educación sexual. Evite usar términos posiblemente conflictivos y dañinos, como «hermafrodita» porque tiene una connotación negativa, ya que a veces se usa como insulto y su uso es más común para referirse a animales con órganos reproductores masculinos y femeninos. Para dar información adecuada sobre la intersexualidad, puede invitar a una persona experta en el tema.

En cuanto a las etiquetas de orientación sexual o la condición de intersexual, nunca comparta dicha información con otras personas si la persona en cuestión no dio su consentimiento. Si cree que alguien más necesita saber esta información, hable primero con la persona, pídale su consentimiento y respete sus deseos.

Incluya información sobre relaciones e interacciones seguras, anime a los estudiantes a intercambiar ideas sobre qué tipo de situaciones violentas y/o de violencia de género podrían ocurrir y cómo pueden abordarlas ([Género, Sexualidad y Orientación Sexual: Manual de formación](#) (2019, pages 45- 52)).

Para prevenir la misoginia y la desigualdad, desafíe los **estereotipos de género** (por ejemplo, con [esta técnica](#)) y cuando trabaje con niños, trátelos por igual, dándoles las mismas oportunidades u ofreciéndoles los mismos juguetes/temas y anímelos a probar todo tipo de actividades. Dé ejemplos de escritores, científicos y figuras públicas famosas de todos los géneros. Mejore el respeto y la comprensión. Al dividir un aula en grupos, trate de encontrar otras ideas además de la división binaria (niños y niñas), pruebe, por ejemplo, una división basada en a quién le gustan los gatos y a quién le gustan los perros, o una división aleatoria.

Como a menudo faltan habilidades para pedir consentimiento, y los roles sexuales de las personas pueden verse influenciados por estereotipos basados en el género, podría ser útil discutir el sexismo, sus diferentes formas de expresión y crear un espacio donde el sexismo no tuviera un lugar.

1.4.1. Abordar el sexismo

Para abordar el sexismo, puede inspirarse en las recomendaciones que se describen a continuación y ver algunos estudios de casos de escuelas [aquí](#).

Sindicato Nacional de Educación y *UK Feminista* (2017) recomiendan:

Adoptar un «enfoque de toda la escuela» para abordar el sexismo.

- Un «enfoque de toda la escuela» significa que la acción para promover la igualdad entre niñas y niños esté respaldada por un marco general que involucre a todos los miembros de la comunidad escolar. Esto permite un enfoque coherente y un cambio a largo plazo.
- Los tres componentes clave de un enfoque escolar completo son:
 - **Un marco institucional:** poner en marcha una estrategia, apoyarla a través de la política escolar e impulsarla con liderazgo.
 - **Desarrollar la capacidad del personal:** equipar a los maestros y a todo el personal con las habilidades, el conocimiento y los recursos para comprender, identificar y abordar el sexismo, incluso mediante la provisión de oportunidades de capacitación.
 - **Empoderar a los estudiantes:** permitir que los estudiantes discutan y aprendan sobre el sexismo, denuncien incidentes y actúen por la igualdad.

Adoptar un enfoque de tolerancia cero para el acoso sexual.

- El acoso sexual debe abordarse específica y explícitamente a través de la política escolar, incluidas pautas de procedimiento claras que se apliquen de manera consistente. Si la escuela no lo aborda, intente abordarlo dentro de su aula y normalícelo.
- Todo el personal debe saber cuáles son las políticas y procedimientos de la escuela con respecto a los incidentes de acoso sexual.
- Todos los estudiantes deben ser conscientes del enfoque de tolerancia cero de la escuela al acoso sexual y recibir apoyo para denunciar incidentes.

Clase introductoria sobre acoso sexual para el grupo de edad de secundaria.

También se podría realizar en en grupos de primaria si se simplificara y adaptara la actividad a la edad de los destinatarios, introduciendo las variaciones que fueran necesarias. Para realizar esta clase introductoria serán necesarios, al menos, 60 minutos.

- Presente de qué tratará la clase y establezca la definición de acoso sexual:
- **El acoso sexual es un comportamiento no deseado de naturaleza sexual que:**

- Viola la dignidad de una persona.
- Con el que se intimide, degrade o humille a alguien.
- Crea un ambiente hostil u ofensivo.

El acoso sexual puede incluir actos verbales, no verbales y físicos, incluidos comentarios sexuales, hacer fotografías de la «falda corta» de una mujer, o contacto sexual no deseado. El acoso sexual es una forma de violencia contra la mayoría de las mujeres y las niñas, pero puede afectar a personas de cualquier género. Cuando se dirige a las niñas y a las mujeres, a menudo se basa en relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres. También incluye el contacto sexual no deseado, donde la víctima no consiente el contacto y el perpetrador no tiene la certeza de que da su consentimiento, lo que constituye una agresión sexual.

Después de eso, divida la clase en grupos pequeños y dé a cada un ejemplo de personas que han sido objeto de acoso sexual. Los grupos deben tener 10 minutos para discutir casos como los siguientes:

- «Algunos de los niños hicieron comentarios acerca del cuerpo de las niñas y estas simplemente tienen que ignorarlo porque nadie piensa que eso suponga un gran problema. Los niños también tocaron los traseros y los pechos de las niñas sin ningún consentimiento».
- «Los chicos empezaron a pensar que era gracioso levantar las faldas de las chicas. Las chicas sentíamos que teníamos que reírnos también, a pesar de sentirnos humilladas».
- «Después de estar juntos en una piscina, la gente de la clase trató de adivinar el tamaño del pene de algunos de los niños e hicieron bromas sobre algunas 'pollas pequeñas' y fue realmente vergonzoso y humillante».
- «Soy no binaria, pero en mi expresión soy una persona bastante femenina: me gusta usar faldas cortas, tacones y disfruto con el maquillaje y esas cosas. Algunas personas en la clase (principalmente chicos) comenzaron a referirse a mí como «puta» o «trabajadora sexual» y cuando me cogían confianza, hacían algún tipo de broma como «¿Cómo te va con tus clientes, ¿cuántos tuviste hoy?», «¿Iráis conmigo? ¿Por cuánto?» Las personas que presenciaban esto siempre se reían.

En cada ejemplo, pida a los alumnos que analicen estos tres puntos:

- ¿Qué hace que esto sea considerado acoso sexual?
- ¿Cómo crees que se sentirá la persona que experimenta este acoso?
- ¿Qué medidas crees que deberían tomarse?

Después de eso, discuta con los estudiantes:

- ¿Cuáles fueron sus respuestas a las tres preguntas anteriores?
- ¿Existe algunas similitudes en todos los ejemplos?
- ¿Estuvieron de acuerdo en las respuestas o hubo discusión?
- Pregúnteles cómo describirían el acoso sexual basándose en los ejemplos.

Después de eso, introduzca la nueva política escolar. Infórmeles sobre dónde pueden acudir para obtener ayuda si son objeto de acoso sexual y quiénes son las personas responsables de esta área en la escuela. Informe sobre cómo responderá la escuela a las personas que perpetran o participan en el acoso sexual de otro alumno o maestro.

Deje unos minutos para preguntas.

1.5. REFERENCIAS

Antonsen, A. N., Zdaniuk, B., Yule, M. y Brotto, L. A. (2020). Ace y aro: Comprender las diferencias en las atracciones románticas entre las personas que se identifican como asexuales. *Archivos de comportamiento sexual*, 49(5), 1615-1630. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01600-1>

APA (2008). *Respuestas a sus preguntas: Para una mejor comprensión de la orientación sexual y la homosexualidad*. Washington, DC: Autor. [Extraído de www.apa.org/topics/lgbt/orientation.pdf.]

APA (2015). Pautas para la práctica psicológica con personas transgénero y no conformes con el género. *Psicólogo estadounidense*, 70(9), 832-864.

Barber, K. e Hidalgo, D. A. (2017). Afeminado. *Enciclopedia Británica*. <https://www.britannica.com/topic/queer-sexual-politics>

Barker, M. J. (2017). Diversidad de género, sexual y de relaciones (GSRD). Asociación Británica de Consejería y Psicoterapia.

Bogaert, A. F. (2015). Asexualidad: Qué es y por qué importa. *Revista de investigación sexual*, 52(4), 362-379.

Cools, M., Nordenström, A., Robeva, R., Hall, J., Westerveld, P., Flück, C., ... y Pasterski, V. (2018). Cuidado de individuos con una diferencia de desarrollo sexual (DSD): una declaración de consenso. *Nature Reviews Endocrinology*, 14(7), 415-429.

Dillon, F. R., Worthington, R. L. y Moradi, B. (2011). La identidad sexual como proceso universal. *Manual de Teoría e Investigación de la Identidad*, 649-670. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_27

Fontanesi, L., Marchetti, D., Limoncin, E., Rossi, R., Nimbi, F. M., Mollaioli, D., ... y Ciocca, G. (2021). Hipersexualidad y trauma: Un modelo de mediación y moderación desde la psicopatología hasta el comportamiento sexual problemático. *Revista de trastornos afectivos*, 281, 631-637.

Guz, S., Hecht, H. K., Kattari, S. K., Gross, E. B. y Ross, E. (2022). Una revisión de alcance de la investigación empírica de la asexualidad en la literatura de ciencias sociales. *Archivos de comportamiento sexual*, 1-11.

IGLYO (2015). Guía del profesor para la educación inclusiva. Extraído de. <https://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2015/09/Teachers-Guide.pdf>

IGLYO, OII Y EPA (2018). Apoyando a tu niñxs intersex – Un kit de herramientas para progenitores. Disponible desde: https://www.oiiurope.org/wp-content/uploads/2018/10/Supporting-your-intersex-child_WEB_final.pdf

Interaccionar. Lo que deseáramos que nuestros maestros supieran. Extraído de: <https://live-interact-advocates.pantheonsite.io/wp-content/uploads/2018/07/BROCHURE-interACT-Teachers-final.pdf>

Jagose, A. (1996). *Teoría Queer: Una Introducción*. Nueva York, New York University Press: 153.

Kaplan, M. S. y Krueger, R. B. (2010). Diagnóstico, evaluación y tratamiento de la hipersexualidad. *Revista de investigación sexual*, 47(2-3), 181–198. doi:10.1080/00224491003592863

Morgan, E. M. (2013). Problemas contemporáneos en la orientación sexual y el desarrollo de la identidad en la edad adulta emergente. *Adulthood emergente*, 1(1), 52–66. <https://doi.org/10.1177/2167696812469187>

Mujeres, U. ONU, & UNICEF. (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Publicaciones de la UNESCO.

OMS (2006). Accesible desde: <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

O'Malley, R. L., Holt, K. y Holt, T. J. (2020). Una exploración de la subcultura célibe involuntaria (Incel) en línea. *Revista de violencia interpersonal*, 088626052095962. doi:10.1177/0886260520959625

Pachankis, J. E., Rendina, H. J., Restar, A., Ventuneac, A., Grov, C. y Parsons, J. T. (2015). Un modelo minoritario de regulación del estrés y la emoción de la compulsividad sexual entre hombres homosexuales y bisexuales altamente activos sexualmente. *Psicología de la salud*, 34(8), 829–840.

doi:10.1037/hea0000180

Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Puche, L., Fumero, K., Carrasco, A., Cáceres, A., ... y Herranz, Y. (2020). *Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género.*

Pitoňák, M. (2017). Stanoviska odborných společností jsou jednotná: odmítají «léčbu homosexuality». *Geografía Queer*, z. s.. Dostupné na:

<https://www.queergeography.cz/lgbtq-psychologie/stanoviska-odbornych-spolecnosti/>

Pitoňák, M. y Macháčková, M. (2022). Standardy a doporučení pro zjišťování společenského postavení, diskriminace a násilí vůči neheterosexuálním a genderově rozmanitým osobám.

Savin-Williams, R. C. (2011a). Desarrollo de la identidad entre los jóvenes de minorías sexuales. En *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 671–689). Springer Nueva York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_28

Sell, R. L. (1997). Definición y medición de la orientación sexual: Una revisión. *Archivos de comportamiento sexual*, 26(6), 643–658. DOI:

10.1023/A:1024528427013

Sindicato Nacional de Educación y UK Feminista (2017)». Está en todas partes»: Un estudio sobre el sexismo en las escuelas, y cómo lo abordamos.

Disponible en: <https://rm.coe.int/report-its-just-everywhere-neu-uk-feminista/168079cee0>

Tolerance, T. (2018). *Mejores prácticas para servir a los estudiantes LGBTQ: Una guía de enseñanza de tolerancia.*

<https://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2016/02/Norm-Criticism-Toolkit.pdf>

Artículos

📖 1.1. SALIR DEL ARMARIO: MEJOR AMIGO/A, PROGENITORES, COMPAÑEROS DE CLASE, COLEGAS

📖 1.2. EDUCACIÓN SEXUAL CISHETERONORMATIVA

1.1. SALIR DEL ARMARIO: MEJOR AMIGO/A, PROGENITORES, COMPAÑEROS DE CLASE, COLEGAS



- Hay muchas razones diferentes por las que las personas LGBTQ+ pueden querer o no revelar sus identidades sexuales o de género.
- Se puede ver que salir del armario tiene tres hitos:
 - Las personas que se dan cuenta de que su sexualidad (o asexualidad) podría no ser heterosexual.
 - Dar a sus experiencias un nombre o etiqueta (gay, LGBTQ+, etc.).
 - Salir del armario con otras personas significativas.
- La gente necesita salir del armario porque vivimos en sociedad donde se espera que las personas sean cisgénero y heterosexuales – se considera la norma (descrito por el término cisheteronormativo).

1.1.1. INTRODUCCIÓN

Desde principios de la década de los 70, los investigadores se centraron en el desarrollo saludable de las minorías sexuales y las formas en las que asumen identidades de orientación sexual o se califican a sí mismas por medio de etiquetas de identidad como gay, lesbiana y, más tarde, también bisexual y otros. Por este motivo se introdujo el concepto de **salir**. Se propusieron modelos de “salida del armario” para trazar un progreso en la superación de varios desafíos, pero específicos de las minorías sexuales, generalmente

durante su adolescencia y adultez temprana (Cass, 1984; Troiden, 1979). Estos modelos tempranos de «salir del armario» típicamente asumían que la identidad sexual se desarrollaría en etapas, comenzando con la autoconciencia en la primera infancia, el reconocimiento temprano del deseo del mismo sexo durante la adolescencia, la exploración sexual durante la edad adulta, la autoaceptación, la autoidentificación y la revelación como gay/lesbiana (y en modelos posteriores, también como bisexual u otros), y finalmente llevando a la incorporación de la identidad sexual del mismo sexo en la edad adulta joven/emergente (Cass, 1984; Troiden, 1979). Estos modelos de salida temprana del armario han sido criticados por su inexactitud metodológica, falta de sensibilidad al contexto cultural circundante y por las expectativas de linealidad del proceso. También fueron criticados por perpetuar una narrativa algo estereotipada que más tarde fue apodada como una narrativa de «lucha y éxito». A pesar de esto, algunos aspectos de los modelos originales pueden considerarse útiles hoy en día (Cohler & Hammack 2007). Aunque prestamos mucha más atención a la variabilidad de los factores contextuales que influyen en el desarrollo de la identidad sexual, algunos factores pueden considerarse compartidos y conceptualizados como hitos dentro del proceso de salir del armario.

Estos hitos generalmente comienzan cuando las personas se dan cuenta de que podrían no ser heterosexuales (por ejemplo, reconociendo su atracción por personas del mismo sexo o múltiples sexos/géneros); más tarde nombran o etiquetan estas experiencias (por ejemplo, usando los términos gay o LGBTQ+ en su comprensión de sí mismos); y finalmente llegan a un punto en el que revelan por primera vez su identidad, es decir, salen del armario, ante otras personas significativas. Este tercer hito se considera como una salida al exterior y hay múltiples grupos a los que uno puede o no querer revelarse.

Esta misma «necesidad» de salir del armario está, de hecho, determinada por la característica de que vivimos en un mundo donde la cultura y la mayoría de las interacciones sociales son cis- y heteronormativas. La cisheteronormatividad está tan normalizada que a menudo pasa desapercibida para las personas heterosexuales, lo que las deja en una **posición privilegiada** en la que no tienen que revelar su sexualidad a los demás, en comparación con todos los demás grupos con otras distinciones no cisgénero y orientaciones sexuales minoritarias. En consecuencia, la mayoría de las personas tienden a asumir que otros son cisgénero y heterosexuales. Tal vez en un mundo ideal,

todos serían de mente abierta y no asumirían automáticamente la heterosexualidad y el estatus cisgénero de los demás. En ese tipo de mundo, las personas LGBTQ+ no necesitarían “salir”. Hoy en día, las salidas del armario, especialmente de personas que son visibles públicamente (presentadores de televisión, artistas, políticos, directores, etc.) son especialmente importantes porque crean un ambiente más abierto y acogedor para los jóvenes LGBTQ+ y, por lo tanto, hacen que su salida del armario sea posiblemente un poco más fácil.

Un ambiente inclusivo reduce significativamente el estrés asociado con salir del armario. Sin duda, es más fácil salir del armario en un entorno donde los temas LGBTQ+ se discuten comúnmente, donde no hay prejuicios, donde hay seguridad y confianza. Salir del armario, por otro lado, puede ser muy difícil por cualquier actitud negativa o tabú sobre temas LGBTQ+. La inclusividad del entorno podría ser planteada por personas LGBTQ+ en posición de poder, por ejemplo, maestros que fueran LGBTQ+ en las escuelas.

1.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

La atracción que forma la base de la orientación sexual adulta se inicia en la infancia media y se va desarrollando hasta la adolescencia temprana. Estos sentimientos pueden surgir sin ninguna experiencia sexual previa. Cada salida del armario es diferente debido a las características personales y también debido al contexto en el que la persona está creciendo (APA, 2008).

- **Salir del armario en general**
 - Salir del armario no es un evento único, sino un proceso interminable.
 - Salir del armario podría ser extremadamente estresante, especialmente en un ambiente homo/transfóbico.
 - La confianza es crucial para una salida segura.
- **Salir del armario con un/a mejor amigo/a**
 - Para muchos jóvenes LGBTQ+, su mejor amigo/a es la primera persona con la que salen del armario.
 - El consejo común es hablar primero con un/a amigo/a cercano u otra persona de confianza.
- **Salir del armario con los progenitores**
 - Muchos jóvenes *queer* temen más la reacción de sus progenitores debido a las normas religiosas, culturales o sociales que pueden convertir esta conversación en un tema tabú. Es importante considerar que en algunos países, las personas LGBTQ+ ni siquiera pueden salir del

armario, ya que su orientación sexual podría verse como un delito y castigarse con prisión, aislamiento y, en algunos casos extremos, hasta con la muerte.

- **Salir del armario con los compañeros de clase**

- Salir del armario en la escuela puede ser muy estresante ya que las escuelas siguen siendo lugares donde las personas LGBTQ+ se encuentran muy a menudo con reacciones homo/bi y transfóbicas y otras reacciones discriminatorias (FRA, 2019).
- La escuela debe ser un espacio seguro para que los estudiantes LGBTQ+ salgan sin temor a experimentar consecuencias negativas. La elección de compartir o no compartir esta información sensible siempre pertenece a todos y cada uno de los estudiantes y la escuela debe respetar su decisión y ofrecer herramientas y apoyo para facilitar el proceso.
- El ambiente escolar es esencial para salir del armario de manera segura. La escuela no debe ser cisheteronormativa y los temas LGBTQ+ deben estar presentes durante las clases. Puede comenzar utilizando un lenguaje inclusivo/neutral de género en clase, ofreciendo acceso a recursos informativos apropiados para su edad o expresando su disponibilidad e intención de apoyo.

- **Estigma por asociación/estigma de cortesía**

- **El estigma de cortesía** es la tendencia de una persona a ser estigmatizada debido a su cercanía o asociación con una persona que está siendo estigmatizada. Puede ser experimentado por amigos y familiares de personas LGBTQ+. Eso puede llevar a las personas que tienen actitudes negativas hacia las personas LGBTQ+ a evitar también a sus amigos y familiares, o a pensar que estos conocidos también son LGBTQ+, o que poseen rasgos de personalidad estereotipados asociados a ser gay/lesbiana/trans, etc. Esto puede suponer que se mantenga una actitud negativa hacia las personas LGBTQ+ para evitar la disonancia cognitiva (Sigelman et al., 1991). Otra expresión del estigma asociado puede ser el estigma **público**, cuando los miembros de la familia son estigmatizados porque se les culpa por la identidad LGBTQ+ de su ser querido (LaSala, 2010).

- **Salir del armario en términos de divulgación**

- Se pueden dar casos en los que no se salga del armario ante algunas personas o grupos concretos, ocultando su condición, lo que supone que se les perciba como personas heterosexuales o cis.
- Es necesario diferenciar entre ocultación y divulgación.

- Las personas pueden tener múltiples motivaciones para no salir del armario o para no ser auténticas en diferentes entornos.

¿Salir o no salir? Esa es la pregunta que muchas personas LGBTQ+ tienen que considerar constantemente. ¿Por qué algunas personas pueden optar por no salir para pasar como heterosexual/cis? Las estrategias de salida del armario son diferentes en cada situación/contexto.

A veces, las personas LGBTQ+ simplemente no consideran que salir del armario sea necesario y simplemente no les importa que las personas a su alrededor sepan o no que son LGBTQ+. Especialmente si se hacen pasar por personas heterosexuales o cis, podría ser más fácil no explicar otros detalles sobre su sexualidad o identidad de género.

El ocultamiento también podría ser parte de la estrategia de vida para mantenerse a salvo. Especialmente para aquellos que están creciendo en un ambiente homo/transfóbico. Por lo tanto, las estrategias para apoyar a los jóvenes LGBTQ+ que no salen del armario no siempre deben conducir a salir del armario sin considerar todas las posibilidades. La seguridad de la persona siempre debe estar en primer lugar.

La regla más importante es que la salida del armario siempre debe estar en manos de la persona con la que se relaciona. Nadie tiene el derecho de hacer «salir del armario» a otra persona sin su consentimiento (difundir información sobre la identidad de género y/u orientación sexual de alguien sin el conocimiento y la aprobación de la persona). Cada persona LGBTQ+ tiene derecho a decidir sobre su salida del armario (y su tiempo y forma) de forma voluntaria e independiente.

– 1.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADOS CON EL TEMA-

¿Cuáles son los aspectos que pueden tener en cuenta las personas LGBTQ+ al salir del armario?

- Malentendidos y no aceptación por parte de los progenitores y/o hermanos.
- Rechazo de los amigos más cercanos.
- Ser ridiculizados y tratados con hostilidad en grupos de pares.
- Representación negativa de las personas LGBTQ+ en los medios de comunicación (en línea y fuera de línea) y en el espacio público.

- Limitaciones en estudios y trayectorias profesionales.
- Aislamiento social.
- Ser descubiertos por otros (en línea y fuera de línea).
- Ser despedidos/no tomados en serio al salir, escuchar reacciones como «lo sabrás después de tener experiencias sexuales adecuadas».

Salir del armario puede resultar peligroso para muchas personas LGBTQ+, pues se pueden enfrentar a diversos tipos de discriminación, lo que a su vez puede afectar a sus condiciones y a su decisión de salir del armario.

Puede leer más en los siguientes temas:

→ 4. [Violencia](#)

→ 7. [Leyes europeas \(práctica legal\)](#).

→ 9. [Influencias ambientales](#)

→ 11. [Microagresiones](#)

Tabú

Si las sexualidades e identidades LGBTQ+ no se discuten en un determinado entorno, es probable que la mayoría no esté familiarizada con el vocabulario para describir/entender temas *queer*. En un entorno así, salir del armario puede requerir mucha explicación y energía, lo que puede complicar la situación. Los jóvenes LGBTQ+ tampoco pueden estar seguros de si sus familiares, amigos o maestros aceptarán que salgan del armario o lo considerarán inaceptable, lo cual es realmente estresante y puede llevar a ocultar su verdadera identidad.

Trivialización

A veces los progenitores y maestros tienden a minimizar o trivializar la identidad *queer* de los adolescentes. Frases como «ya se te pasará» o «cómo puedes estar tan seguro a tu edad» pueden ser muy hirientes. Los cuidadores deben proporcionar a los niños un espacio seguro para que puedan explorarse a sí mismos. Si los niños crecen en un ambiente homo/transfóbico, interiorizarán esta actitud negativa y esta visión patologizadora. Esto puede volverse contra ellos mismos (si son LGBTQ+) o contra otros en forma de violencia homo/transfóbica.

1.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



1.1.4.1. Crear un espacio seguro y alianzas

A continuación, se describen algunas recomendaciones para crear un espacio seguro y ser un aliado que facilite que las personas salgan del armario de manera segura (Macháčková y Pavlica, 2020):

- Al ser una persona respetuosa, abierta y sin prejuicios, puede crear un espacio que sea positivo y abierto para que las personas se puedan comportar como son realmente.
- Edúquese en el área LGBTQ+ y también en otras áreas si lo necesita. Puede buscar el apoyo de una organización LGBTQ+, por ejemplo.
- Reflexione sobre sus propios valores y prejuicios con respecto a la orientación sexual y la identidad de género y cómo influyen en su comportamiento, cómo su educación, entorno y posición en la sociedad dan forma a sus puntos de vista sobre las personas LGBTQ+.
- Incluya personas y temas LGBTQ+ en su plan de estudios o charlas (puede mostrar ejemplos en la literatura, personas famosas, invitar a organizaciones LGBTQ+, etc.).
- Use un lenguaje inclusivo que no sea dañino (por ejemplo, diga gay en lugar de maricón, término que está desactualizado y tiene una connotación peyorativa) y respete la identidad y los pronombres de las personas (siempre puede preguntar si no está seguro/a).
- Evite reírse de los chistes homófobos y evite hacer suposiciones sobre la orientación sexual de las personas en función de su apariencia.

Aborde los chistes y comentarios homófobos y dé un ejemplo positivo con su comportamiento como aliado/a.

1.1.4.2. Apoyo para una salida segura

Si usted es la persona ante la que sale una persona LGBTQ+, es importante su reacción. Esto se aplica tanto si está en una relación profesional en ese

momento, como también en el caso de una relación personal. A continuación, se describen algunas recomendaciones sobre cómo podría procesar y apoyar a alguien cuando confía en usted y revela que es LGBTQ+ (Smetáčková, 2020):

- Escuche a la persona. Se necesita mucho coraje y confianza para salir.
- Evite culpar, insultar, atacar o condenar.
- Si le sorprende, dígaselo con sensibilidad. Usted tiene derecho a hacerlo. Puedes pedir tiempo para asimilar las noticias.
- Sea honesto/a y abierto/a acerca de cómo se siente. No actúe teatralmente, sino trate de comunicarse de manera objetiva y respetuosa. No es solo lo que decimos lo que importa, sino también cómo lo decimos.
- Hable de lo que el mensaje significa para su relación. Asegúrele que su relación no va a cambiar, o en qué sentido lo va a hacer.
- Pregunte lo que le interese. No tenga miedo de hablar de ello, pero no interrogue. Haga su investigación primero si no tiene ninguna información sobre el tema, ya que las personas LGBTQ+ no están obligadas a enseñarle sobre el tema, pues tendrían que estar haciéndolo cada vez que salen del armario con alguien.
- Respete la confidencialidad de la conversación. Todo lo que se dice debe permanecer sólo entre ustedes. Si tiene la convicción de que alguien más debe recibir la información, es necesario estar de acuerdo y obtener el permiso de la persona que confió en usted.

1.1.4.3. La educación como prevención

- En la enseñanza alterne cis y hetero con ejemplos LGBTQ+.

1.1.4.4. Otros recursos

- ¿Cómo trabajar con el tema de salida del armario como profesor/a? Actividades e instrucciones para facilitadores (páginas 31-39) (en inglés): <https://www.fhi360.org/resource/gender-sexuality-and-sexual-orientation-training-manual>
- ¿Que considerar? [Gender, Sexuality and Sexual Orientation: Training Manual](#) (2019)

1.1.5. REFERENCIAS

American Psychological Association (APA). (2008). Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality.

Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of sex research*, 20(2), 143-167.

LaSala, M. (2010). Parents of Gay Children and Courtesy Stigma. Stigma Busting for Families of Lesbian and Gay Youth. Psychology Today. Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/gay-and-lesbian-well-being/201008/parents-gay-children-and-courtesy-stigma>

Macháčková, M. & Pavlica, K..(2020).Sexuální orientace a genderová identita v sociální práci. In Specifika sociální práce respektující genderovou, vztahovou a sexuální rozmanitost 1. Praha. Available at: <https://www.praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/84-specifika-socialni-prace-respektujici-gederovou-sexualni-a-vztahovou-rozmanitost/file>

Sigelman, C. K., Howell, J. L., Cornell, D. P., Cutright, J. D., & Dewey, J. C. (1991). Courtesy Stigma: The Social Implications of Associating with a Gay Person. *The Journal of Social Psychology*, 131(1), 45–56.
doi:10.1080/00224545.1991.9713823

Smetáčková, I.(2020). Coming out aneb když se to ví. In Specifika sociální práce respektující genderovou, vztahovou a sexuální rozmanitost 1. Praha. Available at: <https://www.praguepride.cz/cs/kdo-jsme/media-download/publikace/84-specifika-socialni-prace-respektujici-gederovou-sexualni-a-vztahovou-rozmanitost/file>

Troiden, R. R. (1979). Becoming homosexual: A model of gay identity acquisition. *Psychiatry*, 42(4), 362-373.

1.2. EDUCACIÓN SEXUAL CISHETERONORMATIVA



- Hay una falta de educación sexual inclusiva en las escuelas.

- Cuando la educación sexual se lleva a cabo, muy a menudo es cisheteronormativa, excluyendo así a los jóvenes LGBTQ+.
- Debido al funcionamiento del estigma y el estrés de las minorías, la salud mental de los jóvenes LGBTQ+ está significativamente más en riesgo que la de sus pares cisgénero y heterosexuales. Por lo tanto, es importante crear un espacio seguro y un entorno inclusivo para todos.
- La escuela desempeña un papel valioso en la creación de un entorno seguro para la educación de todos los estudiantes.

1.2.1. INTRODUCCIÓN

La educación sexual formal en general llega a los niños demasiado tarde y de manera insuficiente. Los maestros a menudo no están capacitados para impartir una educación sexual respetuosa e inclusiva. En la mayoría de los casos, ellos mismos no habían pasado por ninguna educación sexual. El apoyo y la formación que suelen recibir los educadores sexuales se centra en una perspectiva cisheteronormativa y a menudo no incluye la diversidad en términos de **sexualidad** e identidades de género. Por lo tanto, existe la necesidad de herramientas inclusivas y programas de capacitación.

Al echar un vistazo crítico a la educación sexual disponible y a la prevención de la **homofobia**, la **transfobia** y otros tipos de **discriminación**, hay algunas evidencias que podrían ayudarnos a entender mejor la situación y el statu quo:

- Los maestros no están suficientemente formados sobre temas **LGBTQ+**.
- Los orientadores escolares y los psicólogos a menudo carecen de tiempo o recursos para introducir estos temas en la educación.
- Algunos currículos escolares optan por priorizar otras materias más que la educación para prevenir la discriminación.
- Por diversos motivos, como razones culturales o religiosas, algunos progenitores no quieren que sus hijos o incluso otros reciban educación sexual en las escuelas.
- Los adultos pueden sentirse avergonzados de hablar sobre sexo ellos mismos, pueden sentirse inseguros o no preparados para enseñar sobre temas como el consentimiento, la identidad de género y la diversidad sexual, ya que reciben poca o ninguna capacitación sobre estos temas y suelen disponer de muy poca o ninguna información actualizada al respecto.
- Las escuelas pueden preferir invitar a profesores externos para tratar temas relacionados con la discriminación, pero es posible que no estén

seguros de cómo verificar su calidad para asegurar que sean verdaderamente conocedores del tema.

- En algunos contextos, puede que no haya documentos metodológicos oficiales que incluyan la prevención de la discriminación en lo que respecta a la diversidad de género, sexo y relaciones.
- Excluir la experiencia LGBTQ+ del currículo educativo no muestra una actitud neutral hacia los temas LGBTQ+, pues valida los estereotipos cisheteronormativos, lo que conduce a un aumento del estrés de las minorías hacia los jóvenes LGBTQ+.

Cuando note signos de homo-/bi-/trans- negatividad («-fobia») entre los estudiantes, debe tratarlos como cualquier otra forma de prejuicio o actitud que conlleva un riesgo de exclusión (por ejemplo, el racismo). Debe ponerse en contacto con el departamento de orientación escolar para que, si lo consideran oportuno, desarrollen un plan individual para trabajar con el estudiante. Nunca deje que los comentarios o ataques homonegativos o transnegativos pasen desapercibidos. Lo primero que puede hacer cuando note algo inapropiado es explicar que tales comentarios no deben decirse en la escuela, porque la escuela es un lugar para todos sin distinción. También puede decir que personalmente encuentra tales actos inapropiados y que no le gusta verlos en el aula. Si puede, discuta más tarde (cuando tal vez haya un poco menos de emociones involucradas) con los estudiantes por qué dicen tales cosas y qué significan.

Puede comenzar abordando el lenguaje homo/bi/trans negativo tanto entre profesores como entre estudiantes:

- «Eso es tan gay», «maricón».
- «Las personas bisexuales no se deciden entre un sexo u otro».
- Referirse a la persona trans como «transexual», o afirmar que no es «una chica o un chico de verdad».
- Confundir el género deliberadamente con personas trans o no binarias.

Además, como se mencionó anteriormente, puede incluir en el plan de estudios información sobre personas LGBTQ+. En caso de que no exista, puede tratar de influir en la política de su escuela para incluir información sobre dicha temática, lo que contribuirá a generar conciencia. Se pueden encontrar más consejos útiles en [el Manual de Stonewall](#) (en inglés).

1.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

1.2.2.1. La cisheteronormatividad es perjudicial para todas las personas

La cisheteronormatividad se refiere a un sistema normativo dentro del cual la heterosexualidad y/o la identidad cisgénero (la condición bajo la cual el género asignado al nacer es consistente con la autoidentificación de género de esa persona) son consideradas por la sociedad como los únicos resultados normales de la adolescencia, la socialización y el desarrollo de las relaciones de vida, y por lo tanto son automáticamente asumidas/esperadas por todos (Pitoňák, 2017). Como resultado de la cisheteronormatividad, la gama de otras formas diversas de sexualidad e identidades de género tienen un valor desigual. De esta manera, la cisheteronormatividad determina la estigmatización, discriminación y exclusión de las personas LGBTQ+.

En consecuencia, crecer en una sociedad que asume automáticamente que todos sus miembros son **cisgénero** y **heterosexuales** puede ser difícil para los jóvenes LGBTQ+, pero es importante tener en cuenta que esta mentalidad está afectando a todos, no solo a las personas LGBTQ+. También es importante mencionar que la heteronormatividad no es equivalente a la heterosexualidad. La representación de los medios de comunicación y las normas culturales refuerzan estas expectativas a diario a través de la representación y perpetuación de estereotipos y comportamientos cisheteronormativos, imágenes y mensajes subliminales. Este entorno puede suscitar sentimientos incómodos de vergüenza e inadecuación para las personas que no se identifican con él o no encajan en esa categoría. Warner (2000) señaló que ninguna legislación para adultos LGBTQ+ puede eliminar esta dificultad para muchos niños que han sido obligados por la sociedad a pertenecer a roles definidos por la cisheteronormatividad (Warner, 2000).

Como se mencionó anteriormente, la cisheteronormatividad es perjudicial también para las personas **cisgénero** y **heterosexuales**. Está relacionado con patrones dañinos como la masculinidad tóxica, la misoginia e incluso **los estereotipos de género**. **La masculinidad tóxica** describe normas masculinas exageradas y dañinas que promueven comportamientos inapropiados como la violencia, el sexismo y el dominio sobre las mujeres, y entre otras cosas también afectan negativamente a los propios hombres, por ejemplo, en forma de una mayor prevalencia de problemas de salud mental (Waling, 2019).

Estas normas cisheteronormativas sobre cómo debería ser la familia «ideal», cómo debería ser la expresión de género «ideal», cómo debería ser la sexualidad «ideal» de una persona, etc. se imponen a través de la promesa de seguridad y pertenencia, pero también a través de la exclusión y la

patologización de otras variantes (McNeill, 2013). También conduce a la brecha salarial de género o incluso a la violencia de género, sexual y doméstica.

1.2.2.2. No trivializar la existencia de los jóvenes LGBTQ+

También es extremadamente dañino si una parte de la sociedad trivializa la experiencia *queer* y la etiqueta como un estilo de vida moderno. Las personas LGBTQ+ están perdiendo su libertad de expresión para vivir sus vidas auténticas y siempre tienen que considerar qué parte de su verdadero yo es apropiada para la sociedad y qué es «demasiado» y, por tanto, debe ser ocultado.

En la obra “La invención de la heterosexualidad”, Jonathan Ned Katz deconstruye la idea de que las personas siempre han sido heterosexuales y que las personas LGBTQ+ son algo «nuevo» en la sociedad. Explica que la sexualidad es un complejo eje de diferencia que toma muchas formas en diferentes culturas, histórica y geográficamente. Señala que la heterosexualidad tal como la conocemos hoy tomó forma en los últimos siglos. La dicotomía heterosexual y homosexual es un concepto creado principalmente en el siglo XX (Katz, 2007). Muchas culturas en las que las personas de género diverso y no conforme con el género eran visibles se vieron disminuidas por la occidentalización, el colonialismo y la inequidad sistémica (APA, 2015).

1.2.2.3. ¿Qué es normal?

La normalidad es una construcción social, que suele afectar a todo lo que no encaja en las normas relacionadas, haciendo que sea percibido como extraño. Muchas personas se ajustan a las normas sin ni siquiera pensar en ellas. Por ejemplo, una persona podría preguntarle sin pensar a una persona percibida como una mujer sobre su novio, asumiendo tanto su identidad de género como su **orientación sexual**/romántica. Este es un ejemplo de naturalización de la cisheteronormatividad. Cuestionar las normas y darse cuenta de cómo afectan a nuestros valores y vidas cotidianas puede ser beneficioso (Norm Criticism Toolkit).

También podría ser perjudicial comparar la visibilidad de las personas LGBTQ+ a lo largo de varios períodos históricos. La terminología LGBTQ+ es relativamente nueva. Pero también lo es el concepto de amor romántico tal como lo conocemos hoy. Por lo tanto, no es posible comparar y cuantificar las

formas de sexualidad a lo largo de la historia. Pero incluso si no sabemos exactamente cuántas personas no heterosexuales y transgénero vivieron en el pasado, es cierto que tales personas siempre existieron, y fueron, son y serán parte de la sociedad (Rupp, 2001).

1.2.2.4. ¿Son las escuelas un espacio seguro para los jóvenes LGBTQ+?

“Incluso en sociedades donde la diversidad sexual parece estar generalmente aceptada, las escuelas todavía se identifican como uno de los espacios sociales más homófobos (es decir, homonegativos). El lenguaje homófobo es común en muchas escuelas y en muchos países el término «gay» es utilizado por los estudiantes (tanto en la escuela primaria como en la secundaria) como un insulto. Por ejemplo, un estudio del Reino Unido informó que el 95% de los maestros de secundaria y tres cuartas partes de los maestros de primaria habían escuchado las frases «eso es tan gay» o «eres tan gay» utilizadas de manera despectiva. El mismo estudio también informó que el 90% de los maestros de secundaria y más del 40% de los maestros de escuela primaria describieron intimidación homofóbica, insultos o acoso en sus escuelas, independientemente de su orientación sexual, y los maestros de secundaria identificaron la intimidación homofóbica como la segunda forma más frecuente de intimidación (después del abuso relacionado con el peso)” (Dankmeije 2012, p. 6).

“En un estudio estadounidense, el 57% de los encuestados informó de que el personal de la escuela hizo comentarios homófobos. [...] Más de la mitad de una muestra de jóvenes transgénero informaron haber sido atacados físicamente, el 74% hizo alusión al acoso sexual que se produce en la escuela y el 90% dijo que se sentía inseguro en la escuela debido a su género. Estos hallazgos se reflejan en estudios similares en otros países, incluidos Australia y el Reino Unido» (Dankmeije, 2012, p. 7).

Del mismo modo, los resultados de un estudio reciente realizado en la República Checa muestran que, en promedio, solo cinco de cada 10 niños y ocho de cada 10 niñas estarían de acuerdo con tener un/a compañero/a de clase homosexual (Pitoňák y Spilková 2016). Sin embargo, es importante considerar que este estudio solo presenta una parte del problema, ya que está utilizando la perspectiva binaria de género y considerando solo la sexualidad y no la diversidad de género o de relaciones.

Las escuelas pueden desempeñar un papel activo en la promoción del respeto, la diversidad y la inclusión y, por lo tanto, crear una atmósfera en la que todos se sientan aceptados, todos puedan concentrarse y aprender cosas nuevas. Los maestros pueden mencionar la identidad de género y la diversidad de orientación sexual en sus clases y hacer que los niños LGBTQ+ se sientan visibles. Los maestros también pueden discutir temas de estereotipos de género, límites personales, comunicación y respeto mutuo. También son un modelo de referencia importante por la forma en la que hablan, y se comportan y por la postura que adoptan hacia los derechos y las personas LGBTQ+, por lo que es importante que den un ejemplo positivo. Lo mismo ocurre con las reacciones a los chistes y comentarios homófobos.

– 1.2.3. SITUATIONS OF DISCRIMINATION RELATED TO THE TOPIC –

Lack of acceptance and affirmation from the site of school staff and ignorance or undervaluing of the intentions and motivations of LGBTQ+ students may have serious consequences especially for trans students. Example of this situation may be a circumstance in which a trans student reaches out to their teacher or other school staff (e.g., school psychologist) and inform them about their self-identification and pronouns, The school does not acknowledge them and rather continues misgendering the student, through following their parents' wishes rather than their own. This situation may be particularly traumatizing for the trans student because their identity is being dismissed and it can also set a precedent for how other trans students might be treated in the school, which could lead to a lot of negative outcomes (mental health of LGBTQ+ youth, block coming out, fear o to ask for help when needed, isolation and dismissal of sexuality/gender/relationship diversity etc.).

Similarly, a coming out of a queer student within a classroom environment may incite discrimination from the site of classmates. School staff is responsible for making the classroom environment a safe space for all students, including LGBTQ+ students.

Everyday **microaggressions** taking the form of seemingly inoffensive jokes or statements are, in fact, deepening the cisheteronormative perspective and perpetuating specific social norms, behaviours and attitudes. This environment

fosters discrimination and discrimination constitutes the backbone for the further and deeper normalization of the cisheteronormativity.

Another example of cisheteronormative sex education is when LGBTQ+ issues or more often only issues discussed with obsolete terminology such as “homosexuality” or if LGBTQ+ issues are contextualized only in context of the risk of **Sexually Transmitted Infections (STIs)** and **Sexually Transmitted Diseases (STDs)** transmission, specifically human immunodeficiency virus (HIV). Teachers and parents should avoid conflating the topics.

All students would benefit from learning about safer sex practices that go beyond the Cisheteronormative information or condom use. Teachers or other school staff should for example offer information about topics such as anal hygiene or the use of **PrEP** (Pre-Exposure Prophylaxis: medicine people at risk for HIV can take to prevent the transmission), or **PEP** (Post-Exposure Prophylaxis: medicine that may be used to prevent HIV infection within 72 hours after exposure) when asked about and avoid stigmatizing these practices.

Parents tend to ask their children about their potential partners: “Hey, son, when will you finally find a girlfriend?” We should not assume that everyone 1) is cisgender and heterosexual or 2) want to be in a relationship at all. This kind of comment is one of the microaggressions that LGBTQ+ people face every day and that contributes to the maintaining of a cisheteronormative perspective.

For more examples, follow this link to [sexual diversity topic](#).

1.2.4. BEST PRACTICES



One of the ways to avoid cisheteronormative patterns in your behaviour is to use inclusive or neutral language. What does it mean? (See Table 1)

| Instead of: | Try: |
|----------------------|------------------------------|
| Ladies and gentlemen | Esteemed guests/people/folks |
| Boys and girls | Students |
| Men and women | Everyone |
| Brothers and sisters | Siblings |

Table 1. Examples of inclusive or neutral language

1.2.4.1. Comprehensive and inclusive sexual education includes (Tolerance, 2018, p.15):

- Discussion of gender identities and sexual orientation— not just as a special topic, but included throughout the entire coursework. For example, if you are talking about relationships or sexual activities, you can use gender neutral terms as “when two people fall in love” instead of “when man and woman fall in love”.
- Examples of healthy and diverse relationships, including same-sex/gender relationships.
- Examples of diverse family constructions, including families with same-sex/gender couples.
- Information for safe and protected sex practices for people of all gender and sexual identities.
- Medically accurate, myth-free, and age-appropriate information on sexually transmitted infections and prevention of them, including but not limited to HIV/Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS).
- Teaching that does not assume students’ sexual/romantic orientations and gender identities, and that covers LGBTQ+ topics whether students in the class are “out” or not.

1.2.4.2. Recommendations:

- **“Conduct a visual audit of your classroom** to examine your wall posters and other visible materials. Do they represent individuals with diverse gender expressions? Are there portrayals of “non-traditional families” or families with LGBTQ+ members?
- **Refer to a group of kids as students, scholars, class, friends, or everybody.** Avoid the binary term “boys and girls.”
- **Avoid separating students according to gender.** Dividing students along binary lines only enforces feelings of difference. When dividing students into teams, for partner work or to form a line, use rows, table groups or sides of the room.

- **In casual conversations with students, avoid making assumptions based on gender** such as, “boys will be boys” or “girls love to gossip.” Never tease or joke around with students in a way that presumes cisgender identity or heterosexual orientation.
- **Encourage all students to try different types of activities.** Do not ask for a group of “strong boys” to help carry furniture or “artistic girls” to decorate a bulletin board. Include everyone in a wide range of classroom activities and offer equitable opportunity for participation.” **Learning for justice (2021): Teaching Tolerance (a project of the Southern Poverty Law Centre).**

You can partner up with organizations, that work towards the inclusion of the LGBTQ+ community and can offer resources, and tools. You can also get familiar with most common myths about the LGBTQ+ community and with arguments against comprehensive and inclusive sex education and learn how you can deconstruct them when teaching about the value of inclusion. It is important to firstly acknowledge and learn how to deconstruct what we learned throughout our lives for us to comprehend why our behaviours and attitudes may be biased and perpetuating harmful misinformation. A valuable resource is [this guide](#).

1.2.5. REFERENCES

APA (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American psychologist*, 70(9), 832-864.

Dankmeije, P. (2012) *Advocate for Sexual Diversity Education: A Guide to Advocate for Enhanced Quality of Education Dealing with Sexual Diversity*. GALE (The Global Alliance for LGBT Education). Amsterdam, The Netherlands.

Deliver, I. P. P. F. (2017). *enable toolkit: scaling-up comprehensive sexuality education (CSE)*. London (UK): International Planned Parenthood Federation.

Katz, J. (2007). *The invention of heterosexuality*. University of Chicago Press.

Learning for Justice. (2021) *Best practices for serving LGBTQ students: A Teaching Tolerance guide*. Southern Poverty Law Center, Alabama, USA.

McNeill, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, 16(7), 826–846. doi:10.1177/1363460713497216

Norm criticism Toolkit (2016). Available at: <https://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2016/02/Norm-Criticism-Toolkit.pdf>

Pitoňák, M., & Spilková, J. (2016). Homophobic Prejudice in Czech Youth: a Sociodemographic Analysis of Young People's Opinions on Homosexuality. *Sex Res Soc Policy* 13, 215–229. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0215-8>

Pitoňák, M. (2017). Differences in mental health between non-heterosexuals and heterosexuals : a review study. In *Czechoslovak psychology* (Vol. 61, pp. 575-592).

Rupp, L. (2001). *Vytoužená minulost: Dějiny lásky a sexuality od příchodu Evropanů po současnost*. Praha: OWP,

Warner, M. (2000). *The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life*. Harvard University Press.

Waling, A. (2019). Problematism 'toxic' and 'healthy' masculinity for addressing gender inequalities. *Australian Feminist Studies*, 34(101), 362-375.

2. IDENTIDAD: DIVERSIDAD DE GÉNERO



Artículos

- ☰ 2.1. IDENTIDAD DE GÉNERO
- ☰ 2.2. EXPRESIÓN DE GÉNERO
- ☰ 2.3. CISNORMATIVIDAD
- ☰ 2.4. IGUALDAD DE GÉNERO
- ☰ 2.5. CATEGORIZACIÓN SOCIAL
- ☰ 2.6. DISFORIA DE GÉNERO DE INICIO RÁPIDO

2.1. IDENTIDAD DE GÉNERO



- El género de la persona es una interrelación compleja entre tres dimensiones: cuerpo, identidad y expresión social.
- Nuestro sistema de género ha sido no binario desde el principio de los tiempos.
- Los niños transgénero pueden saber en la primera infancia que el género asignado por nacimiento no coincide con su identidad de género.
- Un docente puede contribuir a la creación de un entorno escolar seguro e inclusivo si, por ejemplo, habla sobre la diversidad de identidades de género en sus clases

2.1.1. INTRODUCCIÓN

Explorar y encontrar tu identidad, incluida tu identidad de género, puede suponer un recorrido difícil que puede incluir la baja autoestima, el cuestionamiento y la búsqueda de la propia persona, miedos y pérdidas, pero también la alegría, el descubrimiento de sí mismo y el sentido de pertenencia. Parte de la identidad de una persona es el deseo de pertenecer a otras personas, pero este deseo puede ser un obstáculo para definir, aceptar y desvelar sin dolor su identidad de género. Por lo tanto, es importante que, al educar a los jóvenes, también debemos centrarnos en cuestiones de diversidad de género.

Compartir información basada en la ciencia es una manera de apoyar a los jóvenes en su viaje. Además, abordar este tema da una señal clara a los jóvenes de que las diferentes identidades y expresiones de género son parte de la diversidad normal de la sociedad, lo que permite que el joven se convierta en un adulto seguro y feliz. En el mundo actual, donde, por ejemplo, la

educación sexual y los temas LGBTQ+ a menudo se han convertido en temas politizados, es especialmente importante hablar con los jóvenes sobre estos temas de manera abierta, valiente y utilizando un enfoque basado en la ciencia. Además, hay disponible mucha información sobre las identidades de género en las redes sociales y en diferentes series aperturistas, por lo que la generación más joven a veces puede estar informada sobre el género incluso de manera más diversa que sus padres o educadores.

2.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

Aunque el sexo biológico de una persona incluye anatomía (senos, vagina, pene, testículos), fisiología (funcionamiento del sistema hormonal, ciclo menstrual, producción de esperma) y genética (tipos de cromosomas) (OMS, s.f.), al nacer el sexo de un recién nacido se asigna como masculino o femenino (algunos países ofrecen una tercera opción) principalmente en función de los genitales del bebé. Y presumimos la identidad de género del niño/a en base a eso (Gender Spectrum, 2019).

Pero el género de una persona es una interrelación compleja entre tres dimensiones: cuerpo, identidad y expresión (Gender Spectrum, 2019), por lo que muchas veces el sexo asignado al nacer puede coincidir con la identidad de género de una persona, pero otras veces puede que no.

2.1.2.1. Sexo asignado

Assigned sex is a term that typically concerns legal sex category derived from medical examination of a new-born child following the birth. Assignment is usually based on the appearance of external genitalia of the child. Yet, sex is a more complex characteristic consisting not only of external genitalia, but also of internal genitalia, chromosomes, and hormonal functioning. When the sex characteristics as stated above are ambiguous, the child can be considered intersex (Pitoňák & Macháčková, 2022).

Intersex (DSD = differences in sexual development) is a term that describes a combination of sex characteristics which do not fit typical binary categories such as male or female (see Figure 1). There are many different ways to be intersex. Intersex people can have different hormone levels than the average man/woman, they can have unusual combination of chromosomes and genitalia (for example XY chromosomes and a vulva) or other combination of sex characteristics (chromosomes, genitalia, hormones) (Cools et al., 2018). Babies who are born intersex are often subject of “corrective” aesthetic

surgeries in order to more fit one of the binary sex categories. It is recommended that any surgeries which are purely aesthetic should not be performed until the intersex person is able to consent to it (Barker, 2017).

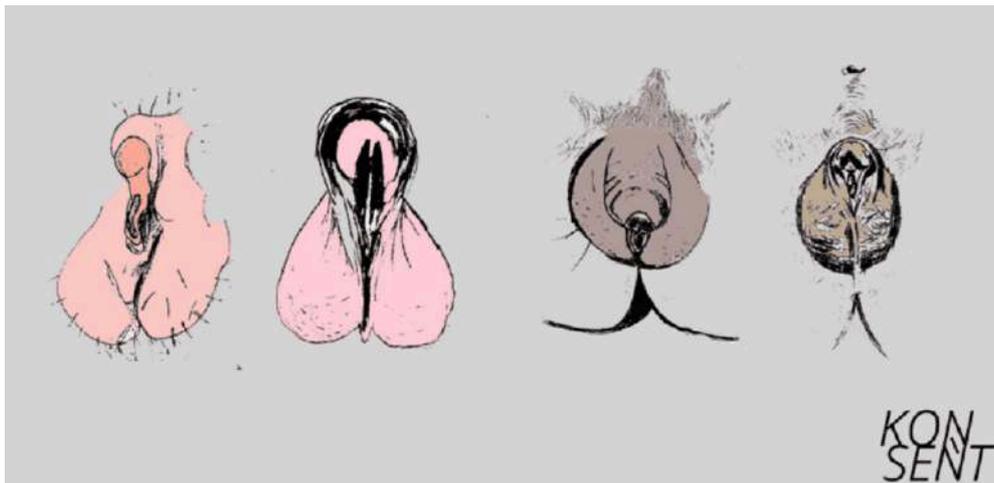


Figura 1. Combinación de las características sexuales
Fuente: anexo de la lección «Mitos sobre la sexualidad y lecciones de sexo para la educación sobre relaciones respetuosas» (originalmente en checo: “Mýty o pohlavních orgánech a sexu Lekce sexuální nauky pro vzdělávání o respektujících vztazích”. Dagmar Křišová, Johana Nejedlová, Konsent, z.s., 2021)

2.1.2.2. Identidad de género

La **identidad de género** se refiere a la experiencia de género interna e individual de una persona, que puede coincidir o no con su fisiología o el género asignado al nacer (OMS, n.d.). Dado que la identidad de género es una experiencia personal, nadie más puede determinarla ni regularla. La identidad de género puede ser hombre, mujer, no binaria, fluida, etc.

2.1.2.3. Desarrollo de la Identidad de Género

Durante los primeros años de vida de los niños estos aprenden los comportamientos que la sociedad espera de ellos en función de su género. Incluso si los niños aún no son capaces de hablar y no establecen conexiones con objetos y acciones del mundo que los rodea, se les asignan comportamientos correspondientes a su género. Por ejemplo, los padres expresan entusiasmo cuando un niño ha hecho algo que coincide con su género y reaccionan de manera opuesta cuando un niño se ha comportado de una manera apropiada para un niño del sexo opuesto. Tales reacciones negativas y positivas están creando conexiones y se asentarán en el futuro. Eso puede llevar a que las niñas comiencen a prestar más atención a sus modelos de rol femeninos y los niños a los modelos de rol masculinos, a pesar de que aún no tienen ningún conocimiento o experiencia sobre cómo

identificarse a sí mismos o a otros en base al género. Desde el momento en que los niños comienzan a comprender el habla, también comienzan a comprender que hay muchas etiquetas de género. Durante su crecimiento, como resultado del procesamiento socio-cognitivo, los niños comienzan a definirse como niños o niñas, lo cual es el impulso para adquirir comportamientos apropiados al género y características relacionadas con el género (Marecek et al., 2004).

2.1.2.4. La identidad de los niños Trans

El párrafo anterior describe una situación que podría aplicarse a la mayoría de los niños, pero que no es aplicable a aquellos cuyo género asignado al nacer y su identidad de género no coinciden. Diversos hallazgos de investigación indican que muchas de las preguntas y conflictos de las personas trans relacionadas con su identidad de género han surgido en la primera infancia (Mason-Schrock, 1996; Morgan & Stevens, 2008, citado en Patterson & D'Augelli, 2013). Dado que Kessler y McKenna (1978) concluyeron durante su investigación que la identidad de género comienza a entenderse a los tres o cuatro años, y que pocos años después se entiende que es permanente, se puede determinar que surgen contradicciones en cuanto a la percepción de género de los niños, al mismo tiempo que el mundo que le rodea comienza a atribuir su género social al género biológico correspondiente. Cuando el género social resulta ser diferente del sexo biológico, genera confusión en los niños (Patterson & D'Augelli, 2013). También se pueden observar hallazgos similares en los estudios de Gagne et al. (1997), Devor (2004) y Budge et al. (2013) – los encuestados de todos los estudios ya sentían en la primera infancia que el género asignado al nacer les causaba malestar y sentían que no encajaban con los demás.

El estudio de la Universidad de Washington, el más grande de su categoría, publicó hallazgos que muestran que no importa cuánto tiempo un niño trans haya sido considerado y tratado como un niño cis, su identidad de género es tan fuerte como la de los niños cisgénero. Los investigadores encontraron sorprendente esta similitud, porque los niños trans en la investigación fueron tratados como niños cis y los niños cis no fueron tratados como niños trans (Eckart, 2019). Comprender estos hallazgos podría ayudar a los adultos a apoyar mejor a los niños durante su desarrollo, durante la creación de su identidad de género y en sus transiciones sociales.

2.1.2.5. Sistemas de género binarios y no binarios

Según el sistema de género binario, las personas se dividen en dos – hombres y mujeres, y esto se debe al sexo que se les asignó al nacer. De acuerdo con el sistema de género no binario, cuerpo, identidad y expresión son identidades que están separadas y, en ocasiones, pueden no coincidir (Gender Spectrum, n.d.). Sumado a eso, el espectro de identidad de género se considera más amplio que solo la distinción entre hombre y mujer.

Aunque en la cultura occidental actual, todavía tendemos a ver el género como un sistema binario, cuando en realidad el sistema de género siempre ha sido no binario. Diversos estudios antropológicos e históricos así lo demuestran, y aún hoy en muchas culturas antiguas, el sistema de género no binario sigue siendo una apariencia funcional (United Nations Free and Equal, 2014).

El enfoque no binario del sistema de género permite que las personas transgénero e **intersexuales** se expresen de acuerdo con su identidad y es inclusivo y respetuoso con ellas.

2.1.2.6. Diversidad de Identidades de Género

- **Cisgénero:** Una persona cuya identidad de género está alineada con el sexo que se le asignó al nacer, describe a las personas que no son transgénero. «Cis-» es un prefijo latino que significa «del mismo lado que» y, por lo tanto, es un antónimo de «trans-». Comúnmente utilizado por personas jóvenes y personas transgénero (GLAAD, n.d.).
- **Persona transgénero (persona trans):** Una persona cuya identidad de género es diferente al sexo que le fue asignado al nacer. Una persona trans también puede usar otros términos, además de trans, para describir su género de manera más específica. Ser trans no depende de la apariencia física ni de los procedimientos médicos – una persona puede llamarse trans en el momento en que se da cuenta de que su identidad de género es diferente al sexo que se le asignó al nacer (GLAAD, n.d.).
- **Identidad de género no binaria:** Algunas personas no encajan en las categorías de «hombre» o «mujer», o «masculino» o «femenino». Por ejemplo, algunas personas se identifican con más de un género, o con un género que no es ni masculino ni femenino. Algunas personas no se identifican con ningún género. Algunas personas tienen una identidad de género fluctuante. Las identidades no binarias caen bajo el paraguas transgénero (GLAAD, n.d.). Otros términos además de no binario pueden ser género queer, agénero, bigénero y más. Ninguno de estos términos significa exactamente lo mismo – pero comúnmente se entiende que es la experiencia de género que no es explícitamente masculina o femenina (Centro Nacional para la Igualdad Transgénero, 2018).

Las diferentes etiquetas de género pueden significar cosas diferentes para las personas, eso significa que, si una persona le revela su identidad de género a otra, puede pedirle que le explique lo que eso significa para ella. En ese caso, será más fácil para usted brindar apoyo como maestro o padre.

– 2.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Un niño transgénero le pide al personal de la escuela que use su nombre elegido y los pronombres él/ella en el futuro.

La mayoría de los maestros tratan de usar el nombre y el pronombre solicitados por el joven, pero todavía hay un maestro en la escuela que continúa ignorando la autodeterminación del niño y usa su antiguo nombre (*deadnaming*) y lo llama niña (malentendido) cuando se dirige a él. El niño llama repetidamente la atención del maestro sobre el uso del nombre y el género incorrectos, pero el maestro continúa con su actividad.

Esta situación es discriminatoria, inexacta y engañosa hacia el estudiante y dependiendo de las leyes adoptadas puede ser una violación de los derechos de privacidad y autodeterminación y expresión del niño. En tal situación, se recomienda que los padres se comuniquen con la administración de la escuela para obtener ayuda. Es importante explicarle a la dirección que usar el nombre y el género preferido del niño es un enfoque que salva vidas para los niños trans.

En caso de discriminación, la escuela siempre debe preguntar al niño qué tipo de apoyo necesitaría para sentirse seguro después de tal situación.

Si el niño no puede decir por sí mismo qué le ayudaría a sentirse seguro e incluido, se recomienda pedir consejo a una organización LGBTQ+ con experiencia en el campo de la educación. Ellos pueden asesorarlo o derivarlo al experto necesario.

2.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



Los maestros tienen la oportunidad de brindar a los niños un entorno seguro e inclusivo mediante actividades pequeñas y sencillas

- Crear un currículo inclusivo donde se incluyan temas de diversidad de género. Se recomienda que los temas de género no se traten por separado de los temas principales, sino que se integren naturalmente en el currículo.
- Hágase visible para los niños usando los símbolos LGBTQ+ o manteniéndolos en su clase. De esta manera, un estudiante puede estar seguro de quién es el adulto que lo apoya en su escuela. Los estudiantes necesitan identificar quién es el personal que le puede dar seguridad en la escuela, a quién pueden acudir si es necesario. Esto es necesario para que, si el niño tiene una experiencia negativa previa con un especialista, o si no tiene una familia que lo apoye, etc., entonces encontrará un adulto seguro con quien hablar en la escuela y no se quedará solo con sus preguntas e inquietudes.
- Proponer a la dirección del centro que, junto a las salas diferenciadas por género, haya también salas unisex – aseos, vestuarios, etc.
- Proponer a la dirección de la escuela celebrar diferentes días temáticos LGBTQ+ en la escuela, como IDAHOBIT, crear un grupo de apoyo para estudiantes LGBTQ+ y maestros LGBTQ+, agregar temas LGBTQ+ a los documentos escolares, por ejemplo, que el bullying por cuestiones de LGBTQ+ no se tolera en la escuela

La visibilidad es una de las cosas más importantes que necesitan los estudiantes – los problemas LGBTQ+ se mencionan en documentos escolares importantes, el personal escolar amigable con LGBTQ+ está visible, etc.

Los estudios han demostrado que cuanto más inclusiva y segura es una escuela para los estudiantes LGBTQ+, , tengan una mayor autoestima, menores niveles de estrés, mejores resultados académicos, etc. Además, otros estudiantes están más abiertos a temas LGBTQ+.

2.1.5. REFERENCIAS

APA (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American psychologist*, 70(9), 832-864.

Budge, S. L., Katz-Wise, S. L., Tebbe, E. N., Howard, K. A. S., Schneider, C. L., & Rodriguez, A. (2013). Transgender Emotional and Coping Processes: Facilitative and Avoidant Coping Throughout Gender Transitioning. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 601–647.
<https://doi.org/10.1177/0011000011432753>

Devor, A. H. (2004). Witnessing and mirroring: A fourteen stage model of transsexual identity formation. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 8, 41–67.

Eckart, K. (2019, November 18). Among transgender children, gender identity as strong as in cisgender children, study shows. *University of Washington News*. <https://www.washington.edu/news/2019/11/18/among-transgender-children-gender-identity-as-strong-as-in-cisgender-children-study-shows/>

Gagné, P., Tewksbury, R., & McGaughey, D. (1997). Coming Out and Crossing Over: Identity Formation and Proclamation in a Transgender Community. *Gender & Society*, 11(4), 478–508.
<https://doi.org/10.1177/089124397011004006>

Gender Spectrum (2019). Understanding Gender. Retrieved 29 September 2022, from <https://genderspectrum.org/articles/understanding-gender>

Glaad. (n.d.). GLAAD Media Reference Guide—Transgender Terms. GLAAD. Retrieved 26 September 2022, from <https://www.glaad.org/reference/trans-terms>

Kessler, S. J., & McKenna, W. (1978). *Gender: An ethnomethodological approach*. (pp. xv, 233). University of Chicago Press.

Marecek, J., Crawford, M., & Popp, D. (2004). The Construction of Gender, Sex and Sexualities. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender*, Second Edition (Second edition, pp. 192–216). The Guilford Press.

National Centre for Transgender Equality. (2018, October 5). Understanding Non-Binary People: How to Be Respectful and Supportive.

<https://transequality.org/issues/resources/understanding-non-binary-people-how-to-be-respectful-and-supportive>

Patterson, C. J., & D'Augelli, A. R. (Eds.). (2013). Handbook of Psychology and Sexual Orientation (1st edition). Oxford University Press.

United Nations Free and Equal. (2014). Sexual Orientation and Gender Identity Throughout History. https://www.unfe.org/system/unfe-74-SEXUAL_ORIENTATION_AND_GENDER_IDENTITY_ARE_NOTHING_NEW_PDF.pdf

WHO (n.d.). Gender and health. Retrieved 29 September 2022, from <https://www.who.int/health-topics/gender2.1>

2.2. EXPRESIÓN DE GÉNERO



- Es posible que la autoexpresión de género de una persona no siempre refleje su identidad de género debido a que no se siente cómoda/teme a la discriminación.
- El género social puede ser variable en el tiempo y el espacio; por lo tanto, no puede ser la norma. No hay una expresión de género correcta o incorrecta.
- Cada escuela tiene estudiantes que son transgénero, no binarios o tienen diferentes expresiones de género. Esta es la razón por la que las escuelas deben tener esto en cuenta al establecer los requisitos de accesibilidad y expresión personal, como la ropa, etc.

2.2.1. INTRODUCCIÓN

Cuando una persona entra en una habitación, una de las primeras cosas que percibimos es su apariencia, y su género a menudo se determina en función de eso. A menudo lo pensamos tan rápido que ni siquiera lo reconocemos.

Debido a las influencias sociales, hemos llegado a comprender que ciertas formas de autoexpresión están relacionadas con un determinado género, por ejemplo, las mujeres usan vestidos. Sin embargo, el mundo de la expresión de género es igual de diverso y emocionante, y las percepciones del supuesto binario han cambiado mucho con el tiempo.

2.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

2.2.2.1. Género

El **género** es un conjunto socialmente creado de expectativas, comportamientos y actividades que se asocian a hombres y mujeres en función de su sexo. Cualquier serie particular de expectativas sociales de roles de género está influenciada por una variedad de contextos socioeconómicos, políticos y culturales, así como por otros elementos que incluyen raza, etnia, clase, orientación sexual y edad. Los roles que desempeñan las mujeres y los hombres en la sociedad son aprendidos, diversos y están en constante cambio (Consejo de Europa, n.d.).

Desde el momento de nuestro nacimiento, estamos socializados. Nuestra familia, la escuela, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y la cultura popular tienen un impacto significativo en cómo nos desarrollamos, crecemos y aprendemos a comportarnos de acuerdo con la sociedad en la que vivimos. Para que los individuos contribuyan a un grupo de las personas de manera efectiva, la socialización es un proceso crucial. Sin embargo, no todos los mensajes a los que estamos expuestos como parte de nuestra socialización pueden considerarse ventajosos para nosotros o para la sociedad. Es posible que los niños no puedan desarrollar plenamente sus talentos e intereses debido a la socialización de género. A menudo, las expectativas poco realistas y contradictorias pueden dar lugar a conflictos internos y problemas psicológicos, y el incumplimiento de estas expectativas puede dar lugar a algún tipo de castigo por parte de los demás (Consejo de Europa, n.d.).

2.2.2.2. Expresión de género

La **expresión de género** puede ser la expresión de la identidad de género de una persona, incluido el uso del nombre, los pronombres, la vestimenta, el

corte de cabello, el comportamiento, la voz o las características corporales.

Es importante recalcar que la forma en que alguien expresa su género no siempre preceptúa el género con el que se identifica. Muchas personas intentan ocultar o suprimir su expresión de género por miedo a las respuestas negativas o la discriminación, las cuales pueden tener consecuencias muy dañinas para su salud mental. De hecho, muchos problemas de salud mental de las personas transgénero surgen de la preocupación o las reacciones negativas por su expresión de género (O'Neill, 2021).

Dado que la sociedad tiene una comprensión bien establecida de cómo debe ser un hombre o una mujer, esta presión puede crear obstáculos para los jóvenes (así como para los adultos) en el proceso de comprender su identidad y encontrar su lugar cómodo en la sociedad.

2.2.2.3. Diferentes expresiones de género

- **Andrógino:** alguien que tiene una presentación o identidad de género que es neutral en cuanto al género, andrógino o tiene características tanto masculinas como femeninas.
- **Travestismo:** se refiere al acto de una persona que usa ropa generalmente asociada con un género diferente. Travestirse no es sinónimo de ser transgénero.
- **Marimacho:** utilizado principalmente en las comunidades LGBTQ+, este término generalmente describe a alguien con una presentación, sexualidad o género que se considera masculino.

Estos son solo algunos ejemplos de diferentes expresiones de género. Algunas de las expresiones de género, especialmente cuando la expresión de género no coincide con el sexo asignado al nacer, también pueden caer bajo el término genérico trans. Si una persona se coloca o no bajo el término trans es una decisión personal.

Diferentes etiquetas de identidad o expresión de género pueden significar cosas diferentes para las personas, eso significa que, si una persona le revela su identidad o expresión de género, puede pedirle que le explique lo que eso significa para ella. En ese caso, será más fácil para usted brindar apoyo como maestro o padre.

2.2.2.4. Expresión de Género en el tiempo y en diferentes culturas

La expresión de género cambia con el tiempo porque está relacionada con la comprensión de la sociedad sobre la masculinidad y la feminidad. Así como la sociedad cambia con el tiempo y el espacio, también lo hacen las percepciones de hombres, mujeres, masculinidad, feminidad y género en general.

Como un buen ejemplo, podemos mirar hacia atrás a la historia de los colores rosa y azul, que también se asociaban a menudo con el género – las niñas visten ropa rosa y los niños visten azul. Sin embargo, estos colores no siempre han sido así. A principios del siglo XX, algunas tiendas comenzaron a sugerir colores “apropiados para el sexo”, cuando originalmente eran rosas para los niños y azules para las niñas, porque el rosa, al ser un color más decidido y fuerte, es más adecuado para el niño, mientras que el azul, que es más delicado, es más bonito para la niña”. En la década de 1940, los niños se vestían con ropa específica para su sexo – los niños y las niñas se vestían como hombres y mujeres en miniatura. El rosa se convirtió en el color de las niñas, el azul en el de los niños (Grannan, 2016).

Sin embargo, si observamos la autoexpresión de género a través de diferentes espacios culturales, vemos que también hay diferentes interpretaciones de lo que hace que una persona sea masculina o femenina. En muchos espacios culturales, por ejemplo, una falda es solo una vestimenta de mujer, pero hay espacios culturales donde los hombres también usan falda, por ejemplo, los hombres escoceses usan falda (kilt) en un día festivo, o un policía usa falda (sulu) en Fiji.

Aunque el género social y sus partes (roles de género, autoexpresión, etc.) están cambiando en el tiempo y el espacio, las personas y la sociedad aún chocan, porque la expresión de género de alguien no es, por así decirlo, correcta o apropiada. Al mismo tiempo, nosotros como sociedad no debemos juzgar a las personas en función de su expresión de género, porque lo que es masculino o femenino hoy puede no serlo dentro de cien años.

2.2.3. BUENAS PRÁCTICAS



Los maestros tienen la oportunidad de brindar a los niños un entorno seguro e inclusivo mediante actividades pequeñas y sencillas

- Crear un currículo inclusivo donde se incluyan temas de diversidad de género. Se recomienda que los temas de género no se traten por separado de los temas principales, sino que se integren naturalmente en el currículo.
- Se debe hablar más con los niños sobre el hecho de que el género, incluida la autoexpresión de género, no tiene una norma. La autoexpresión es parte de nuestra identidad, no hay una manera correcta o incorrecta y puede cambiar con el tiempo.
- Hágase visible para los niños usando los símbolos LGBTQ+ o manteniéndolos en su clase. De esta manera, un estudiante puede estar seguro de quién es el adulto seguro en su escuela. Los estudiantes necesitan saber quién es el personal que le puede proporcionar seguridad en la escuela, a quién pueden acudir si es necesario. Esto es necesario para que si el niño tiene una experiencia negativa previa con un especialista, o si no tiene una familia que lo apoye, etc., entonces encontrará un adulto seguro con quien hablar en la escuela y no se quedará solo con sus preguntas e inquietudes.
- Proponer a la dirección del centro que, junto a las salas diferenciadas por género, haya también salas unisex – aseos, vestuarios, etc.

Cada escuela tiene estudiantes que son transgénero, no binarios y tienen diferentes autoexpresiones de género. Para ser más accesibles para todos los estudiantes, las escuelas deben tener esto en cuenta cuando diseñen su uniforme escolar o establezcan requisitos específicos para los estudiantes en cuanto a vestimenta, peinado, joyas, maquillaje, etc.

2.2.4. REFERENCIAS

Council of Europe. (n.d.). Gender. Manual for Human Rights Education with Young People. Retrieved 26 September 2022, from <https://www.coe.int/en/web/compass/gender>

Grannan, C. (2016, August 30). Has Pink Always Been a “Girly” Color? | Britannica. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/story/has-pink-always-been-a-girly-color>

O’Neill, R. (2021, October 25). Gender Identity vs. Gender Expression: What’s the Difference? Talkspace. <https://www.talkspace.com/blog/gender-identity-vs-gender-expression/2.2.2>

2.3. CISNORMATIVIDAD



- Debido a la cisnormatividad de la sociedad, los niños y jóvenes transgénero se enfrentan con una amplia gama de barreras, dificultades e injusticias en la escuela.
- Las desigualdades educativas derivadas de la identidad de los estudiantes trans afectan su salud emocional y psicológica y su capacidad para participar en la educación.
- Al cambiar la perspectiva y ver a las personas como seres humanos diversos, los profesionales de la educación y todos los adultos pueden influir positivamente en cómo un niño entiende el mundo e interactúa con quienes lo rodean.

2.3.1. INTRODUCCIÓN

Con el tiempo, se ha desarrollado una percepción de que las personas heterosexuales y cisgénero son la «norma» y todas las demás formas

diferentes se perciben como «diferentes». Las creencias sociales establecidas de la gente, las políticas y los medios de comunicación están confirmando esta forma de entenderlo. Al mismo tiempo, las diferencias se han vuelto más visibles en la sociedad y las «normas» ya no reflejan (o nunca) la realidad – la diversidad de identidades y autodefiniciones de las personas es visible en todas partes a nuestro alrededor.

2.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

2.3.2.1. Cisnormatividad

La palabra cisnormatividad se utilizó por primera vez en la década de 2000. Es una combinación del prefijo cis-, como en cisgénero, y el sufijo -normatividad, como complemento de la heteronormatividad. El término cisnormatividad se desarrolló para describir las suposiciones y expectativas socioculturales de que todas las personas son cissexuales o cisgénero (Bauer et al., 2009).

Aunque la cisnormatividad rara vez es deliberada, a menudo se la percibe como dañina y ofensiva para la comunidad trans*.

La cisnormatividad puede entenderse como el sistema de creencias que sustenta la transfobia, que se describe como el “miedo u odio irracional hacia las personas trans” (Israel y Tarver, 1997).

2.3.2.2. Transnegatividad y Transfobia

Transnegatividad es una variedad de comportamientos, mandatos cognitivos basados en creencias y reacciones afectivas negativas relacionadas con las personas trans. El término transnegatividad podría definirse como “cualquier actitud sesgada, acción conductual discriminatoria o victimizadora, abierta o encubierta, dirigida hacia un individuo porque es, o se cree que es, trans” (McDermott et al., 2018).

La **transfobia** es el miedo, el odio, la incredulidad o la desconfianza hacia las personas transgénero, que se piensa que son transgénero o cuya expresión de género no se ajusta a los roles de género tradicionales (Chrisler y McCreary, 2010). Se puede expresar de muchas formas, como actitudes negativas, aversión y prejuicio contra las personas transgénero, miedo irracional y malentendidos, lenguaje despectivo e insultos, intimidación, violencia, etc. (Egale, 2019).

Además del término utilizado durante mucho tiempo “transfobia”, hay un término recientemente introducido “**cissexismo**”. Puede entenderse como una

forma de opresión y discriminación por parte de quienes temen, no creen o les desagradan las personas que no se ajustan al género (Zambon, 2021). La revista médica Medical News Today describe que es probable que las personas que experimentan cissexismo sufran depresión, ansiedad, estrés postraumático y angustia psicológica general. También puede afectar la salud física de múltiples maneras al tener un peor acceso a la atención médica, experimentar violencia y abuso y otros efectos directos en la salud, como presión arterial alta, derrames cerebrales, diabetes, etc.

2.3.2.3. Injusticia Educativa

Se sabe que los niños y jóvenes transgénero se enfrentan a una amplia gama de barreras, dificultades e injusticias en la escuela. En relación con los entornos escolares, las personas suelen suponer una norma cisgénero estable – la suposición normalizada de que todos se identifican con el género que se les asignó al nacer; y que esa identidad de género se estableció al nacer y no cambia (Simmons y White, 2014). Los estudiantes cisgénero son privilegiados por la cisonormatividad institucionalizada de las escuelas y las diferentes expresiones de género tienden a no ser bienvenidas (Miller, 2016).

Las políticas escolares refuerzan el no reconocimiento y la no representación que invalidan las identidades trans y, en el peor de los casos, permiten la intimidación y el acoso físico y los prejuicios de los docentes que afectan la educación y la vida de los jóvenes trans (Mcbride et al., 2020). Los estudios muestran que las desigualdades educativas, las injusticias derivadas de la identidad de los estudiantes trans* afectan su salud emocional y psicológica y su capacidad para participar en la educación (Meyer et al., 2016).

En realidad, con demasiada frecuencia se deja que los jóvenes trans hablen sobre su propia inclusión y aceptación en escuelas que están mal preparadas y no están equipadas para recibir a los estudiantes trans (Ullman, 2016). En otros casos, los padres y cuidadores a menudo asumen un papel importante en la defensa de la inclusión escolar, pero con demasiada frecuencia depende de si la familia los apoya o no (Neary, 2019).

Todos los niños pequeños merecen sentirse vistos y escuchados como su yo auténtico y estar bajo el cuidado de adultos receptivos que se comprometan a ayudarlos a tener un fuerte sentido de seguridad, visibilidad y pertenencia en las aulas. Esto requiere que los niños y jóvenes trans sean dirigidos y bienvenidos a entornos que comuniquen y refuercen los mensajes positivos y

afirmativos de quiénes son y el conocimiento de la diversidad de género (Steele y Nicholson, 2020).

2.3.2.4. El impacto de la juventud

Debido a la cisnormatividad, a veces a las personas les cuesta entender que hay más identidades de género y autoexpresiones que forman parte de la diversidad de la sociedad. El hecho de que exista dicha diversidad no es una fase o una moda que se pueda curar, no tiene por qué dividir a la sociedad o dar un mal ejemplo a los niños. Si se piensa de ese modo se pueden crear malentendidos que generen miedo o incluso enfado hacia la comunidad trans.

Una percepción errónea de género puede causar dificultades e inseguridad en los adolescentes para definir su identidad. Estos factores negativos externos pueden derivar en conductas de riesgo, estrés, depresión o suicidio. Por lo tanto, es sumamente importante que todos los jóvenes reciban información sobre género.

Para un niño/a que no es heterosexual ni cisgénero, un entorno en el que no se siente representado/a o en el que se siente odiado/a puede tener efectos destructivos. Los ambientes negativos pueden tener efecto en su salud mental, aprendizaje, autoestima y sentido de auto-valía. Están creciendo en entornos donde los niños y las niñas son segregados para deportes, donde se les enseña que todo lo que no sea una familia con una madre y un padre no existe o está "mal". Al cambiar la perspectiva y ver a las personas como seres humanos diversos, los profesionales de la educación y también todos los adultos pueden influir positivamente en cómo un niño/a entiende el mundo e interactúa con quienes lo rodean. De esta manera será más probable que las personas que acepten y consideren a todas las personas, independientemente de su identidad (LGBTQ+ Primary Hub, n.d.).

2.3.3. BUENAS PRÁCTICAS



Pequeños cambios conducen a grandes impactos:

- ¡Escuche al niño/a! Haga preguntas y mantenga una conversación, en lugar de hacer suposiciones.
- Considere que un niño/a podría no ser heterosexual y/o cisgénero y no asuma que los padres del niño/a son heterosexuales y cisgénero.
- Sea un aliado/a activo/a y esté listo/a para expresarlo, infórmese.
- Proporcione a los niños una guía sobre cómo pueden educarse a sí mismos.
- Hágase las mismas preguntas desafiantes sobre el género y la sexualidad que le hace a un niño/a.
- Utilice un lenguaje de género neutro.
- Cree un currículo inclusivo donde se incluyan temas de diversidad de género y diferentes orientaciones sexuales.

2.3.4. REFERENCIAS

Bauer, G. R., Hammond, R., Travers, R., Kaay, M., Hohenadel, K. M., & Boyce, M. (2009). I don't think this is theoretical; this is our lives: How erasure impacts health care for transgender people. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care: JANAC*, 20(5), 348–361. <https://doi.org/10.1016/j.jana.2009.07.004>

Egale. (2019). What Constitutes Transphobic and Cisnormative Bullying and Harassment.

https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_safeandcaring_pdf_transphobic_cisnormative_bullying

Israel, G. E., & Tarver, D. E. (1997). *Transgender care: Recommended guidelines, practical information, and personal accounts*. Temple University Press.

https://archive.org/details/transgendercarer0000isra_b7v2

LGBTQ+ Primary Hub. (n.d.). Heteronormativity & Cisnormativity. Retrieved 26 September 2022, from <https://www.lgbtqprimaryhub.com/heteronormativity->

cisnormativity

Mcbride, R.-S., Neary, A., Gray, B., & Lacey, V. (2020). The post-primary school experiences of transgender and gender diverse youth in Ireland.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32011.52002>

McDermott, D. T., Brooks, A. S., Rohleder, P., Blair, K., Hoskin, R. A., & McDonagh, L. K. (2018). Ameliorating transnegativity: Assessing the immediate and extended efficacy of a pedagogic prejudice reduction intervention. *Psychology & Sexuality*, 9(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1429487>

Meyer, E., Tilland-Stafford, A., & Airton, L. (2016). Transgender and Gender-Creative Students in PK–12 Schools: What We Can Learn from Their Teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118.

<https://doi.org/10.1177/016146811611800806>

Miller, sj. (2016). Trans*+ing Classrooms: The Pedagogy of Refusal as Mediator for Learning. *Social Sciences*, 5, 34. <https://doi.org/10.3390/socsci5030034>

Neary, A. (2019). Complicating constructions: Middle-class parents of transgender and gender-diverse children. *Journal of Family Studies*, 27, 1–17.

<https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1650799>

Steele, K., & Nicholson, J. (2020). Radically listening to transgender children: Creating epistemic justice through critical reflection and resistant imaginations. (pp. xii, 179). Lexington Books/Rowman & Littlefield.

Ullman, J. (2016). Teacher positivity towards gender diversity: Exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex Education*, 17, 1–14.

<https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1273104>

Zambon, V. (2021, February 5). What does 'transphobia' mean? *Medical News Today*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/transphobia>

2.4. IGUALDAD DE GÉNERO



- **Igualdad de género** (igualdad entre mujeres y hombres): se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres y niñas y niños (masculinidades y feminidades).
- La igualdad de género en la sociedad no está directamente relacionada con cuestiones de identidad, pero se busca reducir el impacto negativo de la desigualdad de género y los mitos y estereotipos que la mantienen en el desarrollo de las personas.
- Romper los estereotipos de género desde una edad temprana ayuda a detener las consecuencias negativas de la desigualdad y la discriminación, ya que puede ayudar a los niños a convertirse en adultos que no están limitados por las expectativas basadas en su género.
- Dado que los roles, responsabilidades e identidades de género se aprenden socialmente, también se pueden cambiar a través de la educación.
- Cuando se habla de igualdad de género, se debe tener en cuenta que las normas rígidas de género afectan negativamente a las personas con identidades diversas, quienes a menudo sufren de violencia, vergüenza y discriminación.

2.4.1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género en la sociedad no está directamente relacionada con cuestiones de identidad, pero se busca reducir el impacto negativo de la desigualdad de género y los mitos y estereotipos que la mantienen en el desarrollo de las personas.

La educación de género es una parte necesaria de los planes de estudio en todos los niveles del sistema educativo, lo que permitiría a niñas y niños,

mujeres y hombres en su diversidad, comprender cómo las construcciones de masculinidades y feminidades y los modelos de asignación de roles sociales – que configuran nuestras sociedades – influyen en sus vidas, relaciones, opciones de vida, trayectorias profesionales, etc. (Consejo de Europa, 2007).

El objetivo del siguiente texto es ayudar a los docentes a debatir con los estudiantes sobre igualdad de género, desigualdad y normas, roles y estereotipos de género en la sociedad.

2.4.2. DESARROLLO DEL TEMA

2.4.2.1. Género

El **género** es una construcción social y cultural que distingue las diferencias en los atributos de hombres y mujeres, niñas y niños y, en consecuencia, se refiere a los roles y responsabilidades de hombres y mujeres. Los roles basados en el género y otros atributos, por lo tanto, cambian con el tiempo y varían según los diferentes contextos culturales. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización, es decir, el género es algo que se produce a través de la interacción entre las personas (UNESCO y ONU Mujeres, 2016). El concepto de género incluye las expectativas que se tienen sobre las características, aptitudes y probables comportamientos tanto de mujeres como de hombres (feminidad y masculinidad). Este concepto es útil para analizar cómo las prácticas comúnmente compartidas legitiman las discrepancias entre sexos (UNICEF, 2017).

IEIG define el género que se refiere a los atributos sociales y las oportunidades asociadas con ser hombre y mujer y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Son específicos del contexto/tiempo y modificables. El género determina lo que se espera, permite y valora en una mujer o un hombre en cada contexto. En la mayoría de las sociedades existen diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y control de los recursos, así como las oportunidades de toma de decisiones. El género es parte del contexto sociocultural más amplio. Otros criterios importantes para el análisis sociocultural incluyen la clase, la raza, el nivel de pobreza, el grupo étnico y la edad (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, s.f.-a).

2.4.2.2. ¿Qué es la igualdad de género?

La **Igualdad de Género** (igualdad entre mujeres y hombres) se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres serán iguales, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades de las mujeres y los hombres no dependerán de si nacen hombres o mujeres. La igualdad de género implica que se tomen en consideración los intereses, necesidades y prioridades tanto de mujeres como de hombres, reconociendo la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y hombres. La igualdad de género no es un problema de las mujeres, sino que debe preocupar y comprometer plenamente a hombres y mujeres. La igualdad entre mujeres y hombres se considera tanto una cuestión de derechos humanos como una condición previa y un indicador del desarrollo sostenible centrado en las personas (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, s.f.-a). El concepto opuesto a la igualdad de género es la desigualdad.

El progreso hacia el logro de la igualdad de género se mide observando la representación de hombres y mujeres en una variedad de roles sobre la base de datos de indicadores desagregados por sexo de las esferas económica, cultural y social.

El Índice de Igualdad de Género de la UE del IEIG (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, n.d.-b) proporciona una medida fácilmente interpretable de la igualdad de género en la UE en 6 dominios políticos clave – trabajo, dinero, conocimiento, tiempo, poder y salud, y dos dominios satélites (violencia y desigualdades cruzadas). También existen varios índices comparativos internacionales de igualdad de género que muestran diferencias en las situaciones de mujeres y hombres, lo que ofrece una manera de comparar los logros de los países.

Los datos estadísticos proporcionados por sexo permiten evidenciar diferencias en la vida de mujeres y hombres, niñas y niños. Al analizar las causas de la desigualdad sobre la base de las diferencias estadísticas (fácticas) entre mujeres y hombres, se deben considerar las diferentes normas sociales, reglas, roles de género, actitudes y expectativas estereotipadas que se aplican a mujeres y hombres. El concepto de sexo es biológico mientras que el género es la interpretación cultural o social del sexo (Cole, 2019).

En cada sociedad, las expectativas de las normas y roles de género son diferentes, es decir, lo que se espera, lo que se permite y valora para las mujeres y lo que se espera, lo que se permite y valora para los hombres es diferente.

La desigualdad de género se refiere a situaciones jurídicas, sociales y culturales en las que el sexo y/o el género determinan derechos y oportunidades diferentes para mujeres y hombres, que se reflejan en su desigual acceso o disfrute de derechos, así como en la asunción de roles sociales y culturales estereotipados. Estos afectan su estatus en todos los ámbitos de la vida en sociedad, ya sea pública o privada, en la familia o en el mercado laboral, en la vida económica o política, en el poder y la toma de decisiones, así como en las relaciones sociales de género. En prácticamente todas las sociedades, las mujeres se encuentran en una posición inferior a la de los hombres (Instituto Europeo para la Igualdad de Género, n.d.-c).

Las diferencias en el comportamiento, los roles sociales, los derechos, los deberes, las responsabilidades y las oportunidades de las mujeres y los hombres no son el resultado de diferencias biológicas y fisiológicas inmutables, sino que se construyen socialmente – por lo que se puede decir que tanto los individuos como todas las instituciones, procesos, prácticas y símbolos de la sociedad, y otros factores producen y mantienen las diferencias de género y, a menudo, la desigualdad de género.

Las diferencias opuestas entre niñas y niños no son innatas ni predeterminadas, sino que estas diferencias y desigualdades son creadas por diferentes mundos de experiencia. Por ejemplo, a los niños se les da más libertad en el comportamiento y la autoexpresión; el progreso de las niñas se explica por su diligencia y los niños por su talento; el fracaso de las chicas se interpreta como falta de talento, mientras que el fracaso o el bajo rendimiento de los chicos puede atribuirse a la pereza. Los niños son más propensos a asociarse con características estereotipadas como actividad, sed de éxito, agresividad, ruido, etc. Las niñas, en cambio, son vistas como obedientes, cariñosas, sensibles y más obedientes a las órdenes de los profesores. Estas expectativas también son percibidas por los niños, que se comportan de acuerdo con ellas (Haridus ja sugu, s.f.).

Por ejemplo, la forma en que los maestros hablan con los estudiantes masculinos y femeninos juega un papel en cómo las niñas y los niños aprenden a verse entre sí. La posición inferior de la mujer en la sociedad a

menudo se refleja a través del lenguaje. El lenguaje sexista es el que es abiertamente sexista, como *'Sé un hombre'* o decirle a un niño o una niña que corren, lloran o tiran *'como una niña'*, pero a menudo es más sutil y, a veces, incluso bien intencionado, como felicitar a las niñas por su apariencia o enfatizar *'poner cara de valiente'* para los niños, pero puede ser igual de dañino en el contexto de los mensajes de género (Gestetner, 2015).

Por ejemplo, *«los niños serán siempre niños»* puede ser una opinión verbal o tácita, que informa de las expectativas que se tiene de los «niños» como grupo. Esta expresión se usa para excusar, justificar o anticipar un comportamiento rudo o disruptivo de los niños. Nunca se usa cuando un niño ha sido útil o amable. Sus efectos son dañinos e injustos, sugiriendo que los niños no pueden evitar el mal comportamiento, suprimiendo la individualidad de los muchos niños que no se comportan de esta manera y anticipando que las 'niñas' (nuevamente, como grupo) se portarán mejor (Gestetner, 2015).

La **socialización de género** es un proceso mediante el cual los individuos (especialmente niños y adolescentes) desarrollan, refinan y aprenden a 'hacer' género a través de la internalización de *normas y roles de género* a medida que interactúan con agentes clave de socialización, como su familia, escuelas, grupos de pares y medios de comunicación, redes sociales, y otras instituciones sociales (Hoominfar, 2019). Durante este proceso, las niñas y los niños participan activamente en la construcción de sus propias identidades de género y se ven afectados por los estereotipos de género y las expectativas tradicionales de género (Vinney, 2019).

Las **normas de género** son estándares y expectativas a las que las mujeres y los hombres generalmente se ajustan a las ideas sobre cómo deben ser y actuar las niñas y los niños, las mujeres y los hombres (División de Estadísticas del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2016). Interiorizadas en la vida temprana, las normas de género pueden establecer un ciclo de vida de socialización y estereotipos de género. Las normas y los estereotipos de género alientan u obligan a las niñas y los niños a actuar de cierta manera. Los niños creen en los estereotipos de género a los 10 años y han interiorizado el mito de que las niñas son vulnerables y los niños son fuertes e independientes (Luscombe, 2017).

La socialización de género puede limitar a los niños y niñas a la hora de explorar sus talentos e intereses en todo su potencial. Algunas expectativas poco realistas y contradictorias pueden causar conflictos internos, problemas

psicológicos. Por ejemplo, las niñas que se preocupan demasiado por la belleza femenina y la imagen corporal pueden tener trastornos alimentarios o los niños, que están bajo la presión de parecer 'varoniles' y fuertes entre sus compañeros, pueden motivar un comportamiento violento y crecen con mucha menos conciencia emocional que las niñas.

Los **estereotipos de género** son suposiciones sobre cómo son normalmente los hombres y las mujeres, o cómo deben comportarse las mujeres y los hombres para estar «bien». Los estereotipos son en gran parte inconscientes, «evidentes», profundamente arraigados en la cultura. Los estereotipos de género contribuyen a perpetuar las desigualdades entre mujeres y hombres. Los estereotipos se basan principalmente en la suposición de que todos los hombres/niños serán iguales y les gustarán las mismas cosas, y todas las mujeres/niñas serán iguales y les gustarán las mismas cosas. Esto puede llevar a que los niños se vean restringidos en los intereses, habilidades y comportamientos que desarrollan.

Los estereotipos de género a menudo se ven en suposiciones sobre rasgos de personalidad (por ejemplo, mujeres emocionales y hombres racionales), comportamientos (por ejemplo, chicas serviciales y chicos bulliciosos), preferencias, ocupaciones y trabajos y apariencia física.

2.4.2.3. ¿Cómo establecer objetivos de aprendizaje?

Los **objetivos de aprendizaje** son apoyar el desarrollo de estudiantes para que comprendan que:

- Las diferencias entre sexo y género y poder utilizar ejemplos para explicar las diferencias entre los conceptos y los significados cambiantes de ser hombre y ser mujer en el tiempo y la cultura (cómo han cambiado las normas de género a lo largo de la historia).
- El papel de los prejuicios, las normas culturales de género y los roles tradicionales de género en la configuración de las prácticas de comportamiento de las personas de diferentes géneros (p. ej., los roles de género y las normas de género influyen en la vida de las personas).
- El impacto de las diferentes expectativas ambientales en las elecciones, oportunidades y responsabilidades de las niñas y los niños y puede evaluar críticamente estos factores, reflejando mensajes de que se espera que los hombres y las mujeres actúen de manera diferente y que los estereotipos sobre el género pueden generar prejuicios y desigualdad.
- Es necesario valorar la igualdad y los principios de igualdad de trato de niñas y niños, mujeres y hombres.

- Lograr la igualdad de género es un objetivo de desarrollo para todos los países y saber qué áreas se ven afectadas por la igualdad de género.

2.4.2.4. Consejos para profesores:

Comente con los alumnos qué significa la igualdad. Igualdad significa asegurarse de que cada niña y niño, y cada mujer y hombre, tengan las mismas oportunidades de aprovechar al máximo sus vidas y sus talentos. Explique que la igualdad se trata de ser justo. Enfatice la equidad porque resuena fácilmente en los adolescentes. Al hablar sobre el género y la igualdad de género, transmita el mensaje de que:

- Ambos géneros son iguales
- Hay muy pocas cosas que los hombres y las mujeres no puedan hacer igual de bien
- Ambos sexos tienen derecho a estudiar y realizar cualquier tipo de trabajo que deseen
- La igualdad entre mujeres y hombres, niñas y niños, es una cuestión de derechos humanos y equidad.

Cuando discuta el género con los niños, hable sobre lo que les gusta usar a las personas, las actividades que realizan, cómo se sienten acerca de sí mismos y los roles sociales que desempeñan las mujeres y los hombres.

Enseñe a los alumnos sobre “qué es eso que se llama género” y cómo evitar quedar atrapados en la “caja” de numerosos estereotipos de género que normalmente dictaban una forma de comportarse en numerosas situaciones.

Enseñe que un estereotipo es una idea fija demasiado simplificada, a menudo falsa, sobre un grupo de personas. Explique que un estereotipo es una creencia de que el carácter, las preferencias, los atributos o las habilidades de alguien se pueden inferir automáticamente del grupo del que puede ser parte. Es importante desafiar los estereotipos de género que tratan a los grupos de todas las niñas como iguales o a los grupos de todos los niños como iguales. Al enseñar a los estudiantes que estos estereotipos de género no son exactos, puede enseñarles a aceptar las diferencias entre ellos y respetarse mutuamente. Las diferencias dentro de cada grupo de género son generalmente mucho mayores que las diferencias entre los grupos (Open Textbooks for Hong Kong, 2015).

Ayúdalos a reconocer el origen del machismo/masculinidad como un rasgo sociocultural, y a analizar el papel de los medios de comunicación en el

fomento y refuerzo de la imagen de masculinidad que suele asociarse con el uso del poder y la violencia.

Fomente un nivel de autorreflexión entre los adolescentes que pueda ayudarlos a aprender mejor de su propia experiencia, a cuestionar los ideales rígidos de género y masculinidades y feminidades y a cambiar sus actitudes y comportamientos.

2.4.2.5. Igualdad de género y personas transgénero

Cuando se habla de igualdad de género, se debe tener en cuenta que las normas de género rígidas afectan negativamente a las personas con identidades diversas, que a menudo sufren de violencia, vergüenza y discriminación. La discriminación de género puede cruzarse con otros factores de discriminación, como el origen étnico, el nivel socioeconómico, la discapacidad, la edad, la ubicación geográfica, la identidad de género y la orientación sexual.

Al definir el concepto de «género», el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas ha aplicado un concepto amplio de «género» en la interpretación de las correspondientes fuentes del derecho europeo (Ellis, 2005), teniendo en cuenta, además de las diferencias biológicas, los aspectos psicológicos, sociales y culturales que inciden en la pertenencia de una persona a uno u otro género. Como resultado, el tribunal ha encontrado (*K.B. contra la Agencia de Pensiones del Servicio Nacional de Salud y el Secretario de Estado de Salud, 2004; P contra S y el Consejo del Condado de Cornwall. Igualdad de trato para hombres y mujeres – Despido de un transexual, 1996*) que el trato menos favorable por ser transgénero también es discriminación de género.

⚖️ – 2.4.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADO CON EL TEMA – ⚖️

Niño o joven trans está siendo acosado por su aspecto: “¡Mira, es como una niña!”

Una niña está interesada en las lecciones de tecnología de la información, pero en las escuelas estas lecciones son solo para niños.

Los chicos son agresivos y solo se dan bofetadas, la maestra lo ve, pero solo dice: “¡Los niños serán siempre niños!”.

2.4.4. BUENAS PRÁCTICAS



2.4.4.1. Vídeos de autoformación sobre los temas tratados

- **Igualdad de género explicada por niños**

<https://www.youtube.com/watch?v=hLr2GNRnmXM>

- **Socialización de género**

<https://www.youtube.com/watch?v=8QWfCrNHKYA>

- **Estereotipos de género y educación**

<https://www.youtube.com/watch?v=nrZ21nD9I-0&t=6s>

- **Estereotipos de género**

<https://www.youtube.com/watch?v=L1m3XR4Y7T8>

- **Sexo y Género**

<https://www.youtube.com/watch?v=msqi1qEPjc0>

- **Problemas con la Socialización de Género**

<https://www.youtube.com/watch?v=sZYJWPRYoGw>

2.4.5. REFERENCIAS

Cole, N. L. (2019, July 21). How Gender Differs From Sex. ThoughtCo.

<https://www.thoughtco.com/gender-definition-3026335>

Council of Europe. (2007). Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d5287

ObjectId=09000016805d5287

Ellis, E. (2005). EU Anti-Discrimination Law. Oxford University Press, UK.

European Institute for Gender Equality. (n.d.-a). Concepts and definitions. European Institute for Gender Equality. Retrieved 2 November 2022, from <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-and-definitions>

European Institute for Gender Equality. (n.d.-c). Gender inequality. European Institute for Gender Equality. Retrieved 1 November 2022, from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1182>

Gestetner, C. (2015, March 15). Gendered Language in Schools. Gender Action. <https://www.genderaction.co.uk/latest-news/2019/3/14/gendered-language-in-schools>

Haridus ja sugu. (n.d.). Rahvusvahelistest uuringutest selgunud seaduspärasusi. Haridus ja sugu. Retrieved 2 November 2022, from <https://www.haridusjasugu.ee/uuringud/soouuringud-hariduses/rahvusvahelistest-uuringutest-selgunud-seadusparasusi/>

K.B. v National Health Service Pensions Agency and Secretary of State for Health, (European Court 7 January 2004). <https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?language=en&num=C-117/01>

Luscombe, B. (2017, September 20). Gender Stereotypes: Kids Believe Them By Age 10. Time. <https://time.com/4948607/gender-stereotypes-roles/>

P v S and Cornwall County Council. Equal treatment for men and women—Dismissal of a transsexual, (European Court 30 April 1996). <https://curia.europa.eu/juris/liste.jsf?num=C-13/94>

UN Department of Economic and Social Affairs Statistics Divisio. (2016). Integrating a Gender Perspective into Statistics—Integrating a Gender Perspective into Statistics. United Nations. <https://unstats.un.org/wiki/display/genderstatmanual/?preview=/79009569/85787258/Integrating-a-Gender-Perspective-into-Statistics-E.pdf>

UNESCO and UN Women. (2016). Global guidance on addressing school-related gender-based violence. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence>

UNICEF. (2017). Gender equality: Glossary of Terms and Concepts. UNICEF Regional Office for South Asia. <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender>

Vinney, C. (2019, February 4). What Is Gender Socialization? Definition and Examples. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/gender-socialization-definition-examples-4582435>

2.5. CATEGORIZACIÓN SOCIAL



- La categorización social es el proceso mediante el cual las personas se clasifican a sí mismas y a los demás en grupos diferenciados.
- Las diferencias de género por sí solas no son un problema, pero se vuelven problemáticas para la enseñanza cuando involucran polarización de género y estereotipos de género.
- Los estereotipos de género también pasan por alto a las personas que no entran en la categoría de hombre o mujer.

2.5.1. INTRODUCCIÓN

La **categorización social** es el proceso mediante el cual las personas se categorizan a sí mismas y a los demás en grupos diferenciados. La categorización simplifica y ordena la percepción y la cognición relacionadas con el mundo social al detectar relaciones de similitud inherentes o al imponerle una estructura (o ambas) para comprender mejor la realidad social. La principal función adaptativa de la categorización social es que permite y restringe inferencias inductivas que de otro modo serían caóticas. Las personas atribuyen las características del grupo a los individuos (estereotipos) y – con menos fuerza – generalizan las características individuales al grupo. La fuerza de estos dos tipos de inferencias inductivas depende de suposiciones a priori sobre la homogeneidad del grupo. En la medida en que

las categorías sociales se basan en patrones detectados de similitud de características, su coherencia es una cuestión de semejanza familiar.

Las categorías de parecido familiar comprenden miembros de tipicidad variable, tienen límites borrosos (y, por lo tanto, tienden a superponerse) y las características que contienen tienden a estar correlacionadas entre sí. Sin embargo, algunas categorías sociales son «débiles», ya que su coherencia se basa únicamente en etiquetas arbitrarias o construidas socialmente. Ambos tipos de categorías (parecido familiar y construcción social) dan lugar a dos sesgos comunes y socialmente problemáticos: (a) favoritismo del endogrupo y (b) percepciones de homogeneidad del exogrupo (Krueger, 2001).

2.5.2. DESARROLLO DEL TEMA

La mayoría de las diferencias de género no están determinadas biológica o genéticamente, sino que están construidas socialmente. Las diferencias de género en sí mismas no son un problema, pero se vuelven problemáticas para la enseñanza cuando implican polarización de género y estereotipos de género. Los objetivos más ambiciosos y significativos serían que, una vez en la escuela, las niñas y los niños experimenten un aprendizaje y una enseñanza de calidad, y que la igualdad en la escolarización esté vinculada con cambios positivos hacia la igualdad en la sociedad en general (Kütt y Papp, 2022).

Los maestros generalmente creen que tratan a todos los niños de manera justa e igualitaria en la escuela. Los estudios, sin embargo, muestran que este no es siempre el caso y los maestros tratan a los estudiantes de manera diferente según el género de los estudiantes. Contribuyen a la construcción social del género a través de sus expectativas e interacciones con niñas y niños, prácticas en el aula, elección de materiales educativos, etc. que ayudan a reforzar o romper estereotipos de género. “El objetivo más común de las políticas de igualdad de género en la educación primaria es desafiar los roles y estereotipos de género tradicionales” (Kütt y Papp, 2022).

2.5.2.1. Estereotipos de Género

Un **estereotipo de género** es una visión generalizada o una idea preconcebida acerca de los atributos o características que poseen o deberían poseer las mujeres y los hombres o los roles que desempeñan o deberían desempeñar los hombres y las mujeres. Los estereotipos de género tienen componentes descriptivos, que son creencias sobre lo que suelen hacer los hombres y las mujeres. Sin embargo, también contienen fuertes componentes prescriptivos o

creencias sobre lo que deben hacer los hombres y las mujeres. Los roles estereotípicos femeninos incluyen ser emocional, cariñosa y necesitada de protección. Los roles estereotípicos masculinos incluyen ser racional, impulsado por una carrera y fuerte. Estos supuestos pueden ser negativos (p. ej., las mujeres son irracionales, los hombres son insensibles) o aparentemente benignos (p. ej., las mujeres cuidan, los hombres son líderes) (Kütt & Papp, 2022).

Los estereotipos de género también pasan por alto a las personas que no entran en la categoría de hombre o mujer.

Es natural que la estereotipia ayude a cada persona a orientarse rápidamente en la información que se obtiene del entorno. A nivel del individuo, se habla de la categorización como un proceso cognitivo, que se basa mayoritariamente en la estereotipia. Esto puede conducir a discriminación prohibida, es decir, trato desigual de una persona porque se le atribuyen algunas características que identifican los prejuicios o estereotipos de un grupo. La discriminación puede ser tanto directa como indirecta, pero su detección es principalmente un asunto de los tribunales. Si alguna persona se siente discriminada puede

Varios procesos en la sociedad pueden ser indirectamente discriminatorios, lo que coloca a las personas en una determinada categoría en desventaja como grupo.

– 2.5.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Hay problemas, si la gente no ve a la persona detrás de los estereotipos. Hay personas que son diferentes del rol de género construido por alguien y es más probable que estas personas sean discriminadas por ser diferentes.

2.5.4. BUENAS PRÁCTICAS



- Teoría de la Identidad Social – Categorización, Identificación, Comparación – [VIDEO](#)
- Estereotipos de Género – [VIDEO](#)
- Estereotipos de Género (Juguetes de niña versus juguetes de niño: El experimento – [VIDEO](#))
- [Educación Sensible al Género](#): material de estudio para mejorar la sensibilidad de los docentes a las cuestiones de género. De esta forma, contribuirá a entornos de aula más inclusivos donde niñas y niños puedan desarrollar sus competencias en un ambiente seguro y acogedor sin la presión de estereotipos de género restrictivos.
- [Guía Docente para abordar los estereotipos de género en el aula](#)
- [Enseñanza sobre los estereotipos de género: materiales para docentes](#)

2.5.5. REFERENCIAS

Krueger, J. (2001). Social Categorization, Psychology of. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 14219–14223). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01751-4>

Kütt, R., & Papp, Ü.-M. (2022). Gender-Sensitive Education for Primary School Teachers. Self-Study Course in 16 Modules. Fair Play at Schools.

2.6. DISFORIA DE GÉNERO DE INICIO RÁPIDO

Un término sin antecedentes científicos creado en sitios web de EE. UU.

En 2016, comenzó a difundirse en Internet el término DIGIR (*Disforia de Género de Inicio Rápido*), que hace referencia a la acusación de que, debido a la influencia social, los jóvenes que han llegado a la adolescencia (en su mayoría

niñas) no están contentos con su género^[1]. Debido a que se dice que sucede de manera repentina y simultánea en pequeños grupos, se le llamó “síndrome” (Serano, 2019).

Antes de 2016, nadie hablaba en Internet de un posible comportamiento “socialmente contagioso” y (en el futuro) del llamado DIGIR. En 2016, estos términos sacaron a la luz tres sitios web de EE. UU. que son críticos con las personas transgénero y los problemas trans. Los mismos sitios web a menudo se refieren entre sí y comparten historias y opiniones de presuntos investigadores sobre cómo los niños están siendo influenciados en las redes sociales para convertirse en transgénero. Estos sitios web luego inventaron el término DIGIR y a partir de ahí comenzaron a presentarlo como un síndrome médico fáctico. La información fue rápidamente recogida y difundida por medios conservadores y extremistas y profesionales que no apoyan la diversidad de género (Serano, 2019).

No hay ROGD

En 2016, la investigadora Lisa Littman comenzó a investigar el tema y en 2018 publicó su estudio, en el que también describe a DIGIR como un síndrome. Ella planteó la hipótesis de una «nueva subcategoría potencial» de disforia de género en el concepto DIGIR – la angustiante sensación de que el género y el sexo asignado no coinciden. La teoría de Littman afirmaba que los jóvenes con DIGIR experimentan síntomas de disforia de género y se autoidentifican (principalmente en línea) como transgénero debido a la influencia de sus compañeros, en lugar de lidiar con sus problemas.

Uno de los problemas de la investigación fue que Littman trató de validar que no ha habido niños transgénero en la sociedad y es un tema nuevo. Pero Jules Gill-Peterson (Kesslen, 2022), profesor asociado de historia en la Universidad Johns Hopkins y autor de «La Historia del Niño Transgénero», afirmó que, si bien el tema de los niños transgénero solo recientemente comenzó a ser discutido en los principales medios de comunicación, los niños trans han existido definiéndose a sí mismos en base a su identidad de género sin intervención médica o legal mucho antes de que ocurrieran las acciones relacionadas con la transición.

El artículo de investigación de Littman fue aceptado en una revista científica revisada por pares, que inmediatamente recibió críticas generalizadas. Una semana después de la publicación del artículo, la revista científica reconoció

que debían disculparse por publicar el trabajo y una versión revisada del artículo, destacando que el trabajo de Littman era “descriptivo, exploratorio” y no había sido validado clínicamente (Littman, 2019). Afirma que Littman no tiene derecho a afirmar que DIGIR es una enfermedad, trastorno o condición médica basada en su trabajo. Parece que ella no verificó la validez de la hipótesis, sino que buscó evidencia para probar su hipótesis.

En 2021, el Journal of Paediatrics publicó un estudio exhaustivo que no encontró evidencia de DIGIR (Bauer et al., 2022). Más de 60 organizaciones psicológicas, incluida la Asociación Estadounidense de Psicología, pidieron que se aboliera el término (Coalición para el Avance y la Aplicación de la Ciencia Psicológica, s.f.).

Un narrativa peligrosa

La «narrativa de contagio» ha ido de la mano con el género y, más ampliamente, con los problemas LGBTQ+. La narrativa del contagio ha ayudado a crear una serie de nuevas narrativas dañinas – “LGBTQ+ como resultado del lavado de cerebro, LGBTQ+ como una fase, LGBTQ+ como un deseo de ser como los demás”, etc.

Es peligroso difundir la narrativa del contagio porque impide que las personas descubran su identidad de manera honesta y abierta y dificulta hablar sobre temas LGBTQ+ en la educación. Además, el deseo de tales narrativas también es separar y encarcelar a la comunidad LGBTQ+, lo que hace que sea más difícil que se apoyen entre sí.

REFERENCIAS

Bauer, G. R., Lawson, M. L., & Metzger, D. L. (2022). Do Clinical Data from Transgender Adolescents Support the Phenomenon of “Rapid Onset Gender Dysphoria” (ROGD/DIGIR)? *The Journal of Pediatrics*, 243, 224-227.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.11.020>

Coalición para el Avance y la Aplicación de la Ciencia Psicológica (n.f.). CAAPS Position Statement on Rapid Onset Gender Dysphoria (ROGD/DIGIR). Retrieved 25 September 2022, from <https://www.caaps.co/rogd-statement>

Littman, L. (2019). Correction: Parent reports of adolescents and young adults perceived to show signs of a rapid onset of gender dysphoria (ROGD/DIGIR). *PLoS ONE*, 14(3), e0214157. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214157>

accesibilidad (preservativo, barrera bucal, etc.). Se recomienda incluir también otros tipos de prevención y protección específicamente frente a la infección por el VIH como PPrE y PPeE.

- Introducir el concepto de U=U, que pueden lograr las personas que viven con el VIH cuando reciben un TAR exitoso. Eso permite a las personas vivir sus vidas plenamente y evita que el virus se propague, es parte de la estrategia TCP.
- Hay que reconocer que los factores sociales, históricos, raciales y culturales son importantes al analizar afirmaciones como “hombres que tienen sexo con hombres tienen mayores tasas de infección por VIH”, para evitar estigmatizar y descontextualizar.
- Asociar o mencionar identidades LGBTQ+ solo en el contexto de ETS, ITS y VIH es altamente estigmatizante.

3.1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sexualidad, bienestar y salud física están estrechamente entrelazados. La mayoría de nosotros ni siquiera lo pensamos dos veces, especialmente si gozamos de buena salud. Por otro lado, podemos experimentar dificultades y problemas relacionados con nuestra salud física y mental, muchos de los cuales pueden tener un impacto significativo en nuestra vida sexual.

Para prevenir o abordar adecuadamente estos problemas, primero debemos informarnos sobre ellos. Aquí hay algunas preguntas que pueden ser un buen comienzo:

- ¿Cuáles son nuestras actitudes y sentimientos sobre nuestros cuerpos, cómo están influenciados por la cultura y los medios de comunicación y cómo influye esto en nuestra vida sexual?
- ¿Cómo impacta la imagen corporal en nuestra vida sexual?
- ¿Cómo y por qué el alcohol y las drogas están involucrados en la vida sexual humana?
- ¿Cómo pueden las enfermedades específicas influir en nuestra vida sexual física y emocionalmente?

La **salud sexual es más bien un estado complejo de bienestar** y abarca más que la simple ausencia de ETS o de ITS. Según la OMS (n.d.), **hablar de salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso**, en el que sea posible tener interacciones sexuales y experiencias placenteras, seguras y libres de coerción, discriminación y violencia. Para alcanzar la salud sexual también es necesario **el cumplimiento de ciertos derechos humanos** (salud y derechos

reproductivos). La salud sexual también puede verse influida por la salud mental y la comunicación, por ejemplo, al establecer los propios límites, la capacidad de pedir y dar consentimiento informado o acordar métodos anticonceptivos o de prevención. Los aspectos físicos de la salud sexual están conectados a estados como el estado de salud de las ITS, las ITR (infecciones del tracto reproductivo).

Otras definiciones de salud sexual pueden incluir consideraciones sobre (1) el papel de la sexualidad y las relaciones (ya sean románticas y/o sexuales) en nuestras vidas saludables; y (2) el papel de las experiencias positivas de los individuos y sus parejas.

Conocer y comprender nuestros cuerpos y estar a gusto con ellos es necesario para una buena salud. Saber cómo funcionan los diferentes cuerpos humanos también es esencial para la salud sexual. Se recomienda enseñar a niños y jóvenes sobre reproducción, higiene, enfermedades y opciones de prevención/protección. Pero es igualmente importante: conocer su propio cuerpo y sus límites y ser capaz de comprender qué los cuerpos de otras personas pueden experimentar y, discutir y respetar sus límites.

Algunos desafíos a la salud sexual también pueden interferir con varias normas culturales, incluida la representación de la masculinidad y la feminidad. Por ejemplo, las normas de masculinidad pueden motivar a los hombres a ignorar su dolor y sufrir en silencio, mientras que la salud sexual de las personas de todos los géneros les exige estar informados, ser honestos y responsables con sus cuerpos y ser conscientes de su relación con su sexualidad.

3.2. DESARROLLO DEL TEMA

3.2.1. Salud sexual y deseo

- **Deseo diferencial, ¿cuánto deseo es “normal”?**

El **deseo sexual** puede verse afectado por muchos factores, y es absolutamente normal que cambie con el tiempo. Aquí hay algunos factores que pueden influir en nuestro deseo sexual:

- Causas físicas y psicológicas en personas de todos los géneros, rol del estrés y de las relaciones.
- Los problemas de salud como la diabetes y el abuso del alcohol pueden causar problemas de erección.

- Los medicamentos recetados pueden afectar la capacidad de respuesta sexual.
- Múltiples factores psicológicos, tienen múltiples influencias individuales, que incluyen:
 - Fatiga y estrés, ansiedades sexuales, necesidad excesiva de complacer a la pareja.
 - El conflicto interno causado por las enseñanzas religiosas, la culpa, la homofobia internalizada pueden contribuir a la insatisfacción, al igual que los conflictos de pareja.

La ansiedad y la angustia también pueden conducir a posibles problemas de erección y orgasmo y eyaculación precoz. Otra forma de deseo sexual modificado que puede ser perjudicial para la persona es la **Hipersexualidad**.

Como se indicó anteriormente, la salud sexual está entrelazada con muchas otras áreas y factores relacionados con la salud. Ahora exploraremos algunos de ellos.

3.2.2. Comportamientos que aumentan la vulnerabilidad a la enfermedad (o “comportamientos de riesgo”)

- **Consumo de sustancias**

El alcohol y las drogas suelen percibirse normativamente como potenciadores o para romper el hielo, pero la realidad suele ser muy diferente. Algunas personas consumen alcohol para darse permiso para tener relaciones sexuales; sin embargo, el consumo de alcohol o drogas puede conducir a situaciones sexuales de riesgo, tener efectos inhibidores o aumentar el riesgo de contraer ITS. Esto último puede suceder porque una persona bajo la influencia de las drogas o el alcohol no siempre puede ser plenamente consciente de sus necesidades y puede cambiar los límites de su salud sexual, omitir conversaciones sobre anticoncepción y/o prácticas más seguras

- **Chemsex o sexodopaje**

Chemsex se puede definir como participar en actividades sexuales bajo la influencia de drogas recreativas específicas, comúnmente para mantener, mejorar, prolongar, desinhibir o facilitar la experiencia (Drysdale, 2021) o el uso de drogas específicamente para o durante el sexo (Maxwell, Shahmanesh , y Gafos, 2019). Las drogas generalmente incluidas son varios estimulantes ilegales que pueden denominarse colectivamente *fourchems* (o cuatroquímicas) (Uholýeva y Pitoňák 2022).

El alcohol, el cannabis y los poppers generalmente se excluyen de las definiciones de sexdopaje. Por lo general, las sustancias como la metanfetamina cristalina, la mefedrona (u otros estimulantes potentes), el g-hidroxi butirato (GHB)/γ-butirolacton (GBL) o la ketamina, conocidas colectivamente como *fourchems*, se asocian más típicamente con el consumo de drogas sexualizado. Las prácticas de Sexdopaje aumentan el número de parejas sexuales y generalmente se asocian con una mayor vulnerabilidad a la enfermedad. Sexdopaje puede aumentar el riesgo de contraer el VIH u otras ITS y es más típico entre hombres que tienen sexo con hombres (HSH), pero pueden o no identificarse como homosexuales, bisexuales, heterosexuales, etc. La participación en sexdopaje alcanza su punto máximo entre mediados de los treinta y principios de los cuarenta, pero es evidente en todas las edades (Maxwell, Shahmanesh y Gafos, 2019; Blomquist et al., 2020). El uso de tecnologías digitales y aplicaciones de citas sexuales contribuye significativamente a la difusión de la cultura del sexdopaje (Drysdale et al., 2020). Las intervenciones psicosociales son efectivas, pero deben abordar los daños relacionados con las drogas y la sexualidad (Knight et al., 2019).

Hablar sobre el uso y abuso de sustancias es un factor valioso para tener conversaciones sobre salud sexual y consentimiento, ya que es importante enseñar que todos reaccionan de manera diferente a las drogas/alcohol y cómo podría cambiar la percepción de la realidad. Mientras se consume alcohol y/o drogas, puede ser más difícil mantenerse seguro tanto física (prevención de transmisiones de ITS y evitar la violencia sexual) como mentalmente (poder dar consentimiento, mantener límites, participar solo en actividades preferidas), etc.

3.2.3. Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)

En primer lugar, es importante reconocer la diferencia entre las ITS y las ETS. Las ITS son infecciones que pueden transmitirse a través del contacto sexual de dos personas, cuando se incluyen en las prácticas secreciones mucosas, sangre, saliva, semen y frotamiento de la piel. Cuando no se tratan, algunas ITS pueden convertirse en ETS. Por ejemplo, puede tener una infección de transmisión sexual en su cuerpo sin tener ningún síntoma y puede transmitirla a través del contacto sexual sin protección. Esta infección podría entonces desarrollar síntomas físicos en la persona a la que se transmitió, convirtiéndola así en una ETS. Las ETS más comunes son: clamidia, gonorrea,

tricomoniasis, verrugas genitales, herpes genital, piojos púbicos, sífilis. Las ITS más comunes son la hepatitis B y C, la sífilis y el VIH.

Una ITS que en su mayoría pasa desapercibida y que aproximadamente el 75 % de las personas sexualmente activas tendrán en algún momento de su vida es el virus del papiloma humano (VPH), según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2021). Esto sucede porque el VPH también se puede transmitir a través del sexo protegido. Sin embargo, según el mismo centro mencionado anteriormente, 9/10 veces pasará desapercibido, y tu cuerpo lo eliminará en dos años. Hay varias vacunas disponibles que pueden proteger contra ciertas cepas del VPH. Algunas cepas del VPH que no han sido analizadas ni tratadas conllevan un alto riesgo de desarrollar cáncer de cuello uterino (en cuerpos femeninos) y verrugas genitales (tanto en cuerpos masculinos como femeninos).

Como se mencionó anteriormente, muchas veces las personas que tienen una ITS pueden no mostrar ningún síntoma, lo que facilita que se la transmita a otra persona. La manera más fácil de evitar que esto suceda es **hacerse pruebas regularmente y tener conversaciones sobre el estado de salud sexual con las parejas** con las que se mantiene relaciones sexuales. Si la infección es sintomática, puede hacerse visible a través de: dolor al orinar, secreción inusual de la vagina, el pene o el ano, cambios en la piel alrededor de los genitales y el ano, sarpullido y otros (NHS – National Health Service, 2021). La manera más fiable de prevenir contraer una ITS es usar protección, como un condón para las relaciones sexuales vaginales, orales y anales en todo momento.

Sin embargo, algunas infecciones, como el VIH, pueden estar presentes en el cuerpo de la persona infectada y, sin embargo, ser invisibles para las pruebas, lo que se denomina **ventana de diagnóstico**. Por ejemplo, el VIH puede ser invisible para las pruebas durante 4 a 12 semanas después del contacto, mientras que las personas ya pueden ser infecciosas. Si existe la sospecha de un posible contacto sexual de riesgo – lo más seguro es esperar, abstenerse de nuevos contactos sexuales y hacerse la prueba después de este período.

Por eso es importante reconocer que las ITS y las ETS son parte de tu vida si eres sexualmente activo. Las ITS no son algo a lo que temer, sino algo sobre lo que debes estar informado para que todos puedan cuidarse, prevenirlas y tratarlas y tener una vida sexual satisfactoria y saludable. Hacerse la prueba y hablar sobre el tema con las parejas son dos prácticas que pueden ayudar a

cualquiera a lograrlo. Otra podría ser hablar con el médico o informarse y educarse regularmente en lugar de perpetuar el miedo, la desinformación o los mitos relacionados con la salud sexual.

Los jóvenes pueden ser especialmente vulnerables a las ITS y las ETS porque son sexualmente activos y también tienen una mayor tendencia a comportamientos que pueden hacerlos más vulnerables debido a su desarrollo psicosocial y neurológico (Berenbaum, Beltz y Corley, 2015; Hazen, Schlozman y Beresin, 2008). Esto puede ocurrir por falta de conocimiento o por la perpetuación de mitos y desinformación en torno a la salud sexual, que son consecuencias de hacer de la salud sexual y reproductiva un tema tabú.

- **El Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH)**

El VIH es una de las ITS más estigmatizadas, alimentada por la desinformación y la propagación del miedo en lugar de la educación. Si no se trata o no se detecta, el virus puede convertirse en una enfermedad potencialmente mortal conocida como **Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA)**. Sin embargo, cuando se detecta y trata con tratamiento antirretroviral (TAR), el virus puede volverse intransmisible y la persona puede llevar una vida feliz y plena. El VIH se ha generalizado particularmente entre los HSH, quienes son considerados así por los epidemiólogos que entienden que los HSH pueden identificarse de diversas formas (homosexuales, bisexuales, heterosexuales, etc.). Las razones por las que los HSH son particularmente más vulnerables al VIH son complejas y se describen de manera más eficiente en términos del llamado **VIH sindémico** – una influencia sinérgica de múltiples epidemias, incluidas infecciones o afecciones de salud simultáneas frecuentes (p. ej., con otras ITS como sífilis), además de otros factores de comportamiento y condiciones sociales (Pitoňák, 2018). Los factores sindémicos incluyen:

- *Factores biológicos:*
 - Las relaciones sexuales anales sin protección son la práctica sexual más común entre este grupo y, al mismo tiempo, suponen una mayor probabilidad de transmisión del VIH que otro tipo de prácticas (Patel, et. al., 2014), teniendo aproximadamente 20 veces más posibilidades de transmisión en comparación con el coito vaginal (Baggaley, White y Boily, 2010). Sin embargo, es importante reconocer que a medida que las relaciones sexuales anales están ganando popularidad entre parejas de diversos géneros, es un factor importante que debe mencionarse cuando se informa sobre la prevención y transmisión del VIH en general.

- Los HSH son un grupo con una mayor prevalencia de infección por el VIH y generan automáticamente un mayor riesgo de que un hombre que tiene relaciones sexuales con hombres se infecte cuando tiene relaciones sexuales.
- *Factores sociales y culturales:*
 - La estigmatización social de las personas no heterosexuales y el **estrés de las minorías** hacen que las personas no heterosexuales tengan una mayor prevalencia de problemas de salud mental.
 - La estigmatización también perjudica sistemáticamente a gays y lesbianas, por ejemplo, en términos de sus prácticas de búsqueda de relaciones (por ejemplo, ¿son iguales sus posibilidades de conocer a sus parejas o de buscar parejas en las sociedades cisheteronormativas?) o a través del acceso a herramientas preventivas como la PPrE o PPoE (p. ej., estos pueden ser de difícil acceso, costosos de pagar) o afectar su estado socioeconómico.
 - Estigmatización del VIH/SIDA en general – información sobre el virus que se comparte con la intención de causar miedo y moralizar a las personas, lo que puede conducir a conductas de comunicación menos abiertas y a ocultación y a una menor disposición a hacerse la prueba (por ejemplo, por miedo a la vergüenza, etc.).

- **I = I**

Un factor importante que mencionar cuando se habla del VIH es un principio basado en un concepto de tratamiento como prevención (TCP) que postula que el TAR es una forma efectiva de tratamiento, limitando la presencia del virus en el torrente sanguíneo y otros fluidos corporales en la medida en que lo hace prácticamente Indetectable. Lo que es más importante es que, a pesar de que las tecnologías modernas pueden detectar incluso un número muy bajo de partículas de VIH en el cuerpo, se ha demostrado científicamente que las llamadas cargas virales indetectables bloquean efectivamente las posibilidades de transmisión a cero (0) y es por eso por lo que se equipara con la palabra intransmisible. El significado de esta abreviatura es Indetectable = Intransmisible (Leahy, 2018). Si bien este conocimiento es apoyado por algunos profesionales, existe una fuerte evidencia científica que lo sustenta, y se convirtió en una herramienta de **desestigmatización**. U=U es valioso en la prevención de una mayor transmisión del virus porque reduce el estigma de vivir con el VIH y también de aprender más sobre él. Lograr y mantener una carga viral indetectable depende de tomar constantemente la medicación antirretroviral según lo prescrito (Eisinger, Dieffenbach y Fauci, 2019).

- **Profilaxis previa a la exposición (PPrE)**

La profilaxis previa a la exposición es un medicamento (un tipo de terapia TAR) que toman las personas que no son VIH positivas para protegerlas contra el contagio del VIH a través del contacto sexual o el uso de drogas inyectables. La PPrE generalmente la toman aquellas personas que de otro modo serían más vulnerables a la infección por el VIH sin ella y donde los métodos tradicionales, como el uso de condones, pueden no representar una opción lo suficientemente fiable (por ejemplo, las personas pueden ser conscientes de que no pueden o no quieren usar condones en todas las situaciones, como situaciones de uso de sustancias). La PPrE suele ser un medicamento recetado, pero en algunos países puede ser fácilmente accesible. Sin embargo, el uso de PPrE siempre es aconsejable en los controles periódicos. PPrE puede evitar que el VIH se arraigue y se propague por todo el cuerpo con una eficacia muy alta (Desai et al., 2017). Sin embargo, no ofrece protección contra otras ITS. La accesibilidad de la PPrE está limitada para algunos grupos de personas, por ejemplo, debido a su precio o al proceso para obtenerla.

- **Barreras de protección**

Las protecciones de barrera son instrumentos que reducen el riesgo de transmisión de ITS o ETS.

El más conocido y utilizado es el preservativo para pene. Sin embargo, existen otros métodos de protección como el preservativo vaginal (para inserción en la vagina. Ver Figura 2) o la barrera bucal (cubre la vulva o el ano, por lo que es útil para el sexo oral. Ver Figura 3). Desafortunadamente, estos tipos de protección de barrera no están tan ampliamente disponibles, pero definitivamente puedes comprar algunos en la mayoría de los sex-shops. Puede leer más sobre los métodos de protección en los temas relacionados con las [Leyes europeas](#), en [salud sexual](#) y [reproductiva](#).

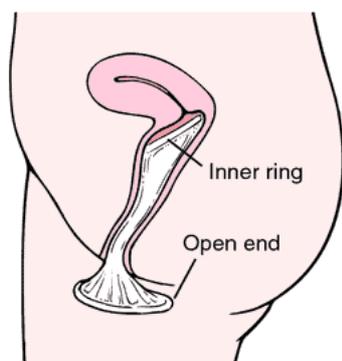


Figura 2. Condon vaginal



Figura 3. Barrera bucal

Algunas de las razones más comunes por las que las personas tienen relaciones sexuales sin protección es la falta de información sobre la forma de propagación de las ITS y las ETS. A menudo sucede que uno de los miembros de la pareja se niega a usar un condón por varias razones, lo que puede dificultar la comunicación de la propia necesidad de seguridad durante las relaciones sexuales. Sin embargo, las parejas a veces optan por no usar condones (por ejemplo, visitan las pruebas con frecuencia, tienen relaciones estables, usan otros anticonceptivos, etc.). Lo que puede hacer en estas situaciones es hablar con su pareja sobre sus propias necesidades, límites y métodos de protección preferidos y encontrar una solución común que haga que todos los involucrados se sientan seguros.

- **Tipos de método anticonceptivos para prevenir embarazos no deseados (NHS, 2021):**

- **Pastillas hormonales:** pastillas que contienen hormonas, la mayoría incluyen una combinación de estrógeno y progesterona y pueden ser utilizadas por personas con un útero ya que previene la liberación del óvulo. La receta suele ser tomar 1 pastilla al día (aproximadamente a la misma hora todos los días) durante 21 días al mes. En los próximos 7 días, cuando no se tome la píldora, debería producirse el sangrado. Después de esos 7 días comienza otros 21 días de tomar pastillas todos los días. **La píldora puede tener muchos efectos secundarios** y también puede interactuar con otros medicamentos, por lo que debe consultarse adecuadamente con un ginecólogo y un médico de cabecera. Los efectos secundarios pueden variar, pero los más comunes son un mayor riesgo de trombosis venosa, acné, dolores de cabeza, hinchazón, fatiga y cambios de humor (Teal y Edelman, 2021). Muchas personas informan también cambios en la forma en que experimentan las cosas, como diferentes niveles de energía, pérdida de la libido sexual y cambios con respecto al período. **Siempre se debe pensar en tomar píldoras mientras se sopesan cuidadosamente los pros y los contras.** Si se usa correctamente, la píldora puede tener un

99% de eficacia para prevenir un embarazo. Otro tipo de píldoras hormonales son las píldoras con progestágeno, que se toman todos los días sin descanso. Las otras reglas de uso (tomar la píldora aproximadamente a la misma hora del día) son las mismas y la eficacia es similar. La eficacia de las píldoras hormonales puede verse afectada cuando se tienen problemas estomacales, vómitos o diarrea.

- **Condomes:** existen dos tipos de condones, que son a) condones externos que se colocan sobre el pene erecto y b) condones internos, que se insertan dentro de la vagina o el ano. **Ambos tipos de condones, si se usan correctamente, previenen el embarazo no deseado y la transmisión de la mayoría de las ITS.** Los condones son el método más seguro y eficiente para mantenerlo a salvo de la transmisión de ITS a través del sexo con penetración.
 - **Los preservativos externos** suelen estar hechos de látex, pero también se pueden encontrar de diferentes materiales en caso de alergia al látex. Los lubricantes se pueden usar con condones, pero deben ser a base de agua para que no afecten la función del condón. Los condones solo se pueden usar una vez. Cuando vuelva a tener relaciones sexuales, es necesario utilizar uno nuevo. Los condones deben almacenarse idealmente en lugares no demasiado cálidos y soleados, evitando objetos afilados, y usarse antes de la fecha de vencimiento. Al desempaquetar un condón, es bueno tener cuidado al abrirlo para que no se perfora o dañe de otra manera. Luego, colócalo encima del pene erecto y enróllalo hasta su base, asegurándote de que se mantenga bien. Puede verificar de vez en cuando si el condón se mantiene bien. Tenga cuidado de sostener el condón desde la base cuando saque el pene de la vagina/ano para evitar que se deslice. Los condones tienen una efectividad del 98%.
 - **Los condones vaginales** funcionan según el mismo principio que los condones externos al crear una barrera en el interior para que el semen no pueda llegar al óvulo y provocar un embarazo. El condón debe introducirse en la vagina antes de tener relaciones sexuales, asegurándose de que el pene no lo toque antes. Al abrir el preservativo, tenga cuidado de no usar los dientes ni objetos afilados para evitar el riesgo de rasgarlo. Coloque el anillo más pequeño dentro de la vagina y el anillo más grande del condón en la abertura de la vagina. Uno de los riesgos al usar un condón femenino es que el pene puede deslizarse entre el condón y el costado de la vagina, o si el condón se empuja demasiado, existe la posibilidad de que se atasque en la vagina. Los condones vaginales son 95% efectivos.

- Un **DIU**, que es un objeto pequeño que se coloca en el útero, puede ser hormonal o no hormonal. Tiene que ser ajustado sólo por un ginecólogo. Cada tipo de DIU tiene características específicas diferentes y puede tener su función protectora hasta por 5 años. Esta puede ser una forma conveniente de anticoncepción para algunas personas, ya que requiere poco esfuerzo y es altamente efectiva para prevenir el embarazo (99%). Sin embargo, algunas personas pueden experimentar un aumento del dolor y sangrado abundante durante los períodos cuando tienen dispositivos intrauterinos.
- **Parche anticonceptivo**: un parche pegajoso, similar a un emplastro, que libera hormonas al cuerpo a través de la piel. Contiene las mismas hormonas que las píldoras (progesterona y estrógeno) y está hecho para ser utilizado por personas con útero. Use el parche como se indica en el paquete. Se debe usar un parche durante aproximadamente una semana y luego cambiarlo por uno nuevo. Los parches también se usan en el ciclo de 4 semanas, 3 semanas con parche (cada semana uno nuevo) y una semana sin parche. Debe ser resistente al agua y al sudor para que no se necesiten restricciones en el régimen. Los posibles efectos secundarios pueden ser similares a los de las píldoras hormonales, incluido el aumento de la presión arterial.
- **Diafragma o capuchón anticonceptivo** es un capuchón de silicona que se introduce en la vagina antes de tener relaciones sexuales. La tapa cubre el cuello uterino y crea una barrera para que los espermatozoides no puedan ingresar al útero y fertilizar el óvulo. El capuchón debe permanecer insertado durante al menos 6 horas después del contacto sexual para que sea efectivo, y se recomienda usarlo junto con gel espermicida, lo que genera alrededor del 94 % de eficacia en la prevención de un embarazo. Las tapas son de varios tamaños, por lo que puede llevar algún tiempo encontrar el tamaño correcto y aprender a usarlo correctamente. Una tapa se puede usar repetidamente durante aproximadamente 1-2 años.
- **Vasectomía** es un procedimiento quirúrgico para que las personas con testículos corten o sellen la trompa con espermatozoides y así evitar el embarazo. Las vasectomías se pueden revertir nuevamente con la reconexión quirúrgica de las trompas, pero no se garantiza que el procedimiento de la cirugía inversa funcione, especialmente cuanto más tiempo tomó desde que se realizó la vasectomía. Las primeras semanas (8-12) después del procedimiento se deben usar otros métodos anticonceptivos porque aún puede haber esperma en las trompas. Después de la vasectomía, habrá eyaculación, pero el semen no llevará espermatozoides. Algunas personas pueden tener problemas con los testículos dolorosos después de este procedimiento.

- **Esterilización femenina:** para las personas con útero significa bloquear o sellar las trompas de Falopio para evitar que los óvulos lleguen a los espermatozoides y sean fecundados. La mayoría de los procedimientos de ligadura de trompas no se pueden revertir. Si se intenta la reversión, requiere una cirugía mayor y no siempre es efectiva.
- **Anillo vaginal** es un anillo de plástico blando que se coloca en la vagina y que libera estrógeno y progesterona para evitar el embarazo. El anillo funciona durante un mes, cuando se coloca correctamente dentro de la vagina. Si el anillo se sale, se puede lavar con agua tibia y volver a colocar dentro. Es más del 99% efectivo.

3.2.4. Salud sexual y nuestro cuerpo

La salud sexual también depende de cómo nos relacionamos con nuestro propio cuerpo – con nuestra **imagen corporal** -> Puedes leer más sobre esto en el tema sobre la [maduración sexual](#)[↗].

La imagen corporal de una persona puede verse muy influenciada cuando están presentes algunas formas de trastornos alimentarios, o la imagen corporal distorsionada puede mejorar las dietas restrictivas, el entrenamiento extremo u otros comportamientos dietéticos. Tanto la imagen corporal como los trastornos alimentarios están muy influenciados por las redes sociales (Hogan y Strasburger, 2008). La imagen corporal negativa también puede conducir al deseo de modificaciones corporales, como tener una figura delgada, hacerse un tatuaje, una perforación u otro atributo decorativo, pero también se puede expresar a través de la ropa, con el uso de productos antienvjecimiento o someterse a cirugías plásticas (Antonova et al., 2019; Song y Kim, 2005).

- **El sexo no debe doler**

El dolor indica que algo anda mal. Puede ser causado por una lubricación insuficiente o quizás por estrés. Cuando el sexo duele (y no es parte de la práctica BDSM consensuada:), debemos detenernos o reducir la velocidad. Si la causa es el estrés o el miedo, que es muy común sobre todo cuando se tiene sexo por primera vez o con una persona nueva, es importante comunicárselo a su pareja y hacer cosas que calmen y relajen los músculos. Si la causa es una lubricación insuficiente, es posible utilizar un gel lubricante. Esto es especialmente necesario durante el sexo anal. El dolor durante las relaciones sexuales también puede tener causas más graves, como **vaginismo**,

endometriosis o fimosis. En tales casos, es importante contactar a un experto: ginecólogo o urólogo.

- **Cáncer de mama**

Aunque el cáncer de mama entre adolescentes es extremadamente raro, el riesgo para adolescentes y adultos jóvenes es cada vez mayor, por lo que sería bueno mencionar el autoexamen preventivo o fuentes de información para uso futuro (mamografía y cobertura de seguro médico), hablar sobre los síntomas más comunes como nuevos bultos en el seno o en la axila, cambio de forma y tamaño del seno, hinchazón y otros. Es ideal realizar un autoexamen una vez al mes.

- Cómo autoexaminarse (se pueden encontrar instrucciones más precisas [aquí](#))
 - El mejor momento para autoexaminarse es 1-2 semanas después del período
 - Revise visualmente sus senos frente al espejo mientras está de pie, tanto con las manos hacia abajo como sobre la cabeza para ver cualquier posible cambio.
 - Luego, al acostarse boca arriba, con una ligera presión con dos o tres dedos, recorra el tejido mamario con movimientos circulares, tanto en la superficie como más profundo y observe cualquier bulto o dureza.

- **Cáncer testicular**

Afecta a jóvenes a partir de los 15 años por lo que es importante informar a los adolescentes al respecto. Los síntomas típicos son hinchazón o bulto indoloro en uno de los testículos, cualquier cambio en la forma o textura de los testículos, cambio de firmeza del testículo. La mejor medida preventiva es también el autoexamen, preferiblemente realizado una vez al mes.

- Cómo autoexaminarse (se pueden encontrar instrucciones más precisas [aquí](#)):
 - Sostenga la parte superior de un testículo entre el pulgar y el dedo índice y sostenga la parte inferior con la otra mano.
 - Gire suavemente el testículo con una sensación de agarre ligero para detectar bultos o bultos duros.

- **Mutilación genital**

Por lo general, la **mutilación genital femenina** puede definirse como un procedimiento de extracción de genitales externos sanos de niñas/mujeres por

razones socioculturales en países fuera de Europa, a menudo sin su aprobación o comprensión total de las consecuencias de los procedimientos. La mutilación genital puede, en el peor de los casos, conducir incluso a la muerte súbita. Otros efectos inmediatos pueden ser sangrado severo, dolor intenso, infección, lesiones de órganos vecinos, retención de orina y un gran shock. Los efectos a largo plazo pueden ser la formación de quistes, la formación de abscesos, infecciones duraderas y muchos otros. También tiene un enorme impacto negativo sobre el placer y la vida sexual de las personas que se someten a esta intervención (OMS, 1998). Los efectos psicológicos ocurren comúnmente después de dicho procedimiento, principalmente el trastorno de estrés postraumático (TEPT) y los trastornos afectivos, sin embargo, esta área necesita más investigación ya que la mayoría se enfocaba solo en los efectos físicos. Involucrar información sobre la mutilación genital puede ser parte de la discusión sobre los estándares culturales/de belleza en diferentes culturas y cómo dañan los cuerpos sanos (Mulongo, Hollins y McAndrew, 2014).

-> Puedes leer más sobre estos temas en la sección de [maduración sexual](#)

3.2.5. Temas de salud mental

Los problemas de salud mental en las minorías sexuales y las personas con diversidad de género primero deben situarse en el contexto de la patologización histórica (aunque en algunos lugares aún prevalece) y la medicalización de la «homosexualidad» o la «transexualidad» que introdujo formas persistentes de estigma que pueden complicar incluso la vida contemporánea y las conversaciones afirmativas y desestigmatizadoras sobre la salud mental y el bienestar de jóvenes y adultos LGBTQ+. Hasta la publicación de la décima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades en 1990, la “homosexualidad” podía ser patologizada per se, mientras que fue recién en 2019 cuando el obsoleto y estigmatizador “transexualismo” fue sustituido por la “incongruencia de género” que permite despatologizar la diversidad de género humana normal.

Sin embargo, a pesar de esta reciente repatologización, que muestra claramente que no hay nada enfermo o malo en ser una persona LGBTQ+, las investigaciones sobre el bienestar y la salud mental entre las personas LGBTQ+ continúan demostrando que la vida en un mundo que defiende diversas formas cisheteronormativas de marginación, discriminación y el estigma constituyen desafíos adicionales que pueden causar angustia

psicológica adicional y conducir a disparidades en la salud. Estos desafíos adicionales a menudo se encapsulan dentro de un término **estrés minoritario** (que incluye estigma, discriminación, desaprobación familiar, rechazo social, violencia y otras formas de victimización y marginación). Por ejemplo, la investigación internacional demuestra que la probabilidad de agresión sexual, violencia de pareja y el bullying es mucho mayor entre los estudiantes LGBTQ+ en comparación con sus pares heterosexuales (Pitoňák, 2017; Plöderl, y Tremblay, 2015). Como consecuencia de este estrés minoritario, la investigación internacional continúa demostrando que las personas LGBTQ+ enfrentan una angustia adicional y significativa que puede traducirse en niveles de ansiedad o depresión, de ideas suicidas e intentos de suicidio varias veces más altos, uso de sustancias más frecuente, así como tasa más alta de faltar a la escuela, por ejemplo, debido a sus preocupaciones de seguridad. Además, el miedo a la discriminación dentro de sus familias y el sistema de atención médica hace que muchas personas LGBTQ+ eviten buscar la atención adecuada.

Sin embargo, la importancia de la conciencia sobre los impactos del estigma, la marginación y la discriminación en la salud mental no termina con el conocimiento de sus efectos nocivos. También debemos ser conscientes de las estrategias que pueden ayudar a disminuir sus efectos. Por ejemplo, las escuelas pueden introducir políticas que adopten la diversidad y la inclusión dentro del entorno escolar y asegurarse de que todos escuchen claramente esta política (por ejemplo, incluidos los posibles acosadores). La investigación ha demostrado, por ejemplo, que los estudiantes de las escuelas que introdujeron tales políticas tenían menos tendencias suicidas en comparación con los de las escuelas sin tales políticas (Hatzenbuehler, 2011).

-> Puedes leer más en el tema de [Identidad: diversidad sexual](#)

– 3.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Muchos estereotipos y conceptos erróneos perjudiciales pueden ser dañinos, entre ellos:

- Expectativas de que los hombres estén siempre listos para el sexo.
- Los hombres homosexuales no pueden mantener relaciones estables y afectuosas y solo están interesados en el sexo casual.

- Las chicas que se portan bien no están interesadas en el sexo.

¿Las conferencias y la información sobre el VIH siempre están vinculadas al debate sobre las personas LGBTQ+? Este es un ejemplo de la estigmatización de las personas LGBTQ+, especialmente de la comunidad gay.

- Las personas homosexuales y queer LGBTQ+ se asocian automáticamente con tasas más altas de ETS
- Estigma en torno a los medicamentos, como la PPrE, por ejemplo, tratar a las personas que quieren usarlos como personas que quieren ser irresponsables en sus comportamientos sexuales.
- Avergonzar a las personas por vivir una vida sexual rica.

3.4. BUENAS PRÁCTICAS



3.4.1. Clase de educación sexual

Proporcione información general y neutral sin creencias políticas o religiosas. Esto evita faltar al respeto a los valores familiares de los niños, que probablemente difieran. Enseñe sobre cómo cuidar la salud sexual, la prevención, la anticoncepción o las ETS y el tratamiento en lugar de la abstinencia. Mencione la legislación y los límites de edad para el sexo y el consumo (ético) de pornografía.

La educación sobre salud sexual funciona si existe un sentimiento mutuo de confianza, seguridad y comodidad. Para lograr esto, puede ayudarte a establecer algunas reglas básicas. Algunas reglas básicas que podrían funcionar son (Alberta, s.f.):

- Las discusiones en las clases son confidenciales
- Evite hacer preguntas personales a los estudiantes
- Está bien negarse a tener relaciones sexuales

- Las preguntas son bienvenidas siempre que sean respetuosas
- Usar términos científicos para las partes y actividades del cuerpo en lugar de metáforas
- Utilice un lenguaje inclusivo
- Escuche cuando otros están hablando
- Habla por ti mismo
- Respete los límites personales
- Seremos sensibles a la diversidad y tendremos cuidado de hacer comentarios descuidados.
- Está bien divertirse
- Asegúrese de que la charla sea apropiada para la edad y la etapa de desarrollo de sus alumnos
- Asegúrese de que todos estén de acuerdo en abrir el tema
- Asegúrese de explicar y ofrecer muchos ejemplos para que la información pueda llegar a sus estudiantes
- Puede tener la información publicada en las aulas (como un cartel/viñeta, volante, etc.)
- Refuerce la idea de confianza, seguridad y comodidad en toda la unidad de salud sexual (y en general cuando se habla del tema)

3.4.2. Consejos sobre conductas de riesgo y sexo seguro

La enseñanza sobre el sexo y las relaciones seguras puede comenzar hablando de los límites personales. La actividad puede consistir en mapear el espacio personal, las necesidades y los sentimientos del estudiante acerca de estar cerca de alguien y discutir cómo puede cambiar en diferentes entornos sociales. Además, puede discutir los toques en diferentes partes del cuerpo y el consentimiento. La inspiración para una actividad se puede encontrar aquí.

Haga una lluvia de ideas con sus alumnos: ¿qué tipo de métodos de protección conocen? ¿Cuáles protegen de quedar embarazada y cuáles de ITS? Concluya con una presentación con datos sobre esos métodos y sus ventajas y desventajas.

Proporcione información científicamente precisa sobre las ITS y las ETS (sus síntomas, efectos, tratamientos y prevención), prevención de embarazos no deseados, métodos de protección y su eficacia (sin exagerar ni subestimar los riesgos de ningún método). Por ejemplo, la mayoría de los planes de estudios omiten información sobre PPrE y PPoE que consideran que no es útil. Cuando hable sobre el VIH, no se olvide del principio U=U. Proporcione información sobre dónde es posible hacerse la prueba de ITS y ETS.

Evite el “enfoque de solo abstinencia”, ya que se ha encontrado repetidamente ineficaz. Más bien, proporcione mensajes claros sobre lo que los estudiantes pueden hacer específicamente para que sus relaciones sexuales sean seguras y saludables. Puede adoptar el llamado discurso de **riesgo versus vulnerabilidad – se ha demostrado que la importancia de no infligir miedo a la enfermedad pero motivar el interés en la salud es más eficaz para motivar comportamientos de búsqueda de salud, como pruebas de ITS o practicar sexo más seguro** (Mujeres, U. N., & UNICEF, 2018).

Las intervenciones preventivas de ITS y ETS dirigidas a los estudiantes deben centrarse en lograr cambios de comportamiento prometedores al enfatizar de manera más efectiva los factores motivacionales para mantener una buena salud y habilidades conductuales para lograrlo. Tener una conferencia/taller impartida por alguien cercano en edad a los alumnos que reciben el contenido ha demostrado ser un factor efectivo a la hora de escuchar y prestar atención. Los programas preventivos parecen tener un mejor efecto en niñas y mujeres y un efecto mucho menor en niños y hombres. Centrarse en involucrar más a los estudiantes varones y crear un programa que combine partes presenciales y en línea puede ser muy beneficioso (Mon Kyaw Soe et al., 2018).

Se recomienda enseñar sobre ITS y ETS dentro de la educación sexual compleja, incluyendo el aspecto del placer sexual: por ejemplo, discutir los efectos y la fiabilidad de varios tipos de protección sobre el placer experimentado durante el sexo, mientras se enfoca en la importancia del uso de uno fiable. Se ha demostrado que hablar sobre el placer dentro de la educación sexual aumenta la probabilidad de usar condón (Zaneva et al., 2022).

3.4.3. Consejos sobre salud mental

Permita que los estudiantes exploren y comprendan la importancia de sus necesidades, derechos y cómo estos afectan su bienestar. Indique qué significa salud mental y describa algunos factores que pueden conducir a una mala salud mental. Incluya la discusión de posibles formas de prevenir y apoyar la salud mental de uno mismo y de los demás, al mismo tiempo que se analiza el apoyo psicosocial y la atención de la salud mental y cómo obtenerlos (FHI360 Open Doors Project, 2019).

3.5. REFERENCIAS

Alberta (n.d.). Ground rules. Available from:

<https://teachingsexualhealth.ca/teachers/sexual-health-education/understanding-your-role/get-prepared/ground-rules/>

APA (n.d.). Masturbation. Available from

<https://dictionary.apa.org/masturbation>

Antonova, N., Merenkov, A., Gurarii, A., & Grunt, E. (2019, May). Body Image: Body Modification Practices. In 2019 International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (ICPCS 2019) (pp. 289-292). Atlantis Press.

Baggaley, R. F., White, R. G., & Boily, M. C. (2010). HIV transmission risk through anal intercourse: systematic review, meta-analysis and implications for HIV prevention. *International journal of epidemiology*, 39(4), 1048-1063.

<https://doi.org/10.1093/ije/dyq057>

Berenbaum, S. A., Beltz, A. M., & Corley, R. (2015). The importance of puberty for adolescent development: conceptualization and measurement. *Advances in child development and behaviour*, 48, 53-92.

Blomquist, P. B., Mohammed, H., Mikhail, A., Weatherburn, P., Reid, D., Wayal, S., ... & Mercer, C. H. (2020). Characteristics and sexual health service use of MSM engaging in chemsex: results from a large online survey in England. *Sexually transmitted infections*, 96(8), 590-595.

Centres for Disease Control and Prevention (2021). Sexually Transmitted Infections Prevalence, Incidence, and Cost Estimates in the United States. Available from <https://www.cdc.gov/std/statistics/prevalence-2020-at-a-glance.htm>

Desai, M., Field, N., Grant, R., & McCormack, S. (2017). Recent advances in pre-exposure prophylaxis for HIV. *BMJ*, j5011. doi:10.1136/bmj.j5011

Drysdale, K. (2021). 'Scene' as a critical framing device: Extending analysis of chemsex cultures. *Sexualities*, 1363460721995467.

Drysdale, K., Bryant, J., Hopwood, M., Dowsett, G. W., Holt, M., Lea, T., ... & Treloar, C. (2020). Destabilising the 'problem' of chemsex: Diversity in settings, relations and practices revealed in Australian gay and bisexual men's crystal methamphetamine use. *International Journal of Drug Policy*, 78, 102697.

Eisinger, R. W., Dieffenbach, C. W., & Fauci, A. S. (2019). HIV Viral Load and Transmissibility of HIV Infection. *JAMA*, 321(5), 451.

doi:10.1001/jama.2018.21167.

FHI360 Open Doors Project (2019). Gender, sexuality, and sexual orientation. Training manual. Available from <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-zambia-open-doors-gss-training-manual.pdf>

Hatzenbuehler, M. L. (2011). The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. *PEDIATRICS*. 127: 896-903.

Hazen, E., Schlozman, S., & Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in review*, 29(5), 161-168.

Hogan, M. J., & Strasburger, V. C. (2008). Body image, eating disorders, and the media. *Adolesc Med State Art Rev*, 19(3), 521-546.

Knight, R., Karamouzian, M., Carson, A., Edward, J., Carrieri, P., Shoveller, J., ... & Fast, D. (2019). Interventions to address substance use and sexual risk among gay, bisexual and other men who have sex with men who use methamphetamine: a systematic review. *Drug and Alcohol Dependence*, 194, 410-429.

Leahy, B. (2018). Language used to convey HIV infection risk is important. *The Lancet HIV*, 5(6), e272. [https://doi.org/10.1016/S2352-3018\(18\)30103-6](https://doi.org/10.1016/S2352-3018(18)30103-6)

Levin, R. J. (2007). Sexual activity, health and well-being – the beneficial roles of coitus and masturbation. *Sexual and Relationship Therapy*, 22(1), 135–148. doi:10.1080/14681990601149197

Maxwell, S., Shahmanesh, M., & Gafos, M. (2019). Chemsex behaviours among men who have sex with men: a systematic review of the literature. *International Journal of Drug Policy*, 63, 74-89.

Mon Kyaw Soe, N., Bird, Y., Schwandt, M., & Moraros, J. (2018). STI Health Disparities: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Preventive Interventions in Educational Settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2819. doi:10.3390/ijerph15122819

Mulongo, P., Hollins, C., & McAndrew, S. (2014). The psychological impact of female genital mutilation/cutting (FGM/C) on girls/women's mental health: a narrative literature review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 32(5), 469-485.

NHS (2021). Sexually transmitted infections (STIs). Available from: <https://www.nhs.uk/conditions/sexually-transmitted-infections-stis/> and <https://www.nhs.uk/conditions/contraception/>

Patel, P., Borkowf, C. B., Brooks, J. T., Lasry, A., Lansky, A., & Mermin, J. (2014). Estimating per-act HIV transmission risk: a systematic review. *AIDS (London, England)*, 28(10), 1509. doi: 10.1097/QAD.0000000000000298

Plöderl, M., & Tremblay, P. (2015). Mental health of sexual minorities. A systematic review. *International review of psychiatry*, 27(5), 367-385.

Pitoňák, M. (2018). Rozostření příčin a následků Syndemie HIV mezi neheterosexuálními muži. *Biograf*, 67, 68.

Pitoňák, M. (2017). Mental health in non-heterosexuals: Minority stress theory and related explanation frameworks review. *Mental Health & Prevention*, 5, 63-73.

Rullo, J. E., Lorenz, T., Ziegelmann, M. J., Mehofer, L., Herbenick, D., & Faubion, S. S. (2018). Genital vibration for sexual function and enhancement: a review of evidence. *Sexual and Relationship Therapy*, 33(3), 263-274.

Song, K. J., & Kim, J. S. (2005). The effects of body-image measured by multi measurements on body modification, self-concept, and clothing behaviour. *Journal of the Korean Society of Clothing and Textiles*, 29(3_4), 391-402.

Teal, S., & Edelman, A. (2021). Contraception selection, effectiveness, and adverse effects: a review. *JAMA*, 326(24), 2507-2518.

Uholyeva, X., & Pitoňák, M. (2022). Chemsex users in Czechia: EMIS survey. *Central European Journal of Public Health*, 30(2), 86-92.

Women, U. N., & UNICEF. (2018). International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach. UNESCO Publishing.

WHO (1998). Female genital mutilation: an overview. WHO.

WHO (n.d.). Sexual health. Available from: https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_1

and https://www.who.int/health-topics/sexual-ghealth#tab=tab_3

Zaneva, M., Philpott, A., Singh, A., Larsson, G., & Gonsalves, L. (2022). What is the added value of incorporating pleasure in sexual health interventions? A systematic review and meta-analysis. *Plos one*, 17(2), e0261034.

4. VIOLENCIA



La **violencia** probablemente siempre ha sido parte de la experiencia humana. Su impacto se puede ver, en varias formas, en todas partes del mundo. Cada año, más de un millón de personas pierden la vida y muchas más sufren lesiones no mortales a causa de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. En general, la violencia se encuentra entre las principales causas de muerte en todo el mundo entre las personas de 15 a 44 años (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002).

La **violencia** es una grave violación de los derechos humanos, que limita el derecho de las personas a la vida, la libertad, la seguridad, la dignidad, la integridad física y mental y la no discriminación. La OMS (Krug et al., 2002) define la violencia como: “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que tiene como resultado o tiene una alta probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

La violencia puede basarse en la raza, la nacionalidad, la religión, el estado civil, la orientación sexual, la situación financiera, la edad y el género de una persona. Si la violencia se dirige hacia algunas características inmutables, entonces se considera un crimen de odio.

La **violencia** es un importante problema de salud pública. Afecta la vida de miles de millones de personas cada año, a través de la muerte, lesiones e impactos perjudiciales en los sistemas neurológico, cardiovascular,

inmunológico y otros sistemas biológicos. Las relaciones sexuales sin protección, el consumo nocivo de alcohol y drogas y el tabaquismo son más frecuentes entre las víctimas, entre las que contribuyen a la mala salud de por vida y la mortalidad prematura. Las personas maltratadas en la infancia tienen más probabilidades de verse involucradas en violencia interpersonal a medida que crecen y de intentar suicidarse (OMS, 2022).

Tipología de violencia

La tipología propuesta aquí divide la violencia en tres grandes categorías según las características de quienes cometen el acto violento (Butchart, Phinney, Check, y Villaveces, 2004; Krug et al., 2002):

- **Violencia autodirigida:** se refiere a la violencia en la que el perpetrador y la víctima son el mismo individuo y se subdivide en autoagresión y suicidio.
- **Violencia interpersonal:** se refiere a la violencia entre individuos y se subdivide en dos subcategorías:
 - **Violencia familiar y de pareja:** incluye maltrato infantil, violencia de pareja, violencia de género y maltrato a personas.
 - **Violencia comunitaria:** se desglosa en violencia de conocidos y extraños e incluye violencia juvenil, agresión por parte de extraños, violencia relacionada con delitos contra la propiedad y violencia en los lugares de trabajo y otras instituciones.
- **Violencia colectiva:** se refiere a la violencia cometida por grupos más grandes de individuos y se puede subdividir en violencia social, política y económica.

La naturaleza de los actos violentos

La naturaleza de los actos violentos puede ser (Krug et al., 2002; Soo, Kalmus, y Ainsaar, 2015):

- **Física:** uso intencional de la fuerza física contra otra persona que puede causar dolor físico, lesión o incluso la muerte, así como daño psicológico. La violencia física es la forma de violencia más fácilmente reconocible porque la víctima a menudo tiene lesiones físicas visibles.
- **Sexual:** contra un adulto es toda conducta de contenido sexual mediante la cual se controla, manipula o humilla a otra persona. Las causas de la violencia sexual en una relación radican en nociones patriarcales de larga data, según las cuales estar casado o en pareja significa someterse obligatoriamente a los deseos sexuales de la pareja (véase el [tema 4.4](#) para más información).
- **Psicológica:** un ataque verbal o no verbal continuo que daña emocionalmente a otra persona y reduce su sentido de autoestima. Es herir

intencionalmente a otra persona, tratándola como inútil, inadecuada, no amada y necesitada.

A pesar de que la violencia siempre ha estado presente, el mundo no tiene por qué aceptarla como parte inevitable de la condición humana. Mientras ha habido violencia, también ha habido sistemas (religiosos, filosóficos, legales y comunales) que han crecido para prevenirla o limitarla. Ninguno ha sido completamente exitoso, pero todos han hecho su contribución a esta marca definitoria de la civilización (Krug et al., 2002).

¿Por qué las personas se comportan de forma violenta?

Según la OMS (Butchart et al., 2004; Krug et al., 2002), ningún factor único explica los motivos por los que algunas personas se comportan violentamente con otras o por qué la violencia es más frecuente en algunas comunidades que en otras. La violencia es el resultado de la compleja interacción de factores individuales, interpersonales, sociales, culturales y ambientales. Comprender cómo se relacionan estos factores con la violencia es uno de los pasos importantes en el enfoque de salud pública para prevenir la violencia.

Para comprender por qué algunas subpoblaciones corren un mayor riesgo de violencia, es importante analizar los niveles de la **ecología social** (consulte la Figura 1 en el enfoque de la OMS (OMS, 2022)). El modelo ecológico social fomenta la reflexión sobre los factores de riesgo y protección **a nivel individual, relacional, comunitario y social**, cada uno de los cuales influye y es influido por los demás.

- **Nivel individual:** la historia personal y los factores biológicos influyen en el comportamiento de las personas y en su probabilidad de convertirse en víctimas o perpetradores de violencia. Entre estos factores están ser víctima de maltrato infantil, trastornos psicológicos o de personalidad, abuso de alcohol y/o sustancias, y antecedentes de comportamiento agresivo o haber experimentado abuso.
- **Relaciones personales**, como las que se tienen con familiares, amigos, parejas íntimas y compañeros, también pueden influir en los riesgos de convertirse en víctima o perpetrador de violencia. Por ejemplo, una mala relación con uno de los padres y tener amigos violentos pueden influir en que un joven se involucre o se convierta en víctima de la violencia.
- **Contextos comunitarios** en los que se dan las relaciones sociales (como las escuelas, los barrios y los lugares de trabajo) también influyen en la probabilidad de violencia. Los factores de riesgo aquí pueden incluir el nivel

de desempleo, la densidad y movilidad de la población, y la existencia de un comercio local de drogas o armas.

- **Factores sociales** influyen en si se alienta o inhibe la violencia. Estos incluyen las políticas económicas y sociales que mantienen las desigualdades socioeconómicas entre las personas, la disponibilidad de armas y las normas sociales y culturales, como las relacionadas con el dominio masculino sobre las mujeres, el dominio de los padres sobre los niños y las normas culturales que respaldan la violencia como un método aceptable para resolver conflictos (Butchart et al., 2004).

Uno de los objetivos de la guía es proporcionar a educadores y familias recursos efectivos para sensibilizar sobre valores aplicados al sexo y los afectos, como la igualdad de género. En esta guía nos hemos centrado en la violencia interpersonal y, para ser más exactos, en la violencia que se basa en la discriminación por sexo o género y como dice el llamado Convenio de Estambul “relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han llevado a la dominación y discriminación de las mujeres por parte de los hombres” (Consejo de Europa, 2011) y también al bullying como acto de discriminación, debido a las diversidades.

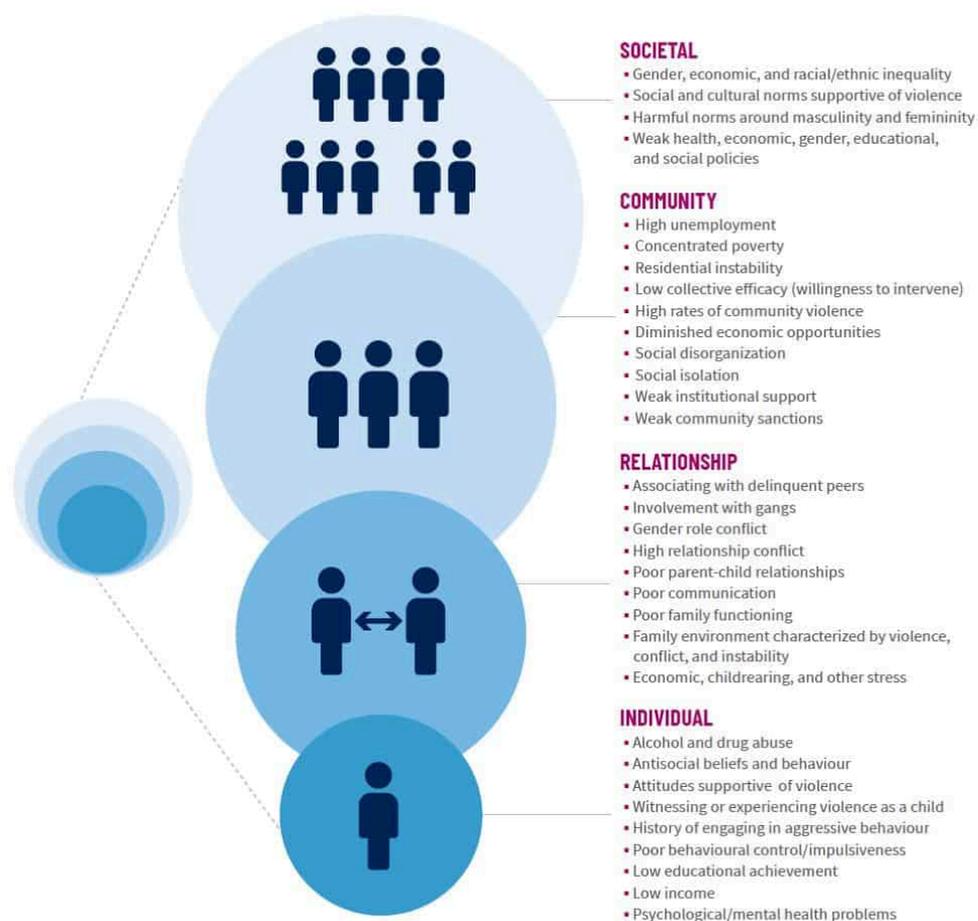


Figura 4. Modelo ecológico social para comprender y prevenir la violencia (OMS, 2022)

Violencia contra los niños

En la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) se dice que todos tenemos la responsabilidad de proteger a los niños de la violencia – las “Partes tomarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño de toda formas de violencia física o mental, lesión o abuso, descuido o trato negligente, maltrato o explotación, incluido el abuso sexual, mientras esté bajo el cuidado de los padres, tutores legales o cualquier otra persona que tenga el cuidado del niño/a”.

La OMS establece un hecho clave para la violencia contra los niños (OMS, s.f.-a):

- La violencia contra los niños incluye todas las formas de violencia contra las personas menores de 18 años, ya sea perpetrada por padres u otros cuidadores, compañeros, parejas románticas o extraños.
- A nivel mundial, se estima que hasta mil millones de niños de 2 a 17 años han sufrido violencia o negligencia física, sexual o emocional en el último año.
- Experimentar violencia en la niñez afecta la salud y el bienestar de por vida.
- La meta 16.2 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es “acabar con el abuso, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños”.
- La evidencia de todo el mundo muestra que la violencia contra los niños se puede prevenir.

Los tipos de violencia contra los niños son como los tipos de violencia contra o entre adultos, pero los niños, debido a su inmadurez física y mental, corren un mayor riesgo de abuso (Krug et al., 2002; OMS, s.f.-a):

- **Maltrato** (incluido el castigo violento): implica violencia física, sexual y psicológica/emocional; negligencia de bebés, niños y adolescentes por parte de padres, cuidadores y otras figuras de autoridad, con mayor frecuencia en el hogar, pero también en entornos como escuelas y orfanatos.
- **Acoso** (incluido el ciberacoso): es un comportamiento agresivo no deseado por parte de otro niño o grupo de niños que no son hermanos ni tienen una relación romántica con la víctima. Implica daños físicos, psicológicos o sociales repetidos y, a menudo, tiene lugar en las escuelas y otros entornos donde se reúnen los niños y en línea.
- **Violencia juvenil**: se concentra entre niños y adultos jóvenes de 10 a 29 años. Ocurre con mayor frecuencia en entornos comunitarios entre

conocidos y extraños, incluye intimidación y agresión física con o sin armas (como pistolas y cuchillos), y puede involucrar violencia de pandillas.

- **Violencia de pareja íntima** (o violencia doméstica): implica violencia física, sexual y emocional por parte de una pareja íntima o expareja. Aunque los hombres también pueden ser víctimas, la violencia de pareja afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Ocurre comúnmente contra niñas dentro de matrimonios infantiles y matrimonios tempranos/forzados. Entre los adolescentes que tienen una relación sentimental pero que no están casados, a veces se le llama “violencia en el noviazgo”.
- **Violencia sexual**: incluye contacto sexual realizado o intentado sin consentimiento y actos de naturaleza sexual que no impliquen contacto (como el voyerismo o el acoso sexual, el cybergrooming, el acecho, el doxing, la pornografía vengativa); actos de trata sexual cometidos contra alguien que no puede dar su consentimiento o negarse; y explotación en línea.
- **Violencia emocional o psicológica**: incluye la restricción de los movimientos de un niño, la denigración, el ridículo, las amenazas y la intimidación, la discriminación, el rechazo y otras formas no físicas de trato hostil.

Cuando se dirige contra niñas o niños por su sexo biológico o identidad de género, cualquiera de estos tipos de violencia también puede constituir violencia basada en el género.

REFERENCIAS

Butchart, A., Phinney, A., Check, P., & Villaveces, A. (Eds.). (2004). *Preventing violence: A guide to implementing the recommendations of the World report on violence and health*. Geneva: Department of Injuries and Violence Prevention, WHO. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9241592079>

Council of Europe. (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* [Data set]. https://doi.org/10.1163/2210-7975_HRD-9953-2014005

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Genève: Organisation mondiale de la santé. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

Soo, K., Kalmus, V., & Ainsaar, M. (2015). Eesti õpetajate roll laste internetikasutuse sotsiaalses vahendamises. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(2), 156–185. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.06>

United Nations. (2014). *Guidelines for Producing Statistics on Violence against Women—Statistical Surveys*. New York: United Nations. Retrieved from https://unstats.un.org/unsd/gender/docs/guidelines_statistics_vaw.pdf

WHO. (n.d.-a). Violence against children. Retrieved 29 September 2022, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

WHO. (2022). *WHO Violence Prevention Unit: Approach, Objectives and Activities 2022-2026*. WHO. Retrieved from <https://www.who.int/publications/m/item/who-violence-prevention-unit-approach-objectives-and-activities-2022-2026>

Artículos

- ☰ 4.1. ACOSO ESCOLAR
- ☰ 4.2. DERECHOS SEXUALES E INTEGRIDAD FÍSICA
- ☰ 4.3. VIOLENCIA POR PARTE DE LA PAREJA
- ☰ 4.4. VIOLENCIA SEXUAL

4.1. ACOSO ESCOLAR



- El acoso es un fenómeno grupal. El acoso se produce dentro y alrededor de un grupo en el que varios participantes desempeñan papeles de distinta visibilidad (víctima, acosador, observadores, defensores).
- El acoso es un fenómeno de grupo. El acoso se produce dentro y alrededor de un grupo en el que varios participantes desempeñan papeles de distinta visibilidad (víctima, acosador, observador, defensor).

- El acoso es sistemático. Las actividades se repiten o forman parte de un patrón que tiene lugar durante un periodo más largo.
- El acoso es intencionado. Las actividades se organizan conscientemente de manera que la víctima se sienta mal. No son casos aislados que ocurren espontáneamente.
- El acoso implica posiciones de poder desiguales. Un requisito previo para el acoso es una situación en la que las relaciones de poder no estén equilibradas.
- El acoso puede ser visible u oculto. Por un lado, el acoso puede incluir burlas o violencia física. Por otro lado, puede producirse de forma más oculta, por ejemplo, ignorando o excluyendo a alguien y difundiendo rumores sobre él. Esto hace que el acoso sea más difícil de descubrir.
- El acoso se produce en una situación social de la que la persona es incapaz de salir. Una situación social se da, por ejemplo, en la guardería o la escuela, donde el/la niño/a está obligado a estar presente, o una actividad de ocio que se considera obligatoria.

4.1.1. INTRODUCCIÓN

Una persona necesita buenos amigos y compañeros a su lado y desea pertenecer a una red social para desarrollar su identidad, crecer, sentirse segura y dar sentido a su vida personal. Es crucial que todos tengan una persona cerca de ellos con quien puedan compartir sus alegrías, que puedan consolarlos en momentos de dificultad y que puedan hacernos sentir valorados. En las comunidades, las personas aprenden a llevarse bien entre sí y es precisamente entre compañeros donde las personas adquieren las habilidades sociales necesarias para una vida exitosa. Nada es peor que la exclusión social y la soledad no deseada en el hogar, la escuela, un grupo de ocio o en la sociedad en general (Knoop et al., 2017).

Cuando una persona comienza a dudar de su lugar de pertenencia o incluso de si pertenece a algún sitio, puede provocar sentimientos incómodos porque su propia existencia se percibe amenazada. El sentido de pertenencia de los niños puede verse presionado si la contribución positiva de una comunidad no está definida o si los grupos a los que pertenecen son intolerantes. El desequilibrio puede sentirse cuando empiezan a producirse cambios perturbadores en una vida anteriormente estable, por ejemplo, cuando un buen maestro se enferma o deja el trabajo. Los nuevos niños que se unen a la clase también pueden alterar el equilibrio.

Una posibilidad para aliviar los sentimientos desagradables podría ser encontrar una nueva forma de crear seguridad, como crear un nuevo círculo social, donde **intimidar o acosar** a otra persona puede surgir como un objetivo principal. En otras palabras, el acoso puede interpretarse como un síntoma de miedo a la soledad y como una forma de crear un nuevo círculo social cuando no hay actividades positivas compartidas con un interés común (Rabøl Hansen, 2016).

4.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

4.1.2.1. La definición de acoso escolar o bullying

Para prevenir el acoso e intervenir con éxito en él, es necesario tener una definición clara del acoso. Sin embargo, esto es difícil porque hasta el día de hoy no se ha acordado una definición exacta que pueda describir el acoso. Comenzando con las primeras investigaciones sobre el acoso escolar, el investigador noruego Dan Olweus ha llevado a cabo investigaciones relacionadas con el acoso durante muchos años. Su definición de acoso es considerada un fundamento en el estudio del tema. En 1978, Olweus definió el acoso como el uso recurrente de la violencia mental y física contra una persona, tanto en solitario como en grupo. Más tarde amplió la definición agregando que la víctima suele ser una persona física o mentalmente más débil y que el comportamiento exhibido hacia la víctima les causa estrés a largo plazo (Olweus, 2013). Otros investigadores también confirman que el acoso es una actividad recurrente y sistémica, y que el comportamiento de intimidación solo puede reconocerse cuando las características ocurren con frecuencia (Pellegrini, 2002; Smith, Madsen y Moody, 1999).

La imagen pública del acoso escolar ha ido cambiando en los últimos años. Los investigadores ya no lo investigan como un problema aislado, sino como un fenómeno social, cultural y relacional. Hace años, tanto profesores como padres estaban acostumbrados a tratar el bullying como un problema relacionado con las características de un individuo, explicando la situación con afirmaciones como: 'Son personas muy sensibles' o 'Si vieras a su padre, entenderías el por qué'. Hoy, explicaciones como estas deberían ser motivo de alarma. La intimidación o acoso no pueden justificarse.

Debido a una gran cantidad de investigación, actualmente podemos afirmar que el acoso escolar es un fenómeno grupal y fruto de una dinámica social que está fuertemente vinculada al contexto. Esto contrasta con nuestra

comprensión previa del acoso que se centraba en las características de un individuo y no en el contexto, una visión representada, por ejemplo, por el investigador noruego Dan Olweus. Por lo tanto, se debe prestar atención a todas las partes y a la forma en que pasan tiempo juntas. Para contener mejor el acoso escolar, se debe prestar atención a la cultura del comportamiento y a la forma en que jóvenes se comunican entre sí, y no individualmente (Kofoed y Søndergaard, 2009). Este enfoque también está respaldado por investigaciones realizadas en Australia, cuyos resultados demuestran que la dinámica de grupo y los valores deben centrarse para contener de manera eficiente el acoso. Se debe alentar a los espectadores y observadores a participar activamente para detener la intimidación (McGrath y Noble, 2006).

En conclusión, actualmente definimos el acoso escolar de la siguiente manera: **el acoso escolar es el daño o la ignorancia sistemáticos e intencionales de una persona en una situación grupal en la que la persona está obligada a participar y en la que, por alguna razón, le resulta difícil defenderse.**

Examinemos por un momento las características del acoso escolar y describámoslas con más detalle.

El acoso es un **fenómeno de grupo**. El acoso se produce dentro y alrededor de un grupo en el que varios participantes desempeñan papeles de diversa visibilidad (víctima, acosador, observador, defensor).

El acoso es **sistemático**. Las actividades se repiten o forman parte de un patrón que tiene lugar durante un periodo más largo.

El acoso es **intencionado**. Las actividades se organizan conscientemente de manera que la víctima se sienta mal. No son casos aislados que ocurren espontáneamente.

El acoso implica **posiciones de poder desiguales**. Un requisito previo para el acoso es una situación en la que las relaciones de poder no estén equilibradas.

El acoso puede ser **visible u oculto**. Por un lado, el acoso puede incluir burlas o violencia física. Por otro lado, puede producirse de forma más oculta, por ejemplo, ignorando o excluyendo a alguien y difundiendo rumores sobre él. Esto hace que el acoso sea más difícil de descubrir.

El acoso se produce en una situación social de la que **el/la niño/a o el/la joven es incapaz de salir**. Una situación social es, por ejemplo, el jardín de infancia o

la escuela, donde el niño está obligado a estar presente, o una actividad de ocio que el niño considera obligatoria.

4.1.2.2. Tipos de acoso escolar

El acoso escolar presenta muchas tipologías diferentes. A medida que las personas envejecen, los tipos de intimidación pueden cambiar significativamente, pero la naturaleza y las consecuencias de la acción siguen siendo las mismas: causar daño intencionalmente a otra persona es una característica que no depende del tipo de acoso. El acoso escolar se clasifica de la siguiente manera:

- **Verbal:** burlas, burlas, amenazas, intimidaciones, etc.
- **Físico:** golpear, empujar, bloquear el paso, obstaculizar una actividad, ocultar cosas, etc.
- **Social:** exclusión de un grupo o eventos grupales, expulsión de un grupo, rechazo, muecas y burlas, ignorar, difusión de rumores, lenguaje corporal hostil, etc.
- **Ciberacoso:** publicaciones desagradables en línea, subir fotos sin permiso, cuentas falsas o robo de cuentas, amenazas y burlas a través de SMS y en redes sociales.

4.1.2.3. Roles en una situación de acoso escolar

El equipo de investigación danés Exploring Bullying in Schools (eXbus) (Escuela Danesa de Educación (DPU), Universidad de Aarhus, s.f.) aborda el acoso escolar como un fenómeno grupal en el que todos los niños de un grupo tienen sus propios roles, no solo la víctima y el acosador. También participan otros miembros del grupo, una gran parte de los cuales siguen siendo observadores pasivos. Los niños pueden desempeñar muchos roles en una situación de acoso, dependiendo de la situación y con quién estén en un momento determinado.

A continuación se enumeran los distintos roles (Escuela Danesa de Educación (DPU), Universidad de Aarhus, s.f.):

- **Víctima:** menor que está siendo intimidado.
- **Matón:** menor que elige a una víctima y comienza a intimidarla.
- **Acosador-víctima:** menor que está siendo acosado, pero también acosa a otros.
- **Colaborador:** menor que coopera con un acosador y lo apoya con actividades alentadoras, por ejemplo, riéndose o dándole palmaditas en el hombro.

- **Observador pasivo:** menor que es testigo del acoso escolar, pero permanece distante y no interviene en lo que está sucediendo.
- **Defensor:** menor que logra superar su miedo e interviene activamente para detener el acoso escolar.

En una situación de acoso, los niños pueden desempeñar muchos papeles que cambian según el momento y la situación. Un mismo niño puede estar en diferentes posiciones dependiendo de la situación concreta. Por lo tanto, es erróneo considerarlos siempre exclusivamente acosadores o exclusivamente observadores. Lo confirma claramente el hecho de que un tercio de los acosadores pueden acabar siendo víctimas de acoso. A este tipo de niños se les denomina acosadores-víctimas. Los investigadores creen que los niños adoptan diversos roles debido a su deseo de escapar del degradante papel de víctima y de descargar su dolor en otros acosando (Rabøl Hansen, 2016). El lado positivo del cambio de rol es que los observadores pasivos se convertirán en defensores que intervienen en casos de acoso cuando sienten compasión por el acosado.

Por lo tanto, los adultos no pueden asignar papeles fijos a los niños ni suponer que éstos reaccionarán siempre de una determinada manera. Esto puede reforzar patrones de comportamiento negativos en un grupo de niños y quitar a un niño la oportunidad de mostrar un lado diferente de sí mismo. La obligación de un profesor y de un padre es apoyar siempre a un niño, pero nunca apoyar el acoso. Si nadie interviene o pone fin al proceso de acoso, parece que se trata de una actividad permitida. Los observadores pasivos pueden convertirse ellos mismos en acosadores en el futuro.

4.1.2.4. Los observadores pasivos deben intervenir

La mayoría de jóvenes permanecen como observadores en las comunidades donde se produce el acoso. Entienden lo que está ocurriendo, pero no actúan contra ello de ninguna manera. Saben mejor que los adultos lo que ocurre en un grupo infantil, siendo una baza importante en la lucha contra el acoso. Si los observadores -entre los que también puede haber profesores y padres- no intervienen en los casos de acoso, las víctimas pueden percibirlo como una aprobación de lo que está ocurriendo. Los acosados creen que todo el grupo está formado por acosadores, ya que nadie les defiende. En otras palabras: aunque los observadores no participen en el acoso y se consideren sinceramente meros espectadores, sus actitudes pasivas indican que aceptan el acoso. Es importante acabar con la pasividad de los observadores y

animarlos a ayudar a los compañeros que a menudo son víctimas del acoso. El apoyo de los compañeros suele ser la mejor ayuda que puede recibir la víctima. Además, los propios acosados afirman esperar exactamente ese tipo de ayuda.

A veces, admiten que no desean denunciar el acoso cuando se les aconseja dirigirse a un adulto y contarle situaciones incómodas. Por lo tanto, es crucial que elogiemos a quienes defienden a los demás y expliquemos a los compañeros que presentar una queja sobre alguien es totalmente diferente de ser un interventor activo cuyo comportamiento positivo hace posible que todos encuentren su lugar en el colectivo. Denunciar el acoso no es quejarse o chivarse, sino defender los propios derechos.

4.1.2.5. Efectos del acoso escolar

El acoso, como subconjunto de la violencia, perjudica a todo el grupo, ya que afecta al desarrollo y al bienestar de todas las partes. Por lo tanto, hay que tratar a todo el grupo o clase en conjunto a la hora de prevenir el acoso escolar o intervenir en él. Las consecuencias del acoso escolar sobre las partes pueden ser las siguientes:

- **Víctima:** ira, sentimiento de soledad, dolores de cabeza y de estómago, vergüenza y culpabilidad, malos recuerdos para toda la vida, baja autoestima, sentimiento de injusticia, estrés, disminución del rendimiento académico, depresión, autolesiones.
- **Intimidación:** comportamiento de alto riesgo, agresividad, delincuencia.
- **Resto del grupo:** vergüenza y culpa, deterioro moral, pasividad, miedo, disminución del bienestar, sentimiento de injusticia, estrés, disminución del rendimiento académico.

4.1.2.6. No todo es acoso escolar

Como especialistas y progenitores, es importante entender que no todas las actividades negativas son acoso. Siempre que se reúnen personas surge una jerarquía. Alguien tiene que tomar la iniciativa y poner las cosas en movimiento. Algunos prefieren ser un líder, otros prefieren evitar tomar una postura y consideran que basta con saber lo que está pasando. Como adultos, tenemos que notar si un juego o actividad está abierto a todos. Debemos enseñarles un comportamiento de liderazgo positivo para que puedan surgir jerarquías donde haya espacio para todos. No olvidemos tampoco que las bromas amistosas y los pequeños conflictos no son todavía acoso escolar.

Las bromas amistosas también sirven para socializar y para ayudarse mutuamente a desarrollarse de forma divertida. manera divertida. Es importante enseñar dónde está el límite de la diversión; por ejemplo, que si algo es gracioso depende de a quién vaya dirigido. Hay que distinguir claramente entre las bromas amistosas por amor al humor y las burlas intencionadas o el acoso. Si el humor es sincero y todas las partes están realmente entretenidas, entonces hace felices a los menores. Sin embargo, si las palabras acaban hiriendo a alguien, hay que disculparse inmediatamente y evitar comportamientos similares en el futuro. Los casos en los que un menor es objeto de constantes burlas intencionadas y es incapaz de defenderse por algún motivo se consideran acoso escolar.

Los conflictos son una parte natural del desarrollo humano y de la actividad comunitaria, y surgirán en todos los grupos. Los conflictos normales se caracterizan por situaciones intensas entre personas o grupos en las que los puntos fuertes y débiles están equilibrados. A modo de comparación: en los casos de acoso escolar, las relaciones de poder no están equilibradas y el objetivo es alguien concreto. La esencia del conflicto es el conflicto de intereses. Diferentes personas quieren cosas diferentes, y la situación puede volverse intensa porque entran en juego las emociones. Un conflicto puede consistir en incidentes aislados que provoquen sentimientos desagradables, ya sea mediante agresiones verbales o incluso físicas. Un conflicto se convertirá rápidamente en acoso si los adultos no resuelven la situación. Los jóvenes formarán entonces alianzas que empezarán a excluir o acosar a la víctima de forma sistémica.

4.1.2.7. La tolerancia es de vital importancia

Es un error común pensar que el acoso está causado por el aspecto físico, por diferenciarse de otras personas o por llamar la atención por alguna razón. Esto no es exacto. Los propios jóvenes mencionan como causas del acoso cosas como el aburrimiento, el poder, la venganza, los celos, la popularidad y el miedo a ser excluido de un grupo.

El bajo umbral de tolerancia de un grupo y las «normas» estrictas sobre lo que se considera «correcto» e «incorrecto» provocan acoso. Por otro lado, un grupo de jóvenes en el que no hay acoso tiene un umbral de tolerancia alto. Se acepta la identidad, la apariencia, el protagonismo, el papel y las capacidades de cada uno, y se considera evidente que cada uno tiene su propio lugar en el grupo. El

umbral de tolerancia y el nivel de aceptación de un grupo determinan si se produce acoso o no.

En el umbral de tolerancia de cada grupo influyen, por ejemplo, los progenitores, los profesores/especialistas, la historia del grupo, la historia personal del menor, el consumo de medios de comunicación, las redes sociales y el liderazgo. El factor más fuerte puede ser diferente en cada grupo y, por tanto, los métodos para resolver el acoso son diferentes en cada caso. Todo lo que una persona aporta al grupo tiene valor y afecta a la cultura y el ambiente del grupo. Precisamente por eso es importante trabajar la formación en valores en los grupos de niños, especialmente en la mejora de la tolerancia.

– 4.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

- Solo una persona de clase no está invitado a la fiesta de cumpleaños y si es invitado, nadie habla con él en la fiesta.
- Algunos miembros de clase tienden a empujar a un menor a menudo. La madre ha hablado con los maestros sobre lo que está sucediendo, pero no hacen nada.
- Ciertos compañeros de clase no aceptan su compañía, ni siquiera su mejor amigo.
- Hay alguien nuevo en la clase, y nadie le habla.
- Dos menores están sentados hablando entre ellos de un compañero de clase, y se ríen y susurran. Si les preguntan de qué estás hablando, dicen «¡Nada!»
- «¡Solo estábamos bromeando!»
- «¿Puedo ir contigo?» -> «¡No, no puedes venir / jugar con nosotros!»
- Usar palabras no bonitas o usar apodos para describir la apariencia de otras personas (mirada, ropa...).
- Un adulto ha hecho una pregunta y uno de los menores levantó la mano y quiere responderla, al mismo tiempo que otros comienzan a reírse.
- Un/a niño/a tomó una foto de otro/a niño/a y compartió la imagen sin consentimiento
- Uno/a de los niños ha sufrido bullying y los compañeros solo se quedan mirando

4.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



Videos para entender las dinámicas del acoso escolar (en inglés):

- [¿Por qué ocurre el acoso escolar?](#)
- [¿Qué es el acoso escolar?](#)

4.1.4.1. La forma más eficaz para prevenir el acoso escolar es:

- Crear una relación permanente e inclusiva entre niños y adultos.
- Crear una cultura positiva de comportamiento en el colectivo de menores, donde se traten unos a otros con respeto y tolerancia.
- Promover el cuidado mutuo y el coraje de intervenir y proteger a un compañero que por alguna razón no puede hacerlo por sí mismo.
- Asegurar que en el aula haya una cultura basada en valores, que los valores básicos (tolerancia, respeto, cuidado y coraje) se conviertan en una parte permanente y natural de la vida diaria a lo largo de su tiempo en la escuela.
- Desarrollar la conciencia en maestros y progenitores sobre la influencia de los adultos en las relaciones entre menores y fortalecer la cooperación entre maestros, progenitores y menores.

4.1.5. REFERENCIAS

Danish School of Education (DPU), Aarhus Universit. (n.d.). Exploring Bullying in Schools (eXbus) (2007–2011). Retrieved from <https://www.exbus.dk/>

Knoop, H., Universitet, A., Holstein, B., Universitet, S., Viskum, H., Metropol, P., & Lindskov, J. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*.

Kofoed, J., & Søndergaard, D. (2009). *Mobning. Sociale Processer på Afveje*.

McGrath, H., & Noble, T. (2006). *Bullying Solutions: Evidence-based Approaches to Bullying in Australian Schools*. Pearson Education Australia. Retrieved from <https://books.google.ee/books?id=HCCANgAACAAJ>

Olweus, D. (2013). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. John Wiley & Sons.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist – EDUC PSYCHOL*, 37, 151–163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2

Rabøl Hansen, H. (2016). *Parentesmetoden – tænkestrategier mod mobning*. Dafolo.

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285. <https://doi.org/10.1080/00131889904103034.1>

4.2. DERECHOS SEXUALES E INTEGRIDAD FÍSICA



- El derecho a la integridad física es un derecho humano y forma parte del derecho a la intimidad, que a su vez pertenece al ámbito de protección del artículo 8 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, que establece el derecho al respeto de su vida privada y familiar.
- Los derechos sexuales de una persona incluyen la obligación de respetar los derechos sexuales de otras personas y parejas: los derechos de una persona no pueden realizarse mediante la coerción y la violencia contra otra.
- La base de la integridad física comienza desde la infancia y está relacionada con la educación sexual

4.2.1. INTRODUCCIÓN

Los Derechos Humanos ya están reconocidos en las leyes nacionales, los documentos internacionales de derechos humanos y otros documentos de consenso, incluido el derecho de todas las personas, libres de coerción, discriminación y violencia, al más alto nivel posible de salud en relación con la sexualidad, incluido el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva; la capacidad de buscar, recibir e impartir información en relación con la sexualidad; el acceso a la educación sexual; el respeto de la integridad corporal; libre elección de pareja; el derecho a decidir si es sexualmente activo o no; el derecho a las relaciones sexuales consentidas, el derecho al matrimonio consensual; el derecho a decidir si tener hijos y cuándo; y el derecho a llevar una vida sexual satisfactoria, segura y placentera (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, s.f.-a)

Todavía hay discusiones en curso sobre la definición de los derechos sexuales (Miller, Kismödi, Cottingham y Gruskin, 2015) y el respeto de la integridad corporal es uno de los derechos de la persona.

Pero aún así, si no hay una definición concreta de los derechos sexuales, sabemos que en las últimas tres décadas ha habido una rápida expansión de la aplicación de los derechos humanos a los asuntos de sexualidad y salud sexual, particularmente en relación con la protección contra la discriminación y la violencia, y la protección de la libertad de expresión y asociación, la privacidad y otros derechos para mujeres, hombres, personas transgénero e intersexuales, adolescentes y otros grupos de población. Esto ha dado lugar a la producción de salud sexual, derechos humanos y legislación de un importante cuerpo de normas de derechos humanos que promueven la salud sexual y los derechos humanos (OMS, 2015).

4.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

4.2.2.1. Derechos sexuales y derechos de los niños

Existe un consenso cada vez mayor sobre que la salud sexual no puede lograrse y mantenerse sin el respeto y la protección de ciertos derechos humanos. La definición de trabajo de los derechos sexuales que figura a continuación es una contribución al diálogo continuo sobre los derechos humanos relacionados con la salud sexual.

El cumplimiento de la salud sexual está vinculado a la medida en que se respetan, protegen y cumplen los derechos humanos. Los derechos sexuales abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en documentos internacionales y regionales de derechos humanos y otros documentos de consenso y en leyes nacionales (OMS, s.f.).

Los derechos fundamentales para la realización de la salud sexual incluyen (OMS, s.f.):

- Los derechos a la igualdad y a la no discriminación
- El derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes
- El derecho a la privacidad
- Los derechos al más alto nivel posible de salud (incluida la salud sexual) y de la seguridad social
- El derecho a contraer matrimonio, a fundar una familia y contraer matrimonio con el libre y pleno consentimiento de los futuros cónyuges, y a la igualdad en el matrimonio y en su disolución
- El derecho a decidir el número y el espaciamiento de los hijos
- Los derechos a la información, así como a la educación
- Los derechos a la libertad de opinión y expresión, y
- El derecho a un recurso efectivo en caso de violación de los derechos fundamentales.

El ejercicio responsable de los derechos humanos exige que todas las personas respeten los derechos de los demás.

La aplicación de los derechos humanos existentes a la sexualidad y la salud sexual constituye un derecho sexual. Los derechos sexuales protegen los derechos de todas las personas a realizar y expresar su sexualidad y disfrutar de la salud sexual, teniendo debidamente en cuenta los derechos de los demás y en un marco de protección contra la discriminación (OMS, s.f.).

Sin embargo, es necesario tener cierta precaución aquí. Algunos de los derechos mencionados provienen de los adultos. Esto significa que no todos estos derechos se aplican automáticamente a los niños y adolescentes. Entre otras cosas, por ejemplo, que el derecho al matrimonio consentido aún no se aplica a los niños o adolescentes. El derecho del niño a la información también está reconocido por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Establece expresamente el derecho a la libertad de expresión y la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de cualquier tipo (artículo 13). El artículo 19 se refiere a la obligación de los Estados miembros

de garantizar la educación de los niños para protegerlos de, entre otras cosas, el abuso sexual.

4.2.2.2. Educación sexual y desarrollo infantil

El desarrollo físico es parte del desarrollo holístico del menor. La educación sexual comienza por conocer su cuerpo y sentir la cercanía de los progenitores, la relación segura y de apoyo. La educación sexual es aprender sobre sus propias partes del cuerpo, aceptar sus propios cuerpos y los de otros como valiosos, reconocer diferentes géneros, aprender a expresar sus sentimientos y percibir y expresar su privacidad. El conocimiento y las habilidades en esta área ayudan a establecer límites, expresar sus deseos, experimentar la alegría de la intimidad física segura, crear amistades, proteger su espacio personal, reconocer la violencia (sexual) o buscar ayuda si es necesario. La educación sexual apropiada para la edad permite a los menores comprender su sexualidad, tratarse a sí mismos y a los demás con tolerancia, positividad y respeto, crear relaciones cercanas basadas en la igualdad y el consentimiento, y asumir la responsabilidad de su propia salud (sexual) y la de su pareja. Los adultos juegan un papel muy importante porque sus actitudes, comportamientos y palabras dan forma a la sexualidad de los menores (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015).

La educación sexual holística tiene como principio el basarse en un enfoque de derechos humanos (sexuales y reproductivos) y se basa firmemente en la igualdad de género, la autodeterminación y la aceptación de la diversidad (Part y Kull, 2018; Rutgers, 2015).

La forma subconsciente o natural de enseñar y aprender sobre la sexualidad puede complementarse con una forma activa de enseñar e informar. El beneficio de este enfoque es la normalización del tema de la sexualidad. Las preguntas del menor se responden de una manera apropiada para su edad, y se les muestra que los problemas relacionados con la sexualidad son positivos y agradables. Por lo tanto, también pueden desarrollar una actitud positiva hacia su cuerpo y aprender habilidades de comunicación apropiadas (por ejemplo, nombrar las partes del cuerpo correctamente). Al mismo tiempo, se le enseña que los límites individuales y las reglas sociales existen y deben respetarse (no puedes ir tocando a quién te apetezca). Aún más importante, el niño aprende a darse cuenta y expresar sus propios límites (puedes decir que no; puedes pedir ayuda). En este sentido, la educación sexual también es educación social y contribuye a la prevención del abuso sexual.

🏳️ – 4.2.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – 🏳️

- Una persona está tocando y abrazando a otra persona sin consentimiento, y no se siente cómoda.
- Una persona dice «no» al ser tocada o por actos sexuales, y la otra persona no lo está aceptando.

4.2.4. BUENAS PRÁCTICAS



[Sensoa Flag System](#) es una herramienta basada en la evidencia para evaluar el comportamiento sexual aceptable e inaceptable de niños y jóvenes de 0 a 18 años. “El Sistema de Banderas” se utiliza para apoyar el desarrollo sexual saludable y prevenir la coerción sexual. Proporciona información sobre la sexualidad, los deseos, los límites, los criterios y las gradaciones del comportamiento

[Educación integral en sexualidad \(Väestoliitto\)](#): a través de la educación integral en sexualidad, una persona adquiere conocimientos y habilidades a través de los cuales puede reflexionar sobre sus propias actitudes en asuntos relacionados con la sexualidad. Con esta información, una persona toma las mejores decisiones posibles para sí misma sobre la realización de su propia sexualidad.

- [Material de educación sobre la emoción corporal](#)
- [Promover el desarrollo infantil. Educación sexual apropiada para la edad y centrada en los niños](#)
- [Habilidades de seguridad y tu cuerpo. Conocimientos, habilidades y actitud](#)

4.2.5. REFERENCIAS

European Institute for Gender Equality. (n.d.). *Sexual Rights*. Retrieved from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1381>

Miller, A. M., Kismödi, E., Cottingham, J., & Gruskin, S. (2015). Sexual rights as human rights: A guide to authoritative sources and principles for applying human rights to sexuality and sexual health. *Reproductive Health Matters*, 23(46), 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2015.11.007>

Part, K., & Kull, M. (Eds.). (2018). *Koolieelses eas laste seksuaalkasvatus: Keha, tunded ja turvalisus Metoodiline materjal lapse seksuaalse arengu toetamiseks*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut. Retrieved from https://intra.tai.ee/images/prints/documents/154652678970_seksuaalkasvatus.pdf

Rutgers (2015). *Spring Fever: Relationships and Sexual Health Education* (2015). Rutgers ja Public Health Warwickshire.

WHO. (n.d.). Sexual health. Retrieved 29 September 2022, from <https://www.who.int/health-topics/sexual-health>

WHO. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. Geneva: WHO. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/175556>

4.3. VIOLENCIA POR PARTE DE LA PAREJA



- La violencia en las relaciones íntimas es un comportamiento ilegal y abusivo por parte de su pareja o expareja.
- Cualquier forma de violencia en la pareja (física, sexual, psicológica o económica) representa un abuso de poder y una relación de control entre el abusador y la víctima.

- La violencia en la pareja es una violación de los derechos humanos y, debido a que afecta proporcionalmente más a las mujeres que a los hombres, se considera una forma de discriminación contra las mujeres.
- Las relaciones sanas y seguras son relaciones entre IGUALES.

4.3.1. INTRODUCCIÓN

La violencia en la pareja es generalizada y tiene un enorme impacto negativo en adultos, niños, familias, relaciones interpersonales y comunidades, además de causar enormes pérdidas económicas. Una de las características distintivas de la violencia en la pareja es su naturaleza oculta, ya que muchas de sus víctimas se desaniman demasiado para buscar ayuda y denunciar los malos tratos a la policía.

La **violencia en la pareja** se refiere al comportamiento de una pareja íntima o expareja que causa daño físico, sexual o psicológico, incluida la agresión física, la coerción sexual, el abuso psicológico y los comportamientos de control (Krug et al., 2002).

Según el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE), la violencia en la pareja es «cualquier acto de violencia física, sexual, psicológica o económica que ocurra entre cónyuges o parejas anteriores o actuales, ya sea que el perpetrador comparta o haya compartido la misma residencia con la víctima» (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017).

Aunque las mujeres pueden ser violentas en las relaciones con los hombres, a menudo en defensa propia, y la violencia a veces ocurre en las parejas del mismo sexo, los perpetradores más comunes de violencia contra las mujeres son las parejas íntimas o exparejas masculinas. Por el contrario, los hombres son mucho más propensos a experimentar actos violentos por extraños o conocidos que por alguien cercano a ellos (Krug et al., 2002).

La violencia en la pareja se refiere a cuatro formas diferentes de violencia (física, sexual, psicológica y económica) que se explican a continuación y por separado de la violencia en el noviazgo, que ocurre principalmente entre los jóvenes.

4.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

4.3.2.1. ¿Cuáles son los factores de riesgo para la violencia en la pareja?

La violencia en la pareja y también la violencia sexual son el resultado de factores que ocurren a nivel individual, familiar, comunitario y de la sociedad en general que interactúan entre sí para aumentar o reducir el riesgo (protección). Algunos están asociados con ser un perpetrador de violencia, algunos están asociados con experimentar violencia y algunos están asociados con ambos (Krug et al., 2002; OMS, s.f.-b).

Los factores de riesgo tanto para la **violencia en la pareja como para la violencia sexual incluyen:**

- Niveles más bajos de educación (perpetración de violencia sexual y víctima de violencia sexual).
- Un historial de exposición al maltrato infantil (perpetración y víctima).
- Presenciar violencia familiar (perpetración y víctima).
- Trastorno de personalidad antisocial (perpetración).
- Consumo nocivo del alcohol (perpetración y víctima)
- Comportamientos masculinos dañinos, incluyendo tener múltiples parejas o actitudes que prueban la violencia (perpetración)
- Normas comunitarias que privilegian o atribuyen un estatus más alto a los hombres e inferior a las mujeres
- Bajos niveles de acceso al empleo remunerado de las mujeres
- Bajo nivel de igualdad de género (leyes discriminatorias, etc.).

Los factores específicamente asociados con la **violencia en la pareja incluyen:**

- Antecedentes de exposición a la violencia
- Discordia e insatisfacción conyugal
- Dificultades en la comunicación entre socios
- Comportamientos de control masculino hacia sus parejas.

Los factores específicamente asociados con la **perpetración de violencia sexual incluyen:**

- Creencias en el honor familiar y la pureza sexual
- Ideologías del derecho sexual masculino
- Débiles sanciones legales para la violencia sexual.

La desigualdad de género y las normas sobre la aceptación de la violencia contra la mujer son una causa fundamental de la violencia contra la mujer (OMS, s.f.-b).

4.3.2.2. Violencia física

Se considera **violencia física** cualquier acto que cause daño físico a la pareja actual o anterior como resultado de la fuerza física ilícita. La violencia física

puede adoptar la forma de, entre otros, agresión grave o leve, privación de libertad y homicidio (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017)

En 2014, las Directrices de las Naciones Unidas para la elaboración de estadísticas de encuestas (Naciones Unidas, 2014) describieron que la violencia física puede implicar una amplia gama de actos físicos, tales como:

- Abofetear o lanzar algo que podría herir a la pareja.
- Empujar y tirar del pelo
- Golpear con el puño o con cualquier otra cosa que pueda herir a la pareja
- Patear, arrastrar o golpear
- Asfixiar o quemar intencionadamente
- Amenazar con utilizar una pistola, cuchillo u otra arma contra la pareja íntima.

4.3.2.3. Violencia sexual

Cualquier acto sexual realizado en la víctima sin consentimiento. La violencia sexual puede adoptar la forma de violación o agresión sexual (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017).

La ONU agrega (Naciones Unidas, 2014) que la violencia sexual es cualquier tipo de comportamiento sexual dañino o no deseado que se impone a alguien. Incluye actos de contacto sexual abusivo, participación forzada en actos sexuales, intentos o actos sexuales completados con otra persona sin su consentimiento, acoso sexual, abuso verbal, amenazas, exposición, contacto no deseado, incesto, etc.

En el [tema 4.4](#)[↑] . figura información más detallada sobre la violencia sexual.

4.3.2.4. Violencia psicológica

La **violencia psicológica** incluye una serie de comportamientos que abarcan actos de abuso emocional y comportamiento controlador. Estos a menudo coexisten con actos de violencia física y sexual por parte de parejas íntimas y son actos de violencia en sí mismos. Los estudios han demostrado que el uso de múltiples tipos de violencia psicológica se asocia con un mayor riesgo de violencia física y sexual contra las parejas femeninas y puede tener graves impactos en dichas mujeres, independientemente de si ocurrieron o no otros tipos de violencia (Naciones Unidas, 2014).

El EIGE sugiere la definición de violencia psicológica como «cualquier acto o comportamiento que cause daño psicológico a la pareja o expareja. La

violencia psicológica puede tomar la forma, entre otros, de coerción, difamación, insulto verbal o acoso» (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017).

Entre los ejemplos de comportamientos que entran dentro de la definición de violencia psicológica se incluyen los siguientes:

- **Abuso emocional:**

- Insultar o hacer sentir mal consigo mismos.
- Menospreciar o humillar frente a otras personas
- Asustar o intimidar deliberadamente
- Amenazar con herirles directamente o a otras personas que les importan.

- **Comportamiento controlador:**

- Aislar evitando que vean a familiares o amigos
- Monitorear su localización e interacciones sociales
- Ignorar o tratar con indiferencia
- Enfadarse si hablan con otras personas
- Hacer acusaciones injustificadas de infidelidad
- Controlar su acceso a la atención médica
- Controlar su acceso a la educación o al mercado laboral.

4.3.2.5. Violencia económica

Se dice que la violencia económica ocurre cuando un individuo niega a su pareja íntima el acceso a recursos financieros, generalmente como una forma de abuso o control o para aislarla o para imponer otras consecuencias adversas a su bienestar (Naciones Unidas, 2014).

El EIGE sugiere la definición de **violencia económica** como «cualquier acto o comportamiento que cause daño económico a la pareja. La violencia económica puede adoptar la forma, entre otros, de daños materiales, restricción del acceso a recursos financieros, educación o al mercado laboral, o incumplimiento de responsabilidades económicas, como la pensión alimenticia (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017).

La violencia económica implica lo siguiente (Naciones Unidas, 2014):

- Denegación de acceso a recursos financieros
- Denegación de acceso a la propiedad y a los bienes duraderos
- No cumplir deliberadamente con las responsabilidades económicas, como la pensión alimenticia o el apoyo económico a la familia, exponiéndose así a la pobreza y las dificultades

- Negar el acceso al mercado laboral y a la educación
- Negar la participación en la toma de decisiones relevantes para la situación económica.

4.3.2.6. Violencia en el noviazgo

La violencia doméstica puede ocurrir tanto en una relación de noviazgo, como en una relación de convivencia, entre compañeros de vida o en el matrimonio.

Los infantes y jóvenes pueden presenciar y sufrir directamente la violencia en la pareja entre sus progenitores. Los jóvenes también pueden experimentar violencia en la pareja íntima en sus propias relaciones (violencia en el noviazgo). **La violencia en el noviazgo** es un medio de control sobre la persona con la que estás en una relación, que se caracterizan por el poder y el control. Estas son relaciones inseguras y dañinas. Los estereotipos de género contribuyen a la violencia en el noviazgo, pero también la falta de habilidades para lidiar con sentimientos agresivos y encontrar soluciones en situaciones de conflicto (Part y Kull, 2019).

Intervenir sobre la violencia en el noviazgo debe hacerse basándose en una perspectiva de género, porque a menudo se relaciona con estereotipos de género, y deconstruirlos contribuye a su comprensión y prevención. En un estudio reciente, se encontró que las actitudes de género estereotipadas de jóvenes estaban relacionadas con actitudes permisivas hacia la violencia en el noviazgo (Part y Kull, 2019).

– 4.3.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

- Obligar a mantener relaciones sexuales cuando no lo desean
- Decirles que les deben sexo a cambio de una cita.
- Actuar de forma excesivamente celosa, acusándoles constantemente de ser infieles.
- Ser extremadamente controlador, por ejemplo, diciéndole lo que tiene que ponerse, prohibiéndole ver a amigos y familiares o exigiéndole que controle su teléfono, correo electrónico y redes sociales.
- Estar constantemente pendiente de la pareja y enfadarse si no se comunican.
- Menospreciar su aspecto (ropa, maquillaje, pelo, peso), inteligencia y actividades.
- Intentar aislarles de otras personas, incluso insultando.

- Culparles del comportamiento abusivo y enumerar las formas en que «le obligaron a hacerlo».
- Negarse a asumir la responsabilidad de sus propios actos
- Pedir disculpas por el maltrato y prometer cambiar una y otra vez.
- Tener mal genio, por lo que nunca saben qué van a hacer o decir que pueda causar un problema.
- No permitirles poner fin a la relación o hacerles sentir culpables por abandonarla.
- Amenazar con llamar a las autoridades (policía, agentes de deportación, servicios de protección de menores, etc.) para controlar su comportamiento.
- Impedir que utilicen métodos anticonceptivos o que vayan al médico o a la enfermera.
- Ejercer violencia física, como pegar, empujar o abofetear.

4.3.4. BUENAS PRÁCTICAS



4.3.4.1. Cuando un estudiante habla sobre la violencia en la pareja. Consejos para profesores:

Los estudiantes pueden acercarse a un maestro u otro profesional de la escuela con preocupaciones de que están experimentando violencia en el noviazgo o que hay violencia doméstica en su hogar. Cualquier declaración de este tipo debe tomarse en serio, ya que su seguridad puede estar en riesgo.

1. ¡ESCUCHE!

Primero, la persona debe ser escuchada. No interfiera, dejE que hable. No haga preguntas directas, detalladas o que juzguen y cuestionen.

Trate de entender:

- ¿Está el estudiante actualmente en riesgo?

- ¿Puede estar en riesgo en el futuro?
- ¿Hay alguien más en riesgo?
- ¿Es necesaria ayuda médica?
- ¿Qué es lo que necesita el estudiante?
- ¿Qué considera importante el estudiante en este momento?

2. ¡RECONOZCA!

Reconozca al joven por venir a hablar. No le culpe por no acercarse o hablar antes (*Es BUENO hablar de ello. Es CORRECTO que lo hayas hecho. Debe haber sido DIFÍCIL para ti*).

No exprese sorpresa o incredulidad, mantenga la calma y la empatía (*LAMENTO que esto te haya sucedido*).

Escuche y refleje los sentimientos del estudiante, pero no le diga lo que debe sentir.

No sea crítico/a o dude del testimonio (*TE CREO. Te tomo EN SERIO. NO ES TU CULPA*).

No critique al abusador, podría ser otra persona con la que tiene citas y por quien tiene sentimientos.

3. ¡AYÚDELOS a ENCONTRAR AYUDA!

El objetivo del maestro es escuchar y ayudar a encontrar ayuda profesional si se sospecha de violencia. El papel del maestro no es investigar y decidir qué sucedió o si sucedió, eso lo hacen el trabajador social del sistema de protección infantil y la policía si es necesario.

La intervención temprana envía una señal clara de que la violencia en el noviazgo no es aceptable, que su escuela es segura y evita que la violencia se intensifique. Si un estudiante le da información confidencial que le hace pensar que su seguridad está en riesgo, debe compartir esa información con otro profesional que pueda ayudar al estudiante, por ejemplo, el especialista o administrador de apoyo de la escuela, el trabajador social o la policía. No le prometa al joven que mantendrá en secreto la información que le da, sea honesto sobre lo que puede y no puede hacer.

Dígale al estudiante lo que va a hacer, por ejemplo, si desea traer a un especialista en apoyo escolar para hablar con el estudiante. Es bueno involucrar a los progenitores con el consentimiento del estudiante, si no son perpetradores de violencia (¡atención en el caso de violencia doméstica!). Si se

trata de un incidente grave de violencia o un delito de violencia, puede ser necesario informar a la policía, a un trabajador del sistema de protección infantil o a un médico.

Escriba lo que el estudiante le dijo. Use las palabras del joven con la mayor precisión posible, no interprete. Escriba lo que hizo a continuación, y con quién habló.

Las personas que son violentas en una relación de noviazgo pueden necesitar atención especializada, en cooperación con el trabajador de protección infantil y/o la policía.

Encuentre apoyo también para usted. Encontrarse con el incidente personal de violencia en el noviazgo de alguien puede ser una experiencia estresante.

4.3.5. REFERENCIAS

European Institute for Gender Equality (2017). Glossary of definitions of rape, femicide and intimate partner violence. European Institute for Gender Equality.

Retrieved from

https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/ti_pubpdf_mh0417297enn_pdfweb_20170

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002).

World report on violence and health. Genève: Organisation mondiale de la santé. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

Part, K., & Kull, M. (Eds.). (2019). *Terved ja turvalised suhted. Noorte kohtinguvägivala ennetamine*. Tartu.

United Nations. (2014). *Guidelines for Producing Statistics on Violence against Women—Statistical Surveys*. New York: United Nations. Retrieved from

https://unstats.un.org/unsd/gender/docs/guidelines_statistics_vaw.pdf

WHO. (n.d.). Violence against women. Retrieved 29 September 2022, from

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

4.4. VIOLENCIA SEXUAL



- Diversas formas de violencia sexual ocurren en todas partes y en todos los estratos sociales, y también entre parejas que viven juntas.
- La violencia sexual es, por ejemplo, la atención sexual no deseada, incluyendo tocar, ofrecer llamadas telefónicas sexuales, cartas o material pornográfico, acoso sexual en el lugar de trabajo, objetivar a una mujer u hombre (considerándola un medio para obtener placer sexual), forzar el sexo, intento de violación o violación.
- La violencia sexual es cualquier comportamiento sexual que controla, manipula o humilla a otra persona.
- Las razones aquí se encuentran en nociones patriarcales muy arraigadas como que estar casado o en una relación significa sumisión obligatoria a los deseos sexuales de la pareja.
- Violar a una persona, involucrarla en actividades sexuales contra su voluntad u obligarla a tener relaciones sexuales viola uno de los derechos fundamentales de una persona: el derecho a la autodeterminación sexual. Estos son delitos graves.

4.4.1. INTRODUCCIÓN

La violencia sexual es un problema común y grave de salud pública que afecta a millones de personas cada año en todo el mundo. Está impulsado por muchos factores que operan en una variedad de contextos sociales, culturales y económicos. En el centro de la violencia sexual dirigida contra las mujeres está la desigualdad de género (Krug et al., 2002).

La violencia sexual es cualquier tipo de comportamiento sexual dañino o no deseado que se impone a alguien. Incluye actos de contacto sexual abusivo, participación forzada en actos sexuales, intentos o actos sexuales

completados con una mujer sin su consentimiento, acoso sexual, abuso verbal, amenazas, exposición, contacto no deseado, incesto, etc. Una lista mínima de actos de violencia sexual, que debería ampliarse en función del contexto específico del país (Naciones Unidas, 2014).

Así que la violencia sexual puede ser violar, amenazar, pero también, por ejemplo, forzar tocamientos. La violencia sexual también es cuando alguien te asusta para mantener relaciones sexuales. En otras palabras, la violencia sexual es cuando alguien hace algo sexual contigo en contra de tu voluntad. También es violencia sexual si no pudiste dar tu consentimiento para tener relaciones sexuales, por ejemplo, tenías miedo, estabas aturdido, borracho o dormido.

Es un mito que la violencia sexual sólo amenaza a las mujeres. Todas las personas, independientemente de su género o edad, pueden ser víctimas de violencia sexual: niños, niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, así como personas con diferentes identidades sexuales y de género.

Los actos de violencia sexual atacan el derecho a la libertad sexual, la autonomía, el control, la integridad y la seguridad, así como el derecho a experimentar placer y a tener una vida sexual saludable, segura y satisfactoria. Al mismo tiempo, estos derechos están íntimamente relacionados con los derechos reproductivos, como la libertad y la autonomía para decidir cuándo tener hijos, cuántos hijos tener y qué anticonceptivo usar (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, s.f.-b).

4.4.2. DESARROLLO DEL TEMA

El abuso sexual no es un problema nuevo. Durante siglos, mujeres y hombres han sido abusados sexualmente y silenciados. Desde la década de 1980, sin embargo, el tema se ha planteado más abiertamente y con fuerza, ya que cada vez más y más personas se atreven a dar su testimonio. La vergüenza y el secretismo que rodean el abuso sexual hace que sea difícil cuantificar el número de personas que han sufrido abusos. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en todo el mundo difieren y es difícil decir el número exacto de víctimas porque es un delito latente.

Diversas formas de violencia sexual ocurren en todas partes y en todos los estratos sociales y entre parejas que conviven.

La violencia sexual incluye, pero no se limita a (Krug et al., 2002; OMS, 2012):

- Violación dentro del matrimonio o relaciones de noviazgo
- Violación por extraños o conocidos
- Insinuaciones sexuales no deseadas o acoso sexual (en la escuela, el trabajo, etc.)
- Violación sistemática, esclavitud sexual y otras formas de violencia, que son particularmente comunes en los conflictos armados (por ejemplo, la fecundación forzada)
- Abuso sexual de personas con discapacidades mentales o físicas
- Violación y abuso sexual de niños y niñas
- Denegación del derecho a utilizar métodos anticonceptivos o a adoptar otras medidas de protección contra las enfermedades de transmisión sexual
- Aborto forzado
- Formas “tradicionales” de violencia sexual, como el matrimonio o la cohabitación forzados o la dote de la esposa.

4.4.2.1. Consentimiento

Mientras que la actividad sexual voluntaria y deseada por la pareja se caracteriza por el hecho de que las partes piden el consentimiento del otro, expresan su consentimiento y evalúan la capacidad de la pareja para dar su consentimiento, la violencia sexual se caracteriza por el hecho de que no se basa en el acuerdo mutuo.

Además, el “falso consentimiento” de actividad sexual puede lograrse con violencia física, pero mucho más a menudo con amenazas, intimidación, presión psicológica, manipulación, chantaje o amenazas de privación de beneficios (por ejemplo, privación de promoción en el trabajo, no dar una buena calificación, etc.).

El consentimiento es lo más importante en cualquier actividad sexual, y siempre existe el derecho de cambiar de opinión y decir que no. El consentimiento de la otra parte debe garantizarse tanto en la primera vez como en un matrimonio largo.

Las personas que no tienen, o tienen una capacidad limitada de consentimiento, tampoco pueden dar su consentimiento libre para la actividad sexual, como los pacientes inconscientes, las personas bajo la influencia del alcohol u otras drogas, así como los niños y niñas, las personas con demencia o las personas con discapacidad intelectual que no entienden el significado de una actividad sexual en particular y no son capaces de articular su consentimiento o rechazo. El «consentimiento» alcanzado en tales

circunstancias no equivale al consentimiento libremente dado, y tal actividad sexual no es consensual, es decir, basada en el acuerdo mutuo.

Puede leer más sobre el consentimiento en el [tema 5.6](#) [↗].

4.4.2.2. Vergüenza y culpa

Según la OMS (s.f.), alrededor de una cuarta parte de las mujeres en todo el mundo experimentarán violencia sexual en su vida. Hasta un tercio de todas las mujeres han sido agredidas físicamente por una pareja íntima masculina. Las mujeres que han sufrido violencia no denuncian sus experiencias lo suficiente porque temen ser etiquetadas por la sociedad y su comunidad. También temen por su seguridad y que las instituciones pertinentes no tomen las medidas necesarias cuando compartan su historia.

La violencia sexual es un delito, y la víctima no tiene que sentirse culpable.

4.4.2.3. Responsabilidad

La responsabilidad de la violencia sexual recae en la persona perpetradora, no en la víctima.

4.4.2.4. Las consecuencias de la violencia sexual

Experimentar abuso sexual puede compararse con sobrevivir a un desastre. Este desastre puede ser único o repetido durante varios años. El abuso sexual tiene efectos inmediatos y a largo plazo. Sin ayuda, estos problemas podrían no resolverse adecuadamente.

La fuerza física no se utiliza necesariamente en una violación, y las lesiones físicas no siempre son una consecuencia de ella. Se sabe que se producen muertes asociadas con violaciones, aunque la prevalencia de muertes varía considerablemente en todo el mundo. Entre las consecuencias más comunes de la violencia sexual se encuentran las relacionadas con la salud reproductiva, mental y social (Krug et al., 2002).

A veces, es posible que la víctima ni siquiera se defienda debido a una experiencia estresante y simplemente se «congele».

4.4.2.5. Prevención mediante la educación sexual

La prevención comienza con el entorno y la comunidad donde crece el menor. Una persona que ha sido enseñada y criada para cuidar y amar su cuerpo, para respetar los límites de otra persona y para entender cuándo la situación se

está volviendo violenta, sabe cómo ofrecer este amor y comprensión a los demás también. La educación sexual en el hogar sienta las bases para el crecimiento de personas que saben considerar sus cuerpos como válidos y buenos, y que también respetan el derecho de los demás a la integridad corporal.

Los progenitores esperan que la escuela proporcione educación sexual a este respecto, y sus expectativas están plenamente justificadas, ya que el plan de estudios también lo prevé. Sin embargo, la escuela no puede ser la única responsable de que los menores se convierta en adultos cuyos valores estén en línea con los mencionados anteriormente, que perciba su propia identidad y que se respete a sí mismo y a los demás a su alrededor. La formación de actitudes comienza en la infancia, y los progenitores, jardines de infancia, escuelas e institutos son los primeros responsables de esto. La responsabilidad parental se convierte entonces en una responsabilidad compartida. Es con el apoyo de la responsabilidad compartida que rompemos las actitudes y estereotipos arraigados que apoyan la continuación de la cadena de violencia. Con el apoyo de la responsabilidad compartida, decimos claramente: la culpa es del culpable (el agresor), la víctima no es responsable de lo que le sucedió.

– 4.4.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Son las mismas que se describen en el caso de la violencia por parte de la pareja:

- Les envían materiales pornográficos no deseados
- Una persona está tocando a otra persona, que se siente incómoda
- Amenazan con enseñarles fotos o video de desnudos a otros si no mantiene relaciones sexuales

4.4.4. BUENAS PRÁCTICAS



Si conoce a un menor que ha sufrido violencia sexual, informe del incidente a sus familiares y a la policía.

Si usted es un/a especialista (maestro/a, trabajador/a social, médico, etc.) al que recurre una persona superviviente de violencia sexual, o si usted mismo/a sospecha que se puede haber cometido violencia sexual contra un menor, entonces debe defender los intereses de ese menor.

En caso de violencia sexual contra niños o niñas, o sospecha de ella, siempre se debe notificar a la policía o al trabajador de protección infantil del gobierno autonómico o local. La policía tiene unidades especiales que se ocupan de los delitos sexuales. Al hacer las cosas oficiales con la ayuda de la policía, usted ayuda a garantizar que nadie más se convierta en víctima de la misma persona perpetradora.

4.4.4.1. Ayuda e información

- Emergencias: 112.
- Póngase en contacto con los servicios de protección de menores de su país de residencia.

4.4.5. REFERENCIAS

European Institute for Gender Equality. (n.d.). Sexual violence. *European Institute for Gender Equality*. Retrieved from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1384>

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. Genève: Organisation mondiale de la santé. Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

United Nations. (2014). *Guidelines for Producing Statistics on Violence against Women—Statistical Surveys*. New York: United Nations. Retrieved from https://unstats.un.org/unsd/gender/docs/guidelines_statistics_vaw.pdf

WHO. (2012). Understanding and addressing violence against women. Sexual Violence. Retrieved 29 September 2022, from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77432/WHO_RHR_12.36_eng.pdf

WHO. (n.d.). Sexual health. Retrieved 29 September 2022, from <https://www.who.int/health-topics/sexual-health>

5. COMUNICACIÓN



Artículos

- ☰ 5.1. CÓMO COMUNICARSE: EDUCADORES - ESTUDIANTES
- ☰ 5.2. IGNORAR LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD DE GÉNERO
- ☰ 5.3. COMUNICACIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS
- ☰ 5.4. ADULTOCENTRISMO
- ☰ 5.5. COMPORTAMIENTO NO CONSENTIDO- CONSENTIMIENTO
- ☰ 5.6. TRAICIONAR LA CONFIANZA
- ☰ 5.7. SEGURIDAD EN LÍNEA: SEXTING, RIESGOS

5.1. CÓMO COMUNICARSE: EDUCADORES - ESTUDIANTES



- Enseñar de una manera queer inclusiva feminista es de suma importancia
- Enseñar de manera interseccional ayuda a crear conciencia y comprender temas complejos desde diferentes perspectivas.
- Centrarse en la producción de conocimiento feminista / queer / postcolonial, decolonial y antirracista mediante la enseñanza sobre género, raza, clase y sexualidad
- Crear un espacio más seguro y con acceso a recursos
- Ser una referencia para estudiantes que cuestionan su identidad

5.1.1. INTRODUCCIÓN

Debido a la sociedad heteronormativa en la que vivimos, es muy fácil para los menores confundirse o comenzar a sentir que algo está mal en ellos solo porque parece que no pueden encajar en las construcciones sociales binarias. Estas construcciones están presentes en todo lo que nos rodea, empezando por nuestros círculos familiares y de amigos, redes sociales, películas, juegos, etc. Por esta razón, los educadores pueden desempeñar un papel importante en su proceso de descubrimiento.

Este rol puede centrarse en dos temas principales: empoderamiento y seguridad. Empoderar a los niños para cuestionar las cosas y defender lo que creen, combinándolo con la creación de un espacio más seguro, puede desempeñar un papel importante en su desarrollo, tanto a nivel personal como social.

Si desea crear un espacio inclusivo de género para cada niño, algunos aspectos pueden ayudarlo a marcar la diferencia: 1) crear un espacio más

seguro, 2) enseñar de una manera inclusiva queer-feminista, 3) enseñar interseccionalidad, 4) crear un ambiente amigable con los errores y 5) empoderar a sus estudiantes.

5.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

5.1.2.1. Espacios seguros

No existe un espacio seguro dentro de un grupo porque no es realista pensar que puedes acomodar las necesidades y deseos de todos al mismo tiempo. Lo que puedes hacer es crear un espacio más seguro, donde todos puedan sentir que pueden expresarse y compartir sus ideas, deseos y necesidades sin temor a ser juzgados.

En el proceso de crear un espacio más seguro:

- Trate de ser consciente de los privilegios
- Tenga en cuenta el entorno de los niños y niñas
- Trate de ver qué pueden hacer las personas con sus propios recursos
- Cree oportunidades para que participen en el intercambio de conocimientos. Use juegos/libros/actividades para darles herramientas para actuar
- Use diferentes métodos de enseñanza para alentar a todos a contribuir. Algunos niños se expresan mejor a través de debates o actividades verbales, mientras que otros prefieren expresarse a través del arte (dibujo / pintura / artesanía, etc.) o a través de actividades en las que implican el uso de sus cuerpos (teatro, pantomima, etc.)
- Sea empático/a y escuche activamente lo que tienen que decir
- Dele a todos el espacio y el tiempo que necesitan. Algunos tardan más en sentirse lo suficientemente cómodos como para participar activamente
- Reconozca y valore la necesidad de las minorías dentro de un grupo
- Crear un espacio más seguro está directamente relacionado con la **resolución de conflictos**. Cuando surja un conflicto, recuerde que los conflictos son impulsados emocionalmente. Si alguien está sintiendo emociones fuertes, bríndeles espacio para lidiar con esas emociones y tal vez ofrecer su apoyo durante este proceso. Trate de desescalar la situación encontrando una visión compartida y una solución al problema. Prepárate para asumir el papel de mediador. Como educador/a, cuando se trata de un conflicto, su enfoque involucrará a ambas partes. Trate de comenzar apoyando a la persona afectada, mapeando sus necesidades y haciendo todo lo posible para acomodarla. Después de eso, apoye a la persona con comportamiento inapropiado porque puede necesitar alguna explicación sobre el tema. Compruebe si los espectadores necesitan algún tipo de

apoyo o atención posterior y recuerde prestar atención más tarde a todas las personas implicadas, incluidos los espectadores, ya que sus emociones y necesidades pueden cambiar durante ese tiempo.

5.1.2.2. Enseñar de una manera inclusiva queer-feminista

Enseñar con un enfoque feminista queer no significa enseñar una historia separada del presente, sino analizar los aspectos raciales, de clase y económicos de las estructuras de poder. Permite a los estudiantes aprender sobre el poder (uso y abuso del mismo) considerando sus experiencias vividas y pensando en sus emociones, sentimientos y cuerpos como «espacios y registros de producción de conocimiento» (Mehta, 2019).

Significa enseñar sobre las consecuencias del pasado teniendo en cuenta toda nuestra historia como sociedad. Al analizar el presente, las estructuras de poder, la falta de igualdad de género, los niños pueden formar su perspectiva y sus pensamientos estableciendo las conexiones de cómo nuestra sociedad llegó a este punto y por qué la igualdad de género se encuentra en el estado en que está. Al comprender estas conexiones, pueden encontrar formas de moldear su comportamiento de manera inclusiva.

El clima de confianza es un factor clave en este enfoque pedagógico. Intenta evitar reforzar los roles de género tradicionales, el *slut shaming* o la vergüenza de cualquier práctica no normativa para fomentar la curiosidad en los niños y hacer que se cuestionen las desigualdades de género y de poder.

5.1.2.3. Interseccionalidad

La **interseccionalidad** es un marco que ayuda a reflejar la importancia de analizar la relación entre las diferentes desigualdades y los diferentes tipos de discriminación. Contribuye a crear una imagen más amplia y completa de la realidad en la que vivimos al mostrar las conexiones entre estas desigualdades. No importa la edad de los niños, analizar un fenómeno/situación/problema desde diferentes perspectivas les está enseñando a crear conexiones entre diferentes factores, aumentando su comprensión analítica.

Esta misma interseccionalidad busca mostrar las relaciones de poder que afectan a todas las esferas de la vida dentro de una sociedad, como la economía, la salud, el acceso a la educación y la política. Por ejemplo, si está enseñando sobre igualdad de género, puede tratar de incluir temas como el acceso a la salud, la educación, la religión, la posición geográfica, las

relaciones de poder en la discusión. Intente mostrar las diferentes áreas que se pueden considerar, así como las diferentes personas y/o instituciones que pueden formar parte de esto o verse afectadas por esto (personas que forman parte de la comunidad LGBTQ+, escuelas, fuerzas del orden, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) u organizaciones que trabajan por la igualdad de género, etc.). Al hacer esto, estaría haciendo que los estudiantes sean conscientes de que hay más factores que contribuyen a la situación y que podrían considerarse. Les estaría enseñando a mirar la situación desde diferentes perspectivas y a establecer las conexiones entre las desigualdades y los diferentes tipos de discriminación (por ejemplo, una mujer que emigró a un país diferente podría estar enfrentando discriminación de género, discriminación de minorías y discriminación lingüística al mismo tiempo).

5.1.2.4. Contexto amigable con los errores

A menudo, los niños y jóvenes tienen miedo de cometer errores y ser juzgados por ellos frente a sus compañeros. Crear un ambiente amigable con los errores es un buen enfoque que fomenta el debate y el aprendizaje. No hay respuestas correctas o incorrectas y todos son bienvenidos a contribuir a la discusión. Para crear un ambiente como este, anime a los niños a preguntar, debatir e intercambiar ideas entre ellos. De este modo, se sentirán apoyados para compartir cada vez más y cambiarán el foco de atención hacia el conocimiento en sí y no hacia la persona que lo comparte.

Algunas cosas que pueden ayudarlos a crear este tipo de entorno son:

- Anime a los niños a no interrumpirse entre sí cuando alguien habla (se incluyen reacciones verbales de aprobación / desaprobación)
- Fomente el uso del lenguaje corporal si a alguien le gusta una idea. Por ejemplo, sacudir las palmas de las manos significa aprobar/apoyar la idea.
- Cuando alguien cometa un error, anímelo a disculparse y aprender de él.
- Usar el castigo como solución no tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje. Lo que puede hacer en su lugar es centrarse en las acciones futuras en lugar del momento en que se cometió el error. Por ejemplo, si alguien está confundiendo a otro estudiante o compartiendo una información incorrecta, podría concentrarse en hacerlos conscientes del error y permitirles corregirse y seguir adelante con su discurso.
- Recuérdeles a sus estudiantes que todos somos humanos y estamos obligados a cometer errores, así es como aprendemos. Es importante que aprendamos de esos errores en lugar de quedarnos atascados en ellos.

5.1.2.5. Empoderamiento

¿Qué es el empoderamiento? El concepto de empoderamiento tiene sus raíces en el Movimiento de Derechos Civiles en los Estados Unidos, la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y una variedad de movimientos enfocados en lograr la igualdad (SCI Italia, 2022).

El **empoderamiento** a través de la enseñanza significa hacer que los niños sientan que pueden ser quienes quieran ser sin culpa, vergüenza o dudas y pueden realizarse plenamente en un grupo y salir de ese grupo con más confianza para el mundo exterior.

Si desea lograr el empoderamiento, la autoayuda, la autodefensa y la autoeducación son un buen punto de partida. El empoderamiento se centra en la colaboración, teniendo una perspectiva de fortaleza, solidaridad y asociación.

Algunos métodos que puede utilizar para fomentar el empoderamiento son:

- Teatro de los oprimidos
- Fomentar el voluntariado
- Narración de cuentos/Biblioteca viviente
- Actividades de reflexión (individuales o en grupo)
- Involucre a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y las estructuras que los afectan (por ejemplo, puede crear un Acuerdo de grupo)
- Cree un espacio abierto donde puedan compartir sus propias habilidades / conocimientos sobre diferentes temas asumiendo un rol docente por un corto tiempo
- Incluya diferentes tipos de expresión en tus lecciones: arte, música, resultados creativos

Algunas cosas que podría evitar si desea fomentar el empoderamiento:

- Tomar el control de la situación
- Tomar decisiones basadas en suposiciones en lugar de preguntar sobre las necesidades y deseos de sus estudiantes
- Olvidarse de analizarse a usted mismo/a
- Imponer sus opiniones o acciones en el grupo
- Poner a las personas en el centro de atención pidiéndoles que hablen / contribuyan
- Creer que un determinado método funciona para todos
- Ignorar otras cuestiones pendientes

– 5.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL

TEMA – ⚖️

Supongamos que está teniendo un debate sobre el feminismo en su clase y una persona dice que el feminismo está mal porque significa que las mujeres obtendrán ventajas sobre los hombres y el equilibrio simplemente cambiará en lugar de crear igualdad. Otro estudiante quiere responder y comienza a hablar antes de que el primer estudiante termine su intervención. El segundo estudiante comienza a reír y decir que este no es el propósito del feminismo. Una situación como esta podría convertirse rápidamente en un conflicto y avergonzar a algunos de los estudiantes por no saber ciertas cosas.

Lo que usted como educador/a podría hacer en este momento es desescalar la situación. Puede comenzar recordándoles a los estudiantes que se permitan mutuamente terminar sus oraciones antes de expresar otra idea. En segundo lugar, puede recordarles que este es un entorno amigable con los errores y que avergonzarse no ayuda en el proceso de aprendizaje. Después de eso, podría preguntar si a alguien en la clase le gustaría explicar la definición de feminismo para crear un intercambio de conocimientos sin poner a un estudiante en el centro de atención. De esta manera, se podría alentar a los estudiantes a sentirse más seguros en el proceso de cometer errores y aprender de él en lugar de avergonzarse y evitar una mayor participación.

5.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



5.1.4.1. Cuadro de preguntas anónimo

Crear un espacio donde puedan hacer anónimamente cualquier pregunta relacionada con el sexo / género / identidad / estructuras de relación, etc. e invitar a expertos externos que puedan responder a esas preguntas (trabajadores juveniles, educadores, etc.). Al hacer esto, está creando un

espacio seguro donde pueden cuestionar cualquier cosa sobre su género y su identidad sin exponerse o sentirse obligados a compartir información personal. Llevar expertos externos contribuye a mostrar diferentes perspectivas y diferentes estilos de vida, fomentando así la curiosidad y la exploración. También les resta timidez y / o la evitación de hacer una pregunta sabiendo que su educador del día a día la verá y la responderá.

5.1.4.2. Utilice un lenguaje inclusivo/neutral en cuanto al género

El lenguaje inclusivo o neutral de género es el lenguaje que evita el sesgo hacia un sexo o género social en particular. Por lo tanto, no discrimina a nadie.

El uso de un lenguaje inclusivo o neutral en cuanto al género tiene un poderoso impacto en el proceso de lograr la igualdad de género. Se puede usar cuando se dirige a un grupo de personas, por ejemplo, «personas / estudiantes / infantes/jóvenes» en lugar de «chicos / niños / hombres » y juega un papel valioso cuando se habla de puestos de trabajo y roles sociales. En la mayoría de los idiomas, los puestos de trabajo y los roles sociales son de género, por ejemplo, «azafata» o «directivo». El lenguaje inclusivo de género utiliza sustantivos neutros que no son específicos de género para evitar la perpetuación de los roles de género y la idea de que algunas profesiones son solo para un género específico. Entonces, en lugar de «azafata» intente decir «auxiliar de vuelo» y en lugar de «directivo» intente «personal directivo». Al usar un lenguaje neutral, está fomentando un enfoque de igualdad de género y enseñando a cuestionar los roles de género y las tareas y expectativas que vienen con ellos.

Puede leer más sobre el lenguaje neutral sobre el tema del [Sexismo](#).

5.1.4.3. Acuerdo de grupo

Introduzca la idea de tener un acuerdo grupal. Teniendo en cuenta el hecho de que las personas provienen de diferentes orígenes y tienen diferentes necesidades, un acuerdo grupal es una forma de ayudar a todos a sentirse más seguros, más incluidos y más cómodos para expresarse estableciendo algunos límites comunes.

Pregúnteles **qué necesitan para sentirse más seguros y cómodos** durante el tiempo que pasan juntos. Puede ofrecer algunos temas principales que pueden considerar, como tareas, lenguaje (por ejemplo, neutral / inclusivo), conciencia, necesidades personales, etc.

5.1.5. REFERENCIAS

Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality: Reflections on Feminist Pedagogy. Kohljournal.press..Retrieved from <https://kohljournal.press/reflections-feminist-pedagogy>.

SCI Italy (2022). The Gender Effect. Retrieved from 2022_toolkit_booklet_thegendereffect-italy.pdf (sci.ngo).

5.2. IGNORAR LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD DE GÉNERO



- El género es una construcción social, mientras que la identidad de género es el sentimiento de pertenencia de la persona a una (o ninguna) de las categorías de género.
- La identidad de género no es lo mismo que la expresión de género
- La heteronormatividad no es la única opción válida
- Es normal e importante cuestionar tu identidad de género
- Ignorar los problemas de identidad de género puede conducir a posibles daños / suicidio

5.2.1. INTRODUCCIÓN

La OMS (2022) describe el género como algo que se refiere a las características de mujeres, hombres, niñas y niños. Esto incluye normas, comportamientos y roles que están asociados con ser mujer, hombre, niña o niño. Todas estas características son socialmente construidas, lo que significa que pueden diferir entre diferentes culturas, en diferentes ubicaciones geográficas y también pueden cambiar en el tiempo. Sin embargo, género no

significa solo hombres y mujeres, sino que se representa como un espectro lleno de diferentes opciones como intersexual, agénero, no binario, etc. Descubrir tu identidad de género es un proceso, al igual que descubrir tu sexualidad.

5.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

Un punto de partida puede ser representado por el Unicornio Volador de Género, representado en la Figura 5. Esta figura resume las diferencias entre sexo biológico, género y atracción.

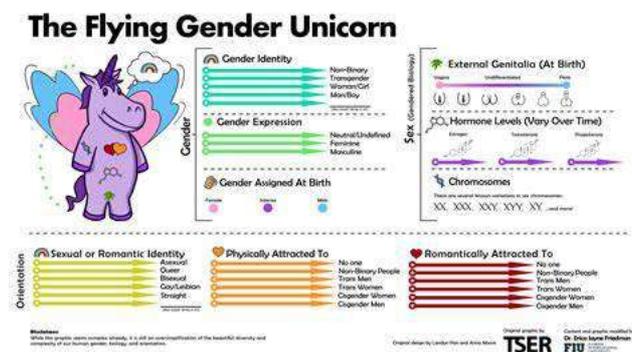


Figura 5. El Unicornio de Género Volador Recursos educativos para estudiantes Trans (TSER), 2015 y Dra. Erica Jayne Friedman

Cuando se habla de identidad de género es necesario aclarar algunos términos que a menudo se asocian con la identidad de la persona. Estos términos son identidad de género, expresión de género y género asignado al nacer. Aunque estos tres términos pueden estar conectados entre sí en algunos casos (por ejemplo, una persona a la que se le asignó mujer al nacer puede tener una expresión de género femenina: opciones de ropa, peinado, etc.), hay casos en los que no tienen esa conexión (por ejemplo, una persona a la que se le asignó hombre al nacer puede identificarse como una persona no binaria y tener una expresión de género femenina). Debido a la mentalidad heteronormativa que está muy extendida en nuestra sociedad, la mayoría de las personas se acostumbraron al género binario (masculino y femenino) y a la suposición de que el género asignado al nacer debe corresponder con la identidad de género y la expresión de género de la persona en cuestión. Para deconstruir esto y ser conscientes de la diversidad que nos rodea, necesitamos aclarar algunos de estos términos.

5.2.2.1. ¿Cuál es la diferencia entre género y sexo?

El sexo se refiere a los aspectos médicos relacionados con la masculinidad y la femineidad. Cuando las personas nacen, se les asigna un cierto sexo en

función de sus características corporales físicas. Las personas intersexuales nacen con características físicas que están asociadas con ambos sexos. En algunos países pueden ser asignados como intersexuales, mientras que en otros los médicos pueden realizar cirugía de asignación de género en bebés mediante la eliminación de ciertas partes físicas del cuerpo, dejando así las asignadas a uno solo de los sexos binarios.

5.2.2.2. Identidades de género

El género que se asigna a una persona al nacer no necesariamente coincide con el género con el que esta persona se identifica. El sentido personal de pertenecer a una (o ninguna) de las categorías de género se llama **identidad de género** de esta persona. Una persona a la que se le asigna mujer al nacer puede, por ejemplo, sentir que pertenece a la categoría de género de los hombres o cualquier otro género de la infinidad de opciones en el espectro de género. No identificarse con el género que se le asignó al nacer se llama disforia de género (Psych Control, 2022).

Si una persona se identifica con el género que se le asignó al nacer, se considera **cisgénero**. Si el género que se les asignó no encaja con su identidad de género, se consideran **transgénero**, ya que están «cambiando» el género que se les asignó o que se espera que cumplan de ellos. Hay muchas formas y formas diferentes en que las personas se identifican y esto siempre debe tenerse en cuenta cuando se trabaja con personas.

Si bien una persona puede identificarse como un hombre, una mujer o cualquier otro género, también puede moverse entre estos de una manera fluida. A esto lo llamamos **fluidez de género**. Una persona de género fluido se identifica con más géneros y fluctúa entre ellos, ya que no sienten que puedan encajar completamente en una de las categorías de género.

Una persona que no siente que pertenece a ninguna de estas categorías puede identificarse como **no binaria**.

Tanto el **sexo como el género** están representados en **un espectro**. Las personas pueden ser o sentirse más o menos femeninas o masculinas y pueden expresar esto de varias maneras.

Desarrollar su género personal y / o identidad sexual puede ser un proceso largo que requerirá autoconciencia, represión y aceptación. Está vinculado al desarrollo de un estado de intimidad, explorar diferentes opciones y encontrar

una comunidad que pueda apoyarlo durante este viaje. También puede incluir compartir su identidad personal con amigos y familiares, lo que hace que este sea un proceso sensible que coloca a la persona que está compartiendo / explorando en una posición vulnerable.

Puedes leer más sobre identidad de género en el [tema 2.1](#).

5.2.2.3. Expresión de género

La expresión de género se refiere a la forma en que las personas se expresan a través de la ropa, el uso del maquillaje, el corte de pelo que tienen, etc. A lo largo de la historia, las sociedades han vinculado ciertas formas de vestirse, peinarse o usar accesorios a un género específico. Por ejemplo, el maquillaje o el uso de muchas joyas se asocia con las mujeres, el cabello corto se asocia con los hombres. Hoy en día, la gente está cuestionando estos estándares cada vez más, normalizando diferentes tipos de expresión de género. El ejemplo más común sería que alguien que se identifica como hombre use un vestido o maquillaje, porque su expresión de género no tiene que estar vinculada a su identidad de género.

Puedes leer más sobre la expresión de género en el [tema 2.2](#).

5.2.2.4. Roles de género

Un gran componente del género son los roles que la sociedad les ha vinculado. Durante mucho tiempo, el trabajo de cuidado (limpieza, cocina, cuidado de niños o ancianos, etc.) se consideró un «trabajo de mujeres» y se esperaba que los hombres fueran responsables de traer dinero a la casa. Aunque estas percepciones están cambiando, los roles de género están profundamente arraigados en nuestra sociedad y en nosotros mismos y es importante ser conscientes de las expectativas que tenemos y de los diferentes roles que asignamos a las personas (por ejemplo, al delegar tareas).

Ser sensibles a nuestras expectativas personales de género y dar a todos las mismas tareas y responsabilidades cuando trabajamos con ellos, son algunas cosas que pueden ayudarnos a navegar por los problemas de los roles de género. De esta manera, todos pueden contribuir a todo y no habrá una cierta expectativa de que un género específico tenga que cumplir ciertas tareas (por ejemplo, las mujeres tienen que cocinar). Los roles de género también están conectados a las identidades de género, considerando que una vez que tienes asignada una cierta identidad de género, también se espera que cumplas un

rol específico y te presentes al mundo de una manera específica. Además de ser una práctica arraigada en el patriarcado, asignar roles de género (que también se basan en el género binario y rechazan automáticamente otros géneros) puede causar problemas de identidad de género dentro de uno mismo o en las personas con las que está trabajando.

Puede leer más sobre los roles de género en el [tema 9.3](#) .

5.2.2.5. Heteronormatividad

La **heteronormatividad** es el concepto que describe la heterosexualidad como la norma en nuestra sociedad. Asume la heterosexualidad de todos y el género binario (hombre o mujer). Esta suposición también viene con expectativas relacionadas con la expresión de género, la distribución de tareas, la posición social, etc.

Tendemos a mirar el mundo de una manera heteronormativa. Por ejemplo, en la mayoría de nuestras historias, películas, series, se representa una orientación heterosexual. Los príncipes se casan con princesas y los menores tienen una madre y un padre. Vemos la heterosexualidad como «la norma» y las personas heterosexuales son consideradas «heterosexuales». En el trabajo juvenil e infantil debemos ser sensibles a esto y hacer todo lo posible para incluir todo lo que no se ajusta a este «estándar» en nuestro trabajo. Hay muchas otras orientaciones sexuales y debemos ser conscientes de todas ellas. Las personas pueden identificarse como homosexuales, lesbianas o bisexuales, pero también como pansexuales (atraídas por todos los géneros), asexuales (no sexualmente atraídas por nadie) o cualquier otra sexualidad en el espectro. Algunas personas se sienten atraídas románticamente por un género y físicamente atraídas por un género diferente.

Puedes leer más sobre heteronormatividad en el [tema 2.3](#) .

5.2.2.6. ¿Qué sucede si ignoras los problemas de identidad de género?

Muchos activistas y organizaciones que trabajan para visibilizar la diversidad de género, afirman que la mayoría de los problemas que enfrentan las personas con dismorfia de género o una identidad de género diferente no se deben a su identidad, sino a los problemas que surgen al lidiar con los problemas sociales que conlleva. Entre estos, la intimidación y el acoso (mental y emocional), la depresión, la ansiedad y el abuso de sustancias son

algunos de los efectos más comunes de ignorar la identidad de género de alguien (Psychologist Anywhere Anytime, 2019).

Cuando ignoras la identidad de género de alguien, le estás diciendo que no existe. Que la versión que sienten que son ellos mismos y que quieren presentar al mundo no es válida porque no encaja en una de las “cajas” binarias de las que nos enseñaron o la que se les asignó al nacer. Esto a menudo conduce a reducir el contacto social o incluso el aislamiento debido al rechazo social que se encuentran

5.2.3. BUENAS PRÁCTICAS



Los casos de discriminación y el tratamiento de cuestiones de identidad de género pueden ser muy complejos. Estas son algunas prácticas que pueden ser útiles:

5.2.3.1. Edúquese a sí mismo/a

Lea sobre el tema de la identidad de género e infórmese sobre los diferentes aspectos, dimensiones y posibilidades que existen. Las mejores fuentes son a menudo las creadas por las personas que están pasando por la situación que estás analizando. Por lo tanto, si desea saber más sobre las identidades de género, sería recomendable leer artículos / blogs / libros escritos y diseñados por personas que no se ajustan al género binario. Estos pueden ser, por ejemplo, personas queer / no binarias / agénero / de género fluido, solo por mencionar algunos.

Al educarse a si mismo/a, también está ayudando a educar a otras personas. Abrir la conversación, cuestionar el género o la idea de que solo hay ciertas identidades de género que son «válidas» y que tienen que coincidir con un sexo

específico son solo algunas cosas que pueden ayudar a hacer visible el problema y educar a las personas al respecto.

5.2.3.2. Preguntar en lugar de asumir

Al conocer a una persona nueva, siempre puede preguntar por sus pronombres o por cómo se identifica para que pueda evitar malentendidos. Es realmente común asumir la identidad de género de las personas, en lugar de preguntarles, y esto puede llevar a una falta de comunicación, momentos incómodos e incluso problemas más graves si se trata de una situación recurrente (por ejemplo, problemas de salud mental para la persona que no se ajusta al género binario).

5.2.3.3. Predicar con el ejemplo

Al seguir las dos primeras prácticas, ya está predicando con el ejemplo. Independientemente de si se está ajustado/a o no con el género binario, ser consciente de las construcciones sociales y el espectro de una infinidad de géneros ya está suponiendo una diferencia para las personas que cuestionan su identidad de género o no se ajustan a la identidad que se espera que cumplan.

Actos simples como mantenerse informado/a y presentarse con sus pronombres cuando conoce a alguien nuevo ya nos está llevando un paso más cerca de normalizar esto para otros.

5.2.4. REFERENCIAS

Psych Central (2022). *Sex vs. Gender: What's the Difference and Why Does it Matter?* Retrieved from <https://psychcentral.com/health/sex-vs-gender#identity-vs-expression>.

WHO (2022). *Gender*. Retrieved from [Gender \(who.int\)](https://www.who.int).

5.3. COMUNICACIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS



- Tener en cuenta el contexto y los privilegios que se puedan tener
- Explorar y aprender es parte del viaje de autodescubrimiento
- Todos tienen derecho a ser quienes quieran ser, y debemos respetar eso.
- Está bien cometer errores siempre y cuando aprendas de ellos

5.3.1. INTRODUCCIÓN

Como se mencionó en las páginas anteriores, la igualdad de género no es un tema aislado sino interseccional porque está conectado con el género y la identidad sexual, la clase, la raza, la cultura, etc. Como resultado, explorar y aprender sobre ti mismo, tu identidad y cómo puedes contribuir a un entorno más inclusivo para todos (y ayudar a alcanzar la igualdad de género) es un proceso que se ve diferente para cada uno de nosotros. Lo que importa es que mantengamos una mente abierta y tratemos de ser conscientes de nuestros prejuicios y los sentimientos que estamos proyectando en los demás.

5.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

5.3.2.1. Tenga en cuenta su contexto

Cuando se habla de temas complejos como la igualdad de género, es importante considerar nuestro punto de partida: dónde nacimos y qué privilegios poseemos de origen racial, cultural y social. En otras palabras, es el contexto que se encuentra detrás de nuestro análisis del tema. Son cosas con las que nacemos y sobre las que no tenemos ningún poder. Sin embargo, lo que podemos hacer es reconocer que podemos tener ciertas ventajas (privilegios) y usarlas para crear igualdad para todos. Es importante reconocer

este punto de partida porque esta es la base que utilizamos para filtrar la información y percibir el tema desde un cierto punto de vista. Nuestros puntos de vista están influenciados por nuestro entorno y por cuánto nos afecta el tema en cuestión.

Cuando se habla de igualdad de género, el punto de vista de un hombre blanco de clase media de un país de Europa occidental no será el mismo que el punto de vista de una persona queer de clase trabajadora de un país asiático porque sus experiencias pueden ser extremadamente diferentes. Mientras que para algunas personas la igualdad de género parece estar lograda, otras la ven como un mundo utópico, por lo que es importante considerar aspectos como la clase social, la raza, la religión, etc. Para tener una visión completa de un tema, tenga en cuenta que es parte del proceso mirarlo desde diferentes partes geográficas, contextos sociales, antecedentes religiosos, etc. Este enfoque proporcionará una imagen que se acerca a una realidad general en lugar de centrarse en una visión restringida.

5.3.2.2. Descubriendo su propia identidad

¿Alguna vez ha sentido que puede encajar al 100% en una de las categorías binarias de género? (Educación de identidad, 2022)

¿Alguna vez se has sentido 100% atraído/a por un determinado género y nada más?

¿Alguna vez ha sentido que puede ser 100% algo?

Una gran parte de los activistas y organizaciones que trabajan por la igualdad de género y la identidad de género han llegado a la conclusión de que a la mayoría de los menores nunca se les hace una de estas preguntas y no se les anima a hacerse esas preguntas.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Descubrir su identidad, de género o sexual (o cualquier otra) es un proceso complejo que requiere tiempo y paciencia. Al pasar por ese proceso, Dara Hoffman-Fox (2021), experta en conciencia trans, sugiere algunas cosas que podrían hacer que el proceso sea más suave:

- **Quitar las etiquetas**

Si no se siente cómodo/a poniendo una etiqueta a su género o identidad sexual (como transgénero, bisexual, hombre / mujer / persona no binaria, etc.), no tiene que hacerlo. No hay necesidad ni prisa en tener una palabra que

describa cómo te sientes por dentro. Si poner una etiqueta es algo que funciona para ti, ¡adelante! Si no es así, no tiene que presionarse y tratar de acelerar el proceso de autodescubrimiento solo para llegar a un punto en el que pueda colocar esa etiqueta. Lo que importa es que se hagan preguntas para descubrir con qué se siente cómodo/a y qué crea incomodidad. ¿Cuándo experimentas esa molestia? ¿Lo haces en ciertas circunstancias?

- **Construir un sistema de apoyo**

Estar rodeado/a de personas que confíen y respeten su proceso es crucial a lo largo de su descubrimiento. Estas personas pueden ser familiares, amistades, terapeutas, grupos de apoyo, etc. Es importante poder hablar sobre su proceso con personas que estén dispuestas a escuchar y apoyar a nivel emocional y mental. Si actualmente le falta este tipo de apoyo, los grupos de apoyo on line son una buena manera de comenzar (grupos de redes sociales).

- **Haga lo que sienta afirmativo con su género**

Darse cuenta de que no se siente alineado/a con el género que se le asignó al nacer es el primer paso para comenzar a explorar cosas que se sienten más afirmativas de género. Algunas opciones que puede probar pueden ser crear una cuenta de redes sociales con el nombre y / o pronombres con los que se sienta alineado/a, jugar con la expresión de género a través de la ropa y de los accesorios en la intimidad de su propia habitación o pedirles a sus amigos cercanos que usen el nombre / pronombres con los que se sienta alineado/a.

Una vez que comience a probar diferentes opciones, descubrirá qué se siente más cómodo/a y que fue solo un experimento en el proceso. Así es como se está construyendo su identidad.

What matters most is that you take the time to ask yourself these questions and to encourage others to do the same.

Explorar y aprender son dos componentes valiosos en el proceso de crecimiento personal. Está bien no estar seguro/a de su sexo, su género o su orientación sexual. Al crecer, somos criados para pensar de manera binaria porque la mayor parte de la representación que vemos y escuchamos es binaria, heteronormativa y monógama. En otras palabras, «normal», o mejor dicho «normalizado». Todo lo demás que no encaja en esas cajas se considera extraño o incorrecto.

Es completamente normal cuestionar nuestra identidad, género o sexualidad, incluso si pensábamos estar 100% seguro de ello antes. Sin explorar, no podemos descubrir cosas nuevas y podemos quedarnos atrapados en la misma rutina y los mismos viejos hábitos y actividades, lo que nos dificulta crecer. Cambiar nuestro entorno puede contribuir a ese crecimiento. Repetir los mismos patrones y permanecer en los mismos entornos y con las mismas personas sin cuestionar nada ni preguntarnos si eso es lo que queremos o lo que es mejor para nosotros, no nos ayudará a descubrir quiénes somos realmente y qué es lo que realmente necesitamos.

– 5.3.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Q, un estudiante de 12 años de su clase, está pasando por su proceso de descubrimiento de identidad y, aunque se le asignó un nombre al nacer, se siente incómodo con esa identidad y está tratando de descubrir quién es realmente. Después de investigar un poco, leer algunos libros y ver algunos videos en las redes sociales, se encuentra con el término «no binario» y comienza a leer sobre él. Muy rápidamente se siente realmente alineado e identificado con todo lo que estaba leyendo, así que decide intentarlo y ver si esa forma de percibirse era lo que estaba buscando desde hacía tanto tiempo. Mientras leía sobre la expresión de género, los pronombres y el lenguaje neutral de género, decide probar los artículos determinantes le/les y pide a un par de amigos cercanos y compañeros de clase que comiencen a usar esos artículos cuando se refieran a él. A pesar de que era algo nuevo para ellos también, los amigos trataron de satisfacer las necesidades de su compañero y comenzaron a usar los artículos en todas las conversaciones que tuvieron durante el horario escolar.

Un día, mientras hablaba de Q, otro colega escuchó la conversación y comenzó a reírse y burlarse de ellos por usar artículos que «no se ajustaban a su género». Otros colegas también escucharon eso y comenzaron a reír y evitar a Q durante los descansos en los días siguientes. Q no quería volver a los artículos el/los, ya que no sentía que pudiera identificarse con ellos, así que lo que hizo en su lugar fue comenzar a aislarse de las personas que despreciaban su proceso de descubrimiento.

5.3.4. BUENAS PRÁCTICAS



5.3.4.1. Resolución de conflictos

Después de la situación que sucedió con Q, una buena práctica es abordar siempre lo que está sucediendo en lugar de ignorarlo. Es importante abordar el conflicto con ambas partes por separado y con todo el grupo, ya que también involucró a otros compañeros de clase.

Tener una charla con Q y preguntarle sobre sus necesidades actuales y lo que podría hacer para satisfacer esas necesidades los ayudará a sentirse más seguros y los alentará a seguir explorando quiénes son. Por otro lado, hablar con el estudiante que comenzó a burlarse de ellos podría ayudarlo a comprender de dónde venía todo aquí. Podrías preguntar sobre sus intenciones; su comprensión del tema y usted podría explicar cómo la intimidación y la discriminación pueden afectar a alguien. Trate de evitar avergonzar o proyectar sentimientos y concéntrese en el aspecto de aprendizaje de la charla.

Al abrir el tema con toda la clase, puede hacerlo tomándose un tiempo y creando un espacio donde pueda hablar abiertamente sobre la identidad de género y los pronombres en forma de una sesión informativa. Esto sacará el tema a la luz (en lugar de permitir que suceda en la oscuridad) y creará el espacio para el intercambio de información y para hacer preguntas. Dentro de este espacio, puede explicar qué es la identidad de género, cómo funcionan los pronombres y que está bien experimentar con diferentes identidades que sientas que podrían alinearse mejor con lo que sientes por dentro. También puede permitir intervenciones de sus estudiantes y sugerir algunos recursos para futuras investigaciones.

5.3.4.2. Sea claro/a en su comunicación

Al comunicarse con los niños, una buena práctica es ser lo más claro y directo posible para evitar malentendidos. Trate de evitar el uso de palabras sustitutivas para experiencias de la vida real o partes del cuerpo o hable sobre el tema con la esperanza de que entiendan lo que quiere decir. En su lugar, nombra las experiencias y partes del cuerpo como son y trata de explicar que todo es parte de la vida y que no hay necesidad de ocultar ninguna de estas conversaciones o hablar de una manera codificada. Hablar de manera codificada o con palabras sustitutivas expondría a los niños a malentendidos, a esconder o evitar preguntas y a guardar secretos de los adultos porque pueden notar que los adultos se sienten incómodos cuando se abre el tema. Independientemente de si la charla es sobre sexo, género, identidad, relaciones o cualquier otra cosa, hablar de todo tal como es (y usar explicaciones apropiadas para la edad) alentará a sus hijos a ser curiosos e informados en lugar de temer abrir una conversación que vean que podría sentirse incómodo.

Este enfoque también mostrará a los niños y adolescentes que no hay nada extraño ni nada de qué avergonzarse y los mantendrá informados, en lugar de perpetuar el secreto y hacer que algunos temas sean tabú.

5.3.5. REFERENCIAS

Hoffman-Fox, D. (2021). What Is My Gender Identity & How Do I Know I'm Transgender? Meetmonarch.com. Retrieved from <https://meetmonarch.com/health-resources/articles/gender-identity/discover-your-gender-identity-4-tips-to-help-you-find-your-authentic-self>

5.4. ADULTOCENTRISMO



- El adultocentrismo invalida las realidades de los niños
- Entre las consecuencias del adultocentrismo están el distanciamiento de los niños y la reducción de la comunicación a un nivel superficial.
- Las necesidades, las emociones y la toma de decisiones son importantes y válidas a cualquier edad
- Las mejores prácticas para el adultocentrismo incluyen escuchar activamente, reconocer las necesidades de los niños y manejar las emociones.

5.4.1. INTRODUCCIÓN

Cada persona tiene su propia realidad que construye a través de sus experiencias, conexiones, sentimientos y pensamientos. Si bien los adultos pueden tener la impresión de que entienden mejor el mundo debido a su edad y experiencia de vida, lo que sucede es que solo lo entienden de manera diferente a los niños y adolescentes.

Los niños tienen una percepción diferente del mundo y pueden tener un conjunto diferente de valores que los adultos, por lo que percibirían el mundo que los rodea (y las situaciones que ocurren dentro de él) de una manera diferente. Esto no significa que carezcan de comprensión o que su percepción sea incompleta o no válida. Involucrar a los niños en el proceso de toma de decisiones y escuchar sus necesidades y emociones es importante a cualquier edad.

5.4.2. DESARROLLO DEL TEMA

5.4.2.1. ¿Qué es el adultocentrismo?

El adultocentrismo es la idea de que un adulto es inherentemente superior a las personas más jóvenes que saben cómo lidiar mejor con una situación estrictamente debido a la diferencia de edad. Es un proceso que implica ignorar, oprimir o menospreciar sistemáticamente a las personas porque son más jóvenes (Psychology Spot, 2021).

Esto supone que los niños no pueden alcanzar un nivel de comprensión o madurez lo suficientemente alto como para poder contribuir igualmente a la conversación y / o toma de decisiones. El adultocentrismo es una forma de egocentrismo transformado en una suposición basada en la edad.

Las realidades, el poder de decisión y los contextos de los niños se dejan completamente de lado debido a esa diferencia de edad. Aunque nadie discute que los adultos tienen una gama diferente de experiencias y / o conocimientos y que los niños y adolescentes necesitan orientación, el adultocentrismo puede dañar la comunicación entre adultos y niños, independientemente de si es en una familia o en un contexto escolar. Crea una jerarquía al colocar a los adultos en una posición más alta y comenzar automáticamente la conversación desde la suposición de que tienen más experiencia y conocimiento y, por lo tanto, su palabra pesará más en el proceso de toma de decisiones. Esto está transmitiendo el mensaje de que los niños involucrados nunca alcanzarán un nivel de igualdad con ellos.

Además, se dice que los adultos siempre tendrán razón en una discusión con los niños debido a la diferencia de edad y el prejuicio que tienen en torno al nivel de comprensión de los niños.

5.4.2.2. Consecuencias del adultocentrismo

Al ver que no tienen el mismo punto de partida en una conversación con adultos, los niños pueden comenzar a actuar de cierta manera para impresionar a esos adultos y ganar más de su respeto con la esperanza de que alcancen ese estado de igualdad. Si notan que lo que sea que estén haciendo no los acerca a eso, existe el riesgo de que se alejen lentamente de la conexión con los adultos y comiencen a perder interés sabiendo que pase lo que pase, su palabra no tendrá el mismo valor que la de sus contrapartes.

Cuando este fenómeno ocurre con frecuencia y se convierte en parte del estilo de enseñanza de los padres y / o educadores, puede tener consecuencias psicológicas en la vida adulta de los niños afectados por él.

Algunas de esas consecuencias pueden ser:

- **Ser más sumisos**

Cuando los niños están en un contexto continuo de que se les muestra que sus opiniones, pensamientos y necesidades no son tan importantes como las de los adultos que los rodean, pueden acostumbrarse a adoptar una actitud sumisa y permitir que otros los presionen. Esto va a tener un impacto de por vida en ellos, ya que lo más probable es que inconscientemente utilicen este tipo de enfoque en otras interacciones también.

- **Mayor vulnerabilidad a la opresión**

Cuando sus necesidades y sentimientos son constantemente ignorados o colocados en una segunda posición de prioridad, los niños pueden crecer aprendiendo que está bien poner las necesidades de otra persona por encima de las suyas, haciéndolos más vulnerables al abuso psicológico. Sin embargo, los niños que crecen en un entorno centrado en los adultos también pueden terminar en el extremo opuesto y convertirse en los adultos que practican este tipo de comportamiento.

- **Menor confianza en sí mismos**

El adultocentrismo puede generar un autoconcepto negativo creciente para los niños, lo que puede conducir a una confianza en sí mismos más débil (Psychology Spot, 2021).

5.4.2.3. ¿Cómo evitar el adultocentrismo?

Si desea evitar el adultocentrismo, aquí hay algunas cosas a las que puede prestar atención:

- **Tenga en cuenta el lenguaje que utiliza**

En lugar de decir que los niños no pueden entender algo, trate de usar un lenguaje que puedan entender y encontrar maneras de explicarles la situación. Los niveles de comprensión varían de superficiales a más profundos, por lo que no hay tal cosa como niños que no entienden, sino adultos que no pueden explicar.

- **Tenga en cuenta las etiquetas que asigna**

Tómese un momento y reconozca el prejuicio que pueda tener y las etiquetas que coloca en las personas, por ejemplo, que las personas más jóvenes tienen menos conocimiento en ciertos temas que las mayores. Los niveles de madurez y comprensión no vienen con la edad sino con la experiencia. Trate de ser consciente de eso la próxima vez que hable con los niño

- **Reflexione sobre su comportamiento**

5.4.2.4. Los niños son el presente, no el futuro

Si trata a los niños desde una posición de poder o autoridad bajo el supuesto de que los adultos pueden aportar más a la mesa, esos niños en algún momento dejarán de tratar de probarse a sí mismos frente a los adultos. Esto podría empujarlos a percibir a los adultos como inaccesibles.

Hay un dicho común que dice que los niños son el futuro de nuestro planeta, pero según el Fondo Mundial para la Infancia, no son el futuro; son el presente. Es importante reconocer la realidad de los niños y darles el espacio para compartir esa realidad para que puedan aprender cómo moldearla mejor (Fondo Mundial para la Infancia, 2020). Los adultos podrían ofrecer más espacio a los niños para que puedan comprender mejor los valores, los contextos y la mentalidad de los niños y jóvenes. Al hacer esto, validarán la realidad de los niños y les enseñarán que su palabra importa y que también deben abogar por sí mismos en el mundo exterior.

5.4.3. BUENAS PRÁCTICAS



5.4.3.1. Procese sus emociones

Antes de ayudar a otros a reconocer y regular sus emociones, es crucial que seamos conscientes de nuestras emociones y de cómo podemos expresarlas y procesarlas de manera segura, para que no nos controlen a nosotros ni a nuestras reacciones.

Como adultos, los niños y adolescentes nos toman como ejemplo y si ven que no podemos expresar nuestras emociones de manera saludable, es posible que no sientan la necesidad de hacerlo por su cuenta. Por otro lado, puede liderar con el ejemplo e implementar algunas estrategias para procesar las emociones en su vida diaria. Esto le ayudará a estar en contacto con sus sentimientos y también le enseñará cómo puede regularse, para que no tomen el control sobre usted.

Algunas estrategias para esto pueden ser:

- **Respiración profunda**

Siempre que sienta emociones de alta intensidad (tanto placenteras como difíciles) puede ser realmente difícil escuchar a las personas o procesar tus propios pensamientos y emociones. Trate de detenerse de lo que sea que esté haciendo y respire profundamente. Puede contar cuando inhala, sostiene y exhala el aire o puede hacerlo basándose en la sensación. Esta breve actividad le ayudará a regular su mente, que luego dará señales a las funciones de su cuerpo (por ejemplo, los latidos del corazón) y las regulará también.

- **Practique actividades de mindfulness**

Tomarse unos minutos de su día para meditar y estar presente en esos minutos puede ayudar a aumentar su enfoque y regular sus emociones. Al practicarlo diariamente puedes alcanzar una mejor comprensión de tus sentimientos y también un mejor control sobre ellos.

- **Acepte sus emociones**

Etiquetar sus emociones como negativas o malas solo trae diferentes sentimientos, como culpa o vergüenza con ello. Esto solo aumenta su carga emocional en lugar de ayudarlo a sobrellevarla. Lo que puede hacer es reconocer el sentimiento que tiene y el hecho de que cada sentimiento es temporal y que en algún momento cambiará. De esta manera, podrá procesar las emociones que tiene sin darles poder sobre sus acciones o aferrarse a ellas. Reconózcalos y trate de aprender algo de esa experiencia, independientemente de si ese algo es cómo manejarlo mejor en el futuro o comprender de dónde vino.

Tenga en cuenta que puede esperar recibir algo que no puede dar. Si quiere que los niños sean capaces de manejar sus emociones, apóyelos manejando las suyas.

5.4.4. REFERENCIAS

Global Fund for Children (2020). Youth are the present, not the future. Retrieved from <https://globalfundforchildren.org/story/youth-are-the-present-not-the-future/>.

Psychology Spot (2021). Adultcentrism: What is it and how does it affect children? Retrieved from <https://psychology-spot.com/adultcentrism-adultism-examples/>.

5.5. COMPORTAMIENTO NO CONSENTIDO- CONSENTIMIENTO



- La autonomía corporal es importante a cualquier edad
- El consentimiento es algo que siempre se pide
- No pasa nada por cambiar de opinión o no dar nuestro consentimiento.
- Aprender a establecer nuestros propios límites es tan importante como respetar los límites de los demás.
- Nuestros límites personales muestran a los demás cómo deben tratarte.

5.5.1. INTRODUCCIÓN

La **autonomía corporal** es un concepto que toda persona, independientemente de su edad, debe conocer. Representa el control y el poder de decisión que tiene sobre su propio cuerpo en cualquier circunstancia. La autonomía corporal representa las opciones que tienes sobre lo que haces con tu cuerpo en una situación determinada. Si quieres que se respete tu autonomía corporal y respetar la autonomía y los deseos de las personas que te rodean, el comportamiento consentido desempeña un papel importante. Cuando pedimos/damos nuestro consentimiento antes de emprender acciones físicas y/o mentales, estamos creando un entorno más seguro en el que todos pueden expresar sus necesidades. Establecer límites enseña a los demás cómo

tratarte y también muestra cómo te tratas a ti mismo. Estos límites pueden protegerte e informar a los demás sobre tu capacidad física y/o emocional.

5.5.2. DESARROLLO DEL TEMA

5.5.2.1. ¿Qué es el consentimiento?

Según McGuire (2021), lo que en realidad estamos debatiendo cuando hablamos de consentimiento y comportamiento consentido es tan sencillo como el respeto. Ya se trate del respeto hacia otra persona y sus elecciones o del respeto hacia uno mismo y sus propios deseos, todo se resume en el poder de decisión sobre el propio cuerpo, que está relacionado con la dignidad, la humanidad y la autonomía personal. Entonces, ¿cuándo es importante empezar a enseñar a los niños sobre el consentimiento y la autonomía corporal?

Los fisiólogos, como Jean Piaget, llegaron a la conclusión de que los niños observan y categorizan patrones de comportamiento antes incluso de empezar a desarrollar un sentido de sí mismos. En otras palabras, absorben todo lo que ven y oyen a su alrededor y empiezan a categorizarlo en casillas que pueden utilizar en diferentes interacciones sociales. En la sociedad actual, las dos principales posiciones sobre el consentimiento que se debaten están representadas por los guiones sexuales y sociales de la normatividad que nos rodea (McGuire, 2021). Nosotros (padres, educadores, hijos) hemos visto y oído estas conductas tantas veces que acabamos normalizándolas y adoptándolas, a veces sin cuestionarnos siquiera si eso era lo mejor para nosotros. Es como si siguiéramos un guión. Si queremos crear una cultura del consentimiento, reconocer la existencia de un patrón problemático sería el primer paso del proceso, mientras que practicar nuevos comportamientos consensuados que nos acerquen a la sociedad en la que nos gustaría vivir, sería el segundo paso. Dar ejemplo teniendo claros los límites y respetándolos para uno mismo y con las personas que nos rodean. Los niños captan muy rápido y ver a padres/educadores con límites firmes les ofrecerá una sensación de seguridad y de la importancia de la autonomía corporal.

5.5.2.2. Pidiendo el consentimiento

El consentimiento es claro, continuo, coherente y voluntario (Healthline Guide to consent). Para evitar comportamientos no consentidos, es fundamental pedir y dar el consentimiento. Pero, ¿cómo pedir el consentimiento?

Independientemente del entorno en el que te encuentres y de la edad de la persona con la que interactúes, el consentimiento desempeña un valioso papel en cómo se desarrollará la interacción y cómo te sentirás después de ella.

Algunas formas de pedir el consentimiento son

- **Preguntando directamente:**
 - ¿Puedo abrazarte/besarte/tocarte? (Si la interacción se refiere a una acción física)
 - ¿Puedo hablarte de...? (Si la interacción se refiere a una acción mental).
- **Enmarcarlo como una cuestión de preferencia:**
 - ¿Qué quieres hacer?
 - Dependiendo de lo que responda la persona, puedes seguir haciendo preguntas hasta que lleguéis a un punto en el que ambos os sintáis cómodos con lo que está pasando.

Si recibe un «no» por respuesta, respete los deseos de la persona y no insista.

Cuando responda «no» a una pregunta relacionada con el consentimiento, no tiene obligación de dar ninguna explicación o excusa, porque el comportamiento consentido es una elección que puede expresar libremente sin más explicaciones. Esta elección es válida a cualquier edad, y desempeña un papel importante en el desarrollo de pautas sociales sanas y del sentido de la autoconciencia y el respeto en niños y adolescentes.

Al estar tan inmersos en el mundo normativo que la sociedad ha creado, a veces tendemos a olvidar que cada persona es diferente y, por tanto, tiene necesidades distintas. Ya se trate de personas queer, neurodivergentes, cuestionadoras, discapacitadas o con un trasfondo cultural diferente, es importante recordar que todos y cada uno de nosotros y nosotras hemos pasado por experiencias diferentes y podemos tener diferentes desencadenantes o comportamientos con los que no nos sintamos cómodos. Dar por supuesto el consentimiento no está bien porque nunca podemos saber qué pasa por la mente de la persona que tenemos delante y qué necesidades puede tener a menos que se lo preguntemos directamente.

Cambiar de opinión después de consentir algo es totalmente correcto. Puede cambiar de opinión en cualquier momento de cualquier tipo de interacción y comunicárselo a la persona o grupo de personas con los que estás. Por ejemplo, si acepta que un familiar le toque el brazo o le abrace y en algún momento empieza a sentirse incómodo/a con el contacto, puede comunicarlo y cambiar la situación. El objetivo de un comportamiento consensuado es que

se sienta cómodo/a durante la interacción y que se respete tanto su espacio personal como el de las personas con las que interactúa.

5.5.2.3. Poniendo límites

Establecer límites es lo que ayuda a las personas a transitar por el consentimiento y los distintos niveles de interacción con los que pueden sentirse cómodas. Los límites pueden establecerse tanto a nivel individual como en cualquier tipo de relación, ya sea romántica, sexual, amistosa, familiar o de cualquier otro tipo. Deben comunicarse claramente, pedirse y, lo más importante, respetarse.

Los límites pueden estar relacionados con el tiempo, las interacciones sociales, las interacciones que comprometen física y mentalmente (Selva, 2018). Por ejemplo, los límites individuales pueden ser así: «Me gustan los abrazos de amigos, pero no me siento cómodo abrazando a extraños» o «Necesito pasar una hora a solas después de cenar con mi familia». En un contexto familiar, es importante tener en cuenta que cada miembro de la familia (tanto padres como hijos) puede tener límites diferentes en relación con la forma en que les gustaría interactuar entre sí.

Las ventajas de tener límites sanos son una mejor salud mental y física, el desarrollo de la autonomía, el desarrollo de la identidad, evitar el agotamiento e influir en el comportamiento de los demás

– 5.5.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Cuando se acerca al espacio en el que sus alumnos están en el recreo, observa que B y F mantienen una conversación. Oye que B le pide a F que dé un paso atrás porque se están acercando demasiado físicamente. Al principio, no le da demasiada importancia, pero reconoce que B expresó un límite que quería que se respetara. Después, oye que F empieza a hacer bromas y a burlarse de B por pedir más espacio físico entre ellos y espera a ver la reacción de B. El lenguaje corporal de B está mostrando cómo se siente: está incómodo/a y da un paso atrás para crear el espacio que F no estaba dando. F insiste en hacer bromas y en acercarse a B.

Lo que puede hacer en esta situación es tener una charla con B para preguntarle cómo se siente y si tiene alguna necesidad específica en la que

pueda ayudarlo. A continuación, puede hablar con F y explicarle por qué su comportamiento no fue apropiado y qué consecuencias tuvo sobre B y su interacción. Intente evitar avergonzar o proyectar sentimientos de culpa; en lugar de eso, céntrese en el aprendizaje.

A continuación, podría ser útil tener una charla con toda la clase sobre el significado y la importancia de los límites y cómo establecerlos y respetarlos mutuamente. Esto mostraría al alumnado lo siguiente:

En primer lugar, que tienen control sobre su propio cuerpo y que no tienen por qué tocar o hablar con nadie con quien no se sientan cómodos.

Y, en segundo lugar, les muestra que las emociones e intenciones deben comunicarse si pueden interferir con los límites personales de alguien.

Es importante que los niños tengan control sobre su propio cuerpo, porque las decisiones que toman en el círculo escolar o familiar también influyen en las decisiones que tomarán en otros círculos sociales. Como ya se ha dicho, los niños copian los patrones de los adultos observando y absorbiendo la información relacionada con sus interacciones y categorizando esa información en cajas. Si quiere que sus estudiantes sean capaces de establecer límites en sus futuras relaciones románticas, sexuales, laborales, etc., puede empezar por hablarles de los límites en el contexto de la clase.

5.5.4. BUENAS PRÁCTICAS



Tomando los principios teóricos de Selva (2018), el establecimiento de límites se puede desglosar en cuatro pasos:

- **Identificar/Definir**

El primer paso del proceso es identificar sus propias necesidades y los límites que le ayudarán a protegerlas.

- **Comunicar**

Después de ser capaz de expresar con palabras sus límites personales, el segundo paso es compartirlos con la gente que le rodea. Si la gente no conoce sus límites, no puede respetarlos, y por eso es importante decir siempre lo que se necesita.

- **Mantener la sencillez**

No hace falta que dé demasiadas explicaciones ni que se excuse. Tan solo establezca claramente sus límites.

- **Establecer consecuencias**

Por último, pero no por ello menos importante, establezca consecuencias. Mencione a la gente por qué ese límite es importante para usted y cómo afectaría a su comportamiento si no se respetara. No puede controlar el comportamiento de los demás, pero sí cómo reacciona ante él, y establecer una consecuencia es mostrar a la gente que esos límites son importantes para usted y que, si no se respetan, su forma de interactuar con esas personas se ajustará en consecuencia.

Por ejemplo, digamos que no se siente cómodo con el contacto físico. Menciona que no quiere que la gente le abrace cuando queda con un grupo de amigos y que eso es importante para usted porque ese día necesita más espacio personal. Está estableciendo su límite (que no quiere un abrazo/tocamiento físico), está explicando por qué (necesita más espacio personal ese día) y lo dice desde el principio para que todo el mundo sea consciente de ello. Si aun así una persona del grupo viene y le abraza o le toca cuando ha dicho que no se sientes cómodo/a con ello, su respuesta podría ser tomar cierta distancia de esa persona para evitar ese tipo de contacto. En este caso, tomar distancia sería la consecuencia que establece para demostrarles que necesita que respeten sus límites.

Es importante conocer estas cuatro fases para poder ayudar al niño o niña en este sentido.

5.5.5. REFERENCIAS

McGuire, L. (2021). *Creating Cultures of Consent: A Guide for Parents and Educators*. In Google Books. Rowman & Littlefield. Retrieved from

<https://books.google.es/books?>

[id=drAPEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=teaching+consent+in+schools&hl=en&sa=X&vTurn](https://books.google.es/books?id=drAPEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=teaching+consent+in+schools&hl=en&sa=X&vTurn)

Selva, J. (2018). *How to Set Healthy Boundaries: 10 Examples + PDF*

Worksheets. PositivePsychology.com. Retrieved from

<https://positivepsychology.com/great-self-care-setting-healthy-boundaries/>.

5.6. TRAICIONAR LA CONFIANZA



- La confianza es un recurso valioso a nivel individual, relacional y social.
- La traición a la confianza se manifiesta mintiendo, manipulando, traspasando límites, compartiendo información personal, etc.
- Las consecuencias de la traición de la confianza son la angustia, la pérdida de confianza, la inseguridad, el sentimiento de vulnerabilidad y el aislamiento.
- Traicionar la confianza tiene un impacto tanto a nivel mental como físico.

5.6.1. INTRODUCCIÓN

Traicionar la confianza es el acto de hacer algo malo o hiriente hacia alguien, que provoca una pérdida de respeto. La traición a la confianza puede darse entre dos personas, entre un grupo o incluso a nivel social y puede ocurrir en cualquier contexto (Psychology Today, 2014). Cómo lo afrontamos es lo que va conformando nuestra mentalidad y nuestras conexiones futuras.

5.6.2. DESARROLLO DEL TEMA

Un estudio reciente que analizaba la relación entre la igualdad de género y la confianza llegó a la conclusión de que los valores de igualdad de género son importantes para la confianza social (Cho, 2016). En otras palabras, las sociedades que dieron prioridad a la igualdad de género observaron que los valores relacionados con el género (como la equidad) son un factor importante de la confianza social. Por otro lado, las sociedades en las que la igualdad de género no era una prioridad y en las que los valores relacionados con la igualdad de género no eran un factor importante de la confianza social, eran más propensas a una desconfianza social general y a la discriminación. El estudio demostró que los valores discriminatorios de género afectaban negativamente a todos los miembros de la sociedad, no sólo a las mujeres.

5.6.2.1. ¿Cómo puede traicionar la confianza de alguien?

Traicionar la confianza de alguien puede adoptar formas muy diversas y tener consecuencias muy variadas tanto para la persona cuya confianza se traiciona como para la relación entre las partes implicadas. Puede ocurrir a nivel individual, de relación o de grupo/sociedad.

- **Cruzando límites**

Cuando se establecen ciertos límites en una relación (puede tratarse de una amistad, una relación romántica o cualquier otro tipo de conexión entre dos o más personas), respetarlos es proporcionar un espacio más seguro a todos los implicados para que se sientan cómodos con la interacción. Traspasar esos límites, independientemente de si son mentales, emocionales o físicos, es una forma de traicionar la confianza, porque nos quita esa sensación de seguridad y que la interacción está guiada de forma que proteja a las personas implicadas. Los límites personales se ponen para proteger a la persona que los puso. Al traspasarlos, se le está quitando a esa persona su espacio personal y su sensación de seguridad dentro de la situación. Incluso los pequeños gestos físicos o la apertura de temas concretos que traspasan los límites de alguien pueden tener un gran impacto por lo que representan: alejarse de un acuerdo común y tomar el control de la interacción.

- **Compartiendo información personal**

Compartir información personal de confianza puede ser realmente peligroso cuando se habla de igualdad de género o de procesos de autodescubrimiento. Debido a la vulnerabilidad y al nivel de exposición que conllevan estas interacciones, existe un riesgo constante de violencia de género, LGTBQ+fobia

o fobia hacia prácticas no normativas. Compartir este tipo de información no sólo perjudica la relación entre tú y la persona que te la ha confiado, sino que existe la posibilidad de que tus decisiones pongan en peligro su seguridad (seguridad mental y física).

- **Mintiendo y manipulando**

Otra forma de traicionar la confianza es mentir o manipular de forma que se traspasen los límites establecidos o la dirección de la interacción. Cualquier forma de mentira, incluida la mentira por omisión, es una forma de traicionar la confianza porque la persona que recibe la información no puede tener una imagen completa de lo que está ocurriendo y, por lo tanto, sus decisiones (sobre cómo interactuar o qué quiere hacer) están siendo manipuladas al retener información que podría haber cambiado el resultado de la situación..

5.6.2.2. Consecuencias de traicionar la confianza

Las consecuencias de traicionar la confianza pueden manifestarse tanto a nivel mental como físico. La traición de la confianza puede provocar angustia, **sensación de vulnerabilidad y exposición, pérdida de confianza en los demás, soledad** e incluso dudas sobre uno mismo (Psychology Today, 2014). Si se traiciona constantemente la confianza de alguien, existe la posibilidad de que las consecuencias mencionadas le afecten mentalmente hasta el punto de que empiece a aislarse porque tiene la impresión de que no puede confiar en nadie. Durante este proceso, si la gente sigue traspasando sus límites, la inseguridad es un efecto común, que hace que la persona empiece a dudar de sí misma, a cuestionarse si hay algo malo en ella o quizá a pensar que no es digna de la confianza de la gente. Estos sentimientos de constante cuestionamiento pueden desembocar en sentimientos de falta de valía y de no ser suficiente.

5.6.2.3. Qué hacer después de traicionar la confianza de alguien / de que traicionen su confianza

- **Tómese su tiempo para procesarlo**

Si alguien ha traicionado tu confianza, tómate tu tiempo para reevaluar tus necesidades en esa situación. Al hacerlo, también puedes asegurarte de que tus reacciones hacia esa persona se basarán más en un punto de vista racional que emocional. Si te tomas tu tiempo para procesar lo sucedido, también puedes reevaluar tus límites y cómo te gustaría manejar el posible conflicto.

- **Hable sobre ello**

Si es posible, mantenga una conversación con la persona que traicionó su confianza. Puede ayudarle a aclarar cuáles eran sus expectativas y cómo le afectó su comportamiento. No todas las traiciones tienen intenciones negativas subyacentes, y hablando de ello puede asegurarse de que no hubo malentendidos.

– 5.6.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Y es un chico de 14 años que cursa la ESO en su clase y ha acudido a usted en busca de consejo para un conflicto que tiene con su madre. Menciona que el problema es privado y que le gustaría que quedara entre los dos. Le dice que no compartirá lo que le cuente y empieza a explicarle que le han regalado un teléfono nuevo por su cumpleaños. Mientras cargaban el nuevo teléfono y hacían la transferencia de datos del antiguo al nuevo, dejaron los dos teléfonos en la encimera de la cocina y se fue a su habitación. Mientras tanto, su madre estaba, que estaba en la cocina, oyó las notificaciones del nuevo teléfono y fue a comprobar qué estaba pasando. Leyó una conversación entre su hijo y su novio que no le gustó y empezó a desplazarse por la conversación para leer más.

Y le cuenta cómo empezó el conflicto y cómo sintió que no se respetaba su intimidad mientras su madre le gritaba diciéndole que lo que estaba haciendo estaba totalmente mal para un chico de 14 años y que ella tenía que leer los mensajes porque su trabajo es proteger a Y.

Al oír esto, le pregunta a Y si le parece bien ir al psicólogo del colegio, ya que puede ayudarle en el proceso de reconocer y aceptar sus emociones. Mientras tanto, quiere pensar sobre las posibles formas de manejar la situación y acude a otro de los profesores de Y que le conoce bien. Le cuenta al otro profesor lo sucedido y, mientras impartía su lección en la clase de Y, ese profesor hace accidentalmente un comentario relacionado con el problema de Y delante de toda la clase.

Es entonces cuando Y se da cuenta de que se ha roto su confianza y se guarda para sí toda la información relacionada con el conflicto. Ha visto que los adultos han traicionado su confianza tres veces en este caso (su madre, usted como profesor/a y el segundo profesor) y ha llegado a la conclusión de que no puede confiar en los adultos. Esto le empuja a aislarse e interiorizar el conflicto

en lugar de resolverlo, lo que hace mucho más difícil que lo supere por sí mismo.

Al invadir la privacidad de un niño/a o de un/a adolescente y/o evitar el tema, podría estar poniendo a ese niño en una posición más vulnerable y peligrosa, contribuyendo a que se aleje y le oculte información.

Lo que podría haber hecho es preguntar a Y qué necesitaba, así como plantearle la posibilidad de compartir la historia con alguna otra persona que pudiera ayudarle. Podrías haber aconsejado a Y que fuera a unas cuantas sesiones con el psicólogo/a del colegio para procesar el conflicto y ayudarle a encontrar soluciones.

5.6.4. BUENAS PRÁCTICAS



5.6.4.1. Cómo evitar traicionar la confianza de alguien

- **Pida el consentimiento**

Independientemente de si se trata de un límite físico o de si desea compartir alguna información, pregunte antes de actuar.

- **Comuníquese de forma honesta**

Intente evitar compartir partes de la información relacionada con una situación porque ello llevaría a manipular la conversación a su favor. En lugar de eso, muestre sinceridad y apertura comunicativa.

- **Marque límites**

Establecer límites desde el principio puede ser de gran ayuda, sobre todo en las interacciones con gente nueva. Estos límites pueden expresarse como un deseo, como «me gustaría que la información que comparto contigo se quedara entre nosotros» o pueden adoptar la forma de ofrecer opciones, como

«si quieres compartir esta información sobre mí/nosotros, por favor, pregúntame antes de hacerlo». La segunda opción no se centra en lo que se va a compartir, sino en cómo y con quién.

- **Comuniquen sus intenciones con claridad**

Si sabe que hay algo que no le gusta o que no quiere que ocurra, intente comunicar sus intenciones con claridad. Nadie sabe leer la mente. No pasa nada por no conocer las intenciones exactas de alguien desde el principio y compartirlas con las demás personas implicadas. Este tipo de comunicación puede ser así: «No estoy completamente seguro/a de si quiero compartir esta información con los demás. Lo pensaré mientras hablamos» o «Hasta ahora me siento cómodo/a, pero no estoy seguro/a de que esta sea la dirección que quiero que tome la conversación. ¿Podemos seguir un poco más y te aviso si no me siento cómodo/a?». Lo importante es que, aunque no estés seguro/a de lo que quieres, seas claro/a. Eso ayudará a todos los implicados

5.6.5. REFERENCIAS

Cho, S.-Y. (2016). Does Gender Equality Promote Social Trust? An Empirical Analysis. *World Development*, 88, 175–187. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.07.019>.

Psychology Today (2014). Trust and Betrayal. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/anger-in-the-age-entitlement/201401/trust-and-betrayal>.

5.7. SEGURIDAD EN LÍNEA: SEXTING, RIESGOS



- Educar en lugar de prohibir
- Tener y reforzar límites contribuye a un uso saludable de Internet
- Cuando hagas sexting, habla con gente que conozcas en persona y no olvides pedir antes su consentimiento
- Entre los riesgos del sexting se incluyen el ciberacoso, la pornografía vengativa, los depredadores sexuales, la separación de la sexualidad de lo físico, los problemas legales y otros.
- En lugar de demonizar el sexting, centrar la atención en aprender cómo hacerlo de forma consentida y cómo ser consciente de los posibles riesgos podría ser más beneficioso para los adolescentes

5.7.1. INTRODUCCIÓN

El mundo digitalizado en el que vivimos nos obliga a adaptarnos a los parámetros de seguridad online, que cambian constantemente. Aunque Internet es un recurso atractivo que ofrece acceso a información y entretenimiento, saber cómo protegerse a uno mismo y sus intereses es una habilidad valiosa. Cuando se enseña el uso de internet a niños/adolescentes, enseñar sobre seguridad en línea, ciberacoso, sexting y otros riesgos de exposición personal representa una prioridad en un uso saludable de internet.

Conocer las ventajas y los inconvenientes de Internet puede ayudar a los niños/adolescentes a sopesar la información y a tomar decisiones sobre su actividad en la red.

5.7.2. DESARROLLO DEL TEMA

5.7.2.1. Internet es para siempre

Una de las primeras cosas que los niños/adolescentes deben saber antes de participar en cualquier actividad en línea es que Internet es para siempre. Cualquier cosa que busquen, publiquen o comenten quedará guardada en algún lugar de la base de datos, exponiéndolos al riesgo de que en algún momento salga a la luz de una determinada manera y los ponga en una situación vulnerable. Lo mismo ocurre con las fotos compartidas, la información personal que facilitaron al crear una cuenta en un sitio web o cualquier mensaje aleatorio que enviaron a un amigo a través de una aplicación. Todo se guarda, almacena y utiliza de una forma u otra, independientemente de si es con fines de marketing (como anuncios dirigidos), para análisis de clientes o cualquier otro tipo de análisis de datos.

Esa información puede usarse en su contra (por ejemplo, mediante el acoso) o para manipularlos y hacer que se comporten de una determinada manera o compren algo que creerán que necesitan. A través de la psicología del comportamiento, los creadores de redes sociales utilizan colores, lenguaje, imágenes o movimientos específicos para manipular sutilmente al espectador para que tome una decisión determinada. Aunque se trata de una simplificación excesiva del funcionamiento de Internet, la idea de que cada dato que proporcionas se utiliza para algo puede hacer que te lo pienses dos veces antes de buscar o publicar algo.

El ciberacoso (cyberbullying), el ciberhostigamiento (cyber-stalking), la obscenidad, el phishing, la desinformación y la piratería son sólo algunos de los peligros relacionados con Internet. Enseñar sobre privacidad significa comprender estos peligros. Cuando se trata de situaciones desconocidas, lo que hace que las percibamos como una amenaza suele centrarse en la falta de comprensión. Cuando no entendemos algo, no podemos protegernos de ello. Lo mismo ocurre les ocurre a los niños/adolescentes.

Es atrevido suponer que harán caso a los profesores/educadores que les digan que Internet es peligroso sin explicarles por qué y cómo esos peligros pueden perjudicarles. Utilizando un lenguaje apropiado para su edad, puedes intentar explicarles cómo puede afectar a su vida real cualquier tipo de actividad en Internet.

Puedes empezar explicándoles cómo funciona la privacidad en la red, cómo pueden utilizar métodos más seguros para navegar por Internet y cómo puede afectarles compartir información personal en sitios web o con personas que no conocen. Intenta dar ejemplos concretos sin demonizar Internet. Aunque internet puede ser un gran recurso, los valores que tiene (y el poder de ser positivo/negativo) están en manos del usuario.

Si quieres que sean precavidos pero no tengan miedo que les impida completamente usar internet, puedes probar algunas de las siguientes cosas:

- Pon un cubre-cámara a la cámara del portátil/ordenador que vayan a utilizar
- Consulta con ellos algunas páginas web
- Hablad sobre qué tipo de información es más seguro dar (por ejemplo, evitar la dirección, los datos bancarios, etc.)
- Enséñales a reconocer las fuentes de información fiables

- Participa/organiza talleres o actividades que les enseñen a tener una actividad online más segura (especialmente en las redes sociales)

Todas estas situaciones pueden tener un impacto aún más perjudicial cuando se habla de sexting.

5.7.2.2. (Falta de) privacidad

El **sexting** es la actividad consistente en enviar contenidos sexualmente explícitos a través de mensajes privados o de Internet. Se refiere a fotos, vídeos y mensajes (escritos y de audio) (Priory Group). Esta práctica se ha generalizado con la evolución de los smartphones, convirtiéndose en un comportamiento normalizado entre los adolescentes. Sin embargo, la mayoría de las veces, la gente no es del todo consciente de los posibles riesgos que implica el sexting.

Riesgos asociados al sexting:

- **Compartir contenidos explícitos sin consentimiento (mensajes, contenidos audiovisuales)**

Uno de los riesgos más comunes asociados al sexting es la difusión del contenido sin el consentimiento de la persona. Esto puede hacerse mediante el reenvío de mensajes, la captura de pantalla sin consentimiento y/o la publicación del contenido online.

- **Porno-venganza**

La porno-venganza es el acto de una expareja de compartir contenido sexual explícito tuyo sin tener tu consentimiento. Tiene el propósito de causar vergüenza y angustia y puede ocurrir después de una separación, teniendo la venganza como punto de partida (Psych Central, 2018).

- **Cyberbullying/acoso sexual**

El **Cyberbullying** o cyberacoso es el uso de la comunicación online para intimidar o acosar a una persona, compartiendo contenidos negativos o de odio y amenazas. Las personas que sufren ciberacoso pueden experimentar una baja autoestima, aislamiento, asumir una identidad online diferente (crear una imagen falsa de su vida), tener respuestas emocionales negativas (miedo, vulnerabilidad, frustración, etc.) y tendencias autolesivas.

Según un estudio realizado por el Cyberbullying Research Centre de EE.UU., sobre una muestra de jóvenes de 13 a 17 años, el 42% de los adolescentes declararon haber sufrido ciberacoso en su vida. Además, las chicas

adolescentes eran más propensas a experimentarlo (50,9%) que los chicos adolescentes (37,8%) (Patchin, 2021).

No solo se trata de un posible riesgo, sino que también es más probable que les ocurra a personas que no se identifican como varones, por lo que también forma parte de la cuestión de la desigualdad de género, ya que estas personas pueden ser más vulnerables y estar más expuestas a amenazas como esta.

- **Desvincular la sexualidad de lo físico**

Al invertir mucho tiempo dentro del mundo digitalizado, el riesgo de la actividad online y del sexting en concreto puede referirse a la percepción de la sexualidad en relación con la fisicalidad (Smith, 2021). Cuando se trata de descubrir la propia sexualidad, las prácticas que se eligen influyen en la conexión emocional que se establece entre las personas implicadas y, por tanto, en su percepción de la sexualidad y la intimidad. El aumento del sexting puede llevar a separar la sexualidad de lo físico, lo que posiblemente haga que los adolescentes no asocien el contacto físico con el deseo sexual o la sexualidad. Esto puede influir en su percepción de cómo construir relaciones íntimas saludables con sus parejas a lo largo de toda su vida.

- **Depredadores sexuales**

Los **depredadores sexuales** son personas que buscan el contacto sexual de forma abusiva o depredadora. Pueden haber cometido delitos sexuales como acoso, agresión, violación o cualquier otra actividad sexual que no haya contado con el consentimiento de las otras personas implicadas. El sexting puede facilitar el contexto para los depredadores sexuales a través del catfishing, la práctica de asumir una identidad diferente, y de ofrecer al depredador una seguridad online, teniendo en cuenta que pueden mentir sobre su ubicación e identidad.

- **Cuestiones legales**

Debido a la rápida evolución del sexting, diferenciar el sexting consentido del no consentido y de la pornografía infantil se ha convertido en una cuestión prioritaria para las fuerzas y cuerpos de seguridad. A través del sexting, especialmente con personas que no conocen presencialmente, los menores corren el riesgo de convertirse en objeto de explotación sexual online.

Al explicar estos riesgos, ya sea en un entorno familiar o escolar, la idea es que los adolescentes sean conscientes, no que tengan miedo de entrar en Internet o practicar sexting. Puedes intentar transmitir la idea de que tomar

precauciones y comunicar abiertamente lo que ocurre en su actividad online (respetando su privacidad) puede ser beneficioso para ellos. Explicarles qué medidas pueden tomar cuando se produzcan situaciones de este tipo puede mantenerles más seguros, respetando al mismo tiempo su intimidad. Intenta equilibrar la charla y abordar también la parte divertida y excitante del sexting, aprendiendo sobre lo que te gusta y lo que no, y construyendo la intimidad con tus parejas.

5.7.2.3. Consentimiento

La presión entre iguales puede influir drásticamente en el comportamiento de una persona, sobre todo cuando se trata de integrarse socialmente y tener la sensación de pertenecer a un grupo. Dedicar un momento a mostrar a los niños/adolescentes que está bien desmarcarse del grupo y no hacer algo con lo que no te sientas cómodo. Aunque esto es algo que se aplica a todas las edades, los niños/adolescentes son más vulnerables a ello porque lo más probable es que estén pasando por su proceso de autodescubrimiento durante esos años y estén intentando encontrar un grupo al que puedan pertenecer.

Explicarles qué es el consentimiento y que no deben darlo si no se sienten cómodos puede ayudar mucho. El consentimiento es una vía de doble sentido. Tú decides si lo das y cuándo, pero también debes tener en cuenta cómo pedirlo.

En el sexting, **pedir el consentimiento** podría ser así:

- ¿Te parece bien que te envíe una foto/vídeo?
- ¿Quieres que continúe?
- ¿Te sientes cómodo/a con X?
- ¿Qué te parece X?

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo puede asegurarse de que la persona con la que está hablando también se siente cómoda con la dirección que está tomando la conversación. Cuando hablamos de sexting, enseñar a los adolescentes sobre el consentimiento significa también explicarles que enviar contenido explícito sin consentimiento es invadir la intimidad de la otra persona, y que construir intimidad con alguien requiere confianza, independientemente de si esto ocurre online o en persona.

Puede leer más sobre el consentimiento en el [tema 5.6](#) .

🏠 – 5.7.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – 🏠

O. es un chico de 14 años que tiene una cuenta en una aplicación de redes sociales. Allí conoció a G. Aunque O. y G. viven en el mismo país, están en ciudades distintas y nunca se han visto en persona. Se enviaron fotos y empezaron a hablar por Internet hasta que llegaron a un cierto nivel de intimidad. Fue entonces cuando G. empezó a enviar a O. mensajes con contenido sexual explícito y animaba a O. a hacer lo mismo. O. no se sentía cómodo haciéndolo y G. empezó a burlarse de él, diciéndole que si enviaban contenido sexual explícito serían como cualquier otro adolescente.

En este caso, existen varios riesgos. O. podría ser objeto de presión por parte de sus compañeros, sufrir ciberacoso, acoso sexual y, si la persona al otro lado de la conversación no fuera quien dice ser, los riesgos podrían implicar a depredadores sexuales, pornografía infantil u otras situaciones peligrosas.

Como educador/a, enseñar sobre precauciones y prácticas seguras puede ayudar a los niños/adolescentes a aprender a analizar la situación y a pedir ayuda. Es importante recordarles que sus límites son válidos y que merecen que los demás los respeten.

5.7.4. BUENAS PRÁCTICAS



5.7.4.1. Establecer un clima de confianza

Establecer un clima de confianza con tus hijos o estudiantes puede animarles a acudir a ti en caso de situaciones peligrosas. Trate de hablar abiertamente,

respondiendo a sus preguntas y mostrándoles cómo navegar por Internet de forma más segura. Al mismo tiempo, intente respetar su intimidad.

Anímeles a ser conscientes de la información que dan y, lo que es más importante, a quién se la dan. Anímeles a que sólo hablen con personas que hayan conocido en persona y hábleles de privacidad e intimidad.

5.7.4.2. Debatir en lugar de evitar

Debata el tema y encuentre puntos en común y prácticas que puedan ayudar tanto a los menores como a ti mismo/a, como modelo para ellos, a mantenerlos a salvo. Explique los riesgos del sexting sin demonizarlo, sino centrándose en mostrar los posibles peligros y cómo evitarlos. Si ignora la acción por completo y la presenta como algo que considera totalmente incorrecto, puede que no esté ayudando a que no lo practiquen, sino que probablemente les esté quitando una oportunidad de aprendizaje, ya que puede que no acudan a usted en caso de que algo vaya mal.

5.7.5. REFERENCIAS

Patchin, J. W. (2021). 2019 Cyberbullying Data. Cyberbullying Research Centre. Retrieved from <https://cyberbullying.org/2021-cyberbullying-data>.

Psych Central (2018). *What Is Revenge Porn?* Retrieved from <https://psychcentral.com/blog/what-is-revenge-porn#1>.

Smith, D. (2021). *What are the risks associated with sexting? Dtek Customs*. Retrieved from <https://www.dtekcustoms.com/what-are-the-risks-associated-with-sexting/>.

6. AMOR, ROMANCE Y DIVERSIDAD EN LAS RELACIONES



Artículos

- 6.1. PLACER SEXUAL
- 6.2. KINK
- 6.3. PRÁCTICAS NO NORMATIVAS
- 6.4. POLIAMOR
- 6.5. SEXO ANAL

6.1. PLACER SEXUAL



- Hay que fomentar el placer sexual, no avergonzarlo.
- El placer sexual es importante para el autodescubrimiento y puede contribuir a la salud física y mental.
- Cada persona es diferente y no existe una regla general que funcione para todos, por eso es importante experimentar.
- Establecer límites y estar informado puede contribuir a crear un entorno más seguro que fomente el placer sexual.

- Enseñar sobre comportamientos y fantasías considerados y respetuosos puede ayudar a evitar que se perpetúen los abusos.

6.1.1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, muchos países carecen de educación sexual y relacional, lo que se hace patente en el creciente número de embarazos adolescentes, la vergüenza y el sentimiento de culpa cuando se habla de sexo. Al evitar el tema, el problema ni desaparece ni avanza hacia una solución. En la educación sexual actual falta el discurso del deseo y el placer (Allen, 2007) y lo que estamos haciendo cuando decidimos no enseñar sobre sexo o placer sexual es poner a los niños y adolescentes en situaciones vulnerables y posiblemente peligrosas (tanto mental como físicamente) al empujarles a obtener la información de otras fuentes.

6.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

6.1.2.1. Mantener una relación sana con tu cuerpo

Tener una relación sana con el cuerpo ayuda a tener una relación sana con la mente. Conocer y aceptar tu cuerpo puede mostrarse de forma diferente en las distintas culturas, religiones y entornos sociales. Teniendo en cuenta que cada persona tiene su propio ritmo, la idea de que sentirte cómodo con tu cuerpo te beneficia mucho a nivel mental y físico debería tener un gran valor en cualquier sociedad. Mientras que algunas culturas ni siquiera consideran a parte de su población sexualmente activa o capaz de tomar decisiones sobre su propio cuerpo, otras se centran principalmente en el placer de las personas que se identifican como varones. La información que presentamos en este material tiene a todas las personas como objetivo y defiende la idea de que todo el mundo tiene derecho al placer sexual (y a la seguridad que conlleva estar informado y ser consciente de sí mismo), independientemente de su sexo, género, orientación sexual, tipo de relación, capacidad o cualquier otro factor.

6.1.2.2. Acceso a la información

Elegir bien las fuentes de información es un factor determinante en la forma en que los niños/adolescentes perciben el sexo y el placer sexual. La información debe ser adecuada a la edad y clara. La educación que suele impartirse en las escuelas públicas no se centra en el sexo ni en el placer sexual, sino que enseña únicamente los aspectos biológicos del sexo y del sistema

reproductivo. Además, a menudo el tema va unido a la culpa o la vergüenza, lo que podría mostrar a los niños/adolescentes que se trata de un tema tabú del que debería darles vergüenza hablar.

Al evitar el tema, los adultos están redirigiendo a los niños/adolescentes a otras fuentes de información que podrían ser su grupo de iguales, revistas, páginas web de pornografía, etc. El problema que esto conlleva es la posibilidad de aprender y difundir información errónea, lo que les pone en una posición vulnerable y aumenta el riesgo de verse inmersos en una situación peligrosa y/o de explotación o abuso sexual.

Si no te sientes cómodo proporcionando la información necesaria relacionada con el sexo y el placer sexual para todos, podrías redirigirles hacia recursos de confianza (blogs, páginas web, cuentas en redes sociales, etc.) u organizar una sesión con educadores sexuales que les enseñen qué es el placer sexual, cómo pueden conseguirlo de una forma más segura y a qué pueden prestar atención.

El conocimiento es poder. Cuanto más sepan sobre su cuerpo y su funcionamiento, mejor preparados estarán para actuar en situaciones potencialmente peligrosas. Además, el sentirse cómodos en su propia piel y experimentar con sus cuerpos (algo que probablemente ya estén haciendo) puede ayudarles a desenvolverse en sus futuras relaciones con otras parejas sexuales.

6.1.2.3. Crear un entorno seguro

Crear una sensación de seguridad puede ayudar a explorar y experimentar con el placer sexual. Los niños/adolescentes deben saber cómo crear ese entorno para asegurarse de que todo lo que vaya a ocurrir sea consentido y de que todos los implicados se sientan cómodos con ello. La información que reciban debe ser apropiada para su edad. Algunos puntos comunes que se podrían tratar a todas las edades (en diferentes niveles de profundidad) son::

- **Hablar acerca del placer sexual**

Hablar de sexo y placer sexual debe ser uno de los puntos de partida de la conversación. No hay nada vergonzoso en centrarse en el placer sexual y los adolescentes deben ser conscientes de ello. Cuando hable con ellos, trata de evitar el uso de metáforas o palabras diferentes para designar las partes del cuerpo o las actividades sexuales, porque pueden confundir y hacer que los límites sean borrosos para los oyentes, dejándoles expuestos y vulnerables.

Utilizar palabras diferentes para designar las partes del cuerpo y/o las actividades sexuales también convierte el tema del sexo y el placer sexual en tabú y algo vergonzoso. Describiendo las partes del cuerpo tal como son, sin vergüenza ni culpa, se crea un entorno que puede reducir el riesgo de abusos sexuales y acoso sexual.

- **Comunicación clara y establecimiento de límites**

Establecer límites para la exploración sexual y el placer sexual puede contribuir a tener una experiencia positiva. Enseñar a los niños/adolescentes a comunicarse con claridad también les ayuda a expresar lo que les gusta o no les gusta en sus conversaciones con sus parejas sexuales.

Aprender a poner límites en su vida cotidiana contribuye a que también lo hagan activamente en su vida sexual. Pedir/dar el consentimiento es una parte valiosa de cualquier exploración hacia el placer sexual. Anímeles a evitar suposiciones y explíqueles que recibir el consentimiento para una parte del cuerpo/actividad/ocasión concreta no significa que el consentimiento sea válido en general. En su lugar, anímeles a que vuelvan a pedir consentimiento cuando pasen a una parte del cuerpo y/o actividad diferente con sus parejas sexuales.

- **Un recordatorio importante**

Asegúrese de que sepan que siempre está bien cambiar de opinión y que no necesita tener ninguna razón específica ni dar explicaciones por ello. Deben saber que tienen control sobre su propio cuerpo.

- **Usar protección**

Experimentar con distintos tipos de protección (preservativos, barreras dentales, etc.) para el sexo oral/vaginal/anal puede convertirse en algo divertido y útil. Muestre a los adolescentes dónde pueden informarse sobre el uso de medidas de protección, por qué deben usarlas y cómo pueden hacerlo. Por miedo o por falta de conocimientos, a veces el uso de protección puede percibirse como una barrera contra el placer sexual. Intente reforzar la idea de que puede ser divertido y seguro al mismo tiempo.

Como educador/a, podrías dedicar secciones especiales de su clase de educación sexual (si existe, si no, podría intentar crear un espacio), donde hablar sobre el uso de diferentes métodos de protección y cómo pueden contribuir al placer sexual.

- **Evitar avergonzar y culpar**

Avergonzar a los niños/adolescentes por sentir (o no sentir) atracción sexual hacia un sexo, género o práctica específicos puede dar lugar a que oculten información, se sientan culpables de sus emociones y se avergüencen a sí mismos. Lo mismo puede ocurrir si se avergüenza o culpa a alguien por la cantidad (o la falta) de atracción sexual y deseo sexual que siente. Un ejemplo de esto es el «slut shaming» (traducido a veces al castellano como “tildar de prostituta”), que avergüenza a una persona por ser sexualmente activa o por tener un mayor número de parejas sexuales que uno mismo.

La vergüenza puede contribuir a que se aíslen de conversaciones o prácticas relacionadas con el sexo y perpetúa la idea de que algunas prácticas sexuales pueden ser tabú mientras que otras pueden ser más abiertas (por ejemplo, hablar del placer sexual de los hombres está normalizado mientras que hablar del placer sexual de las mujeres o de otro género no lo está). Estas suposiciones y conceptos erróneos a menudo están relacionados con el género, por ejemplo «a los hombres les tiene que gustar mucho el sexo», «las mujeres no se masturban tanto como los hombres», «las mujeres deben ser puras (vírgenes) cuando se casan» (en algunas culturas); y todo esto contribuye a perpetuar la desigualdad de género. Además, basándose en estereotipos de género y características asumidas, la misma situación puede ser beneficiosa para las personas que se identifican como hombres y vergonzosa para las que se identifican como mujeres: un hombre con muchas parejas sexuales es un hombre experimentado, mientras que una mujer con muchas parejas sexuales es una zorra.

6.1.2.4. Desmontando mitos

✔ Los hombres sienten más placer sexual ✘

El placer sexual es para todos y todas, y animar a los adolescentes a explorar y experimentar con su cuerpo de forma segura les beneficia a ellos y a sus parejas sexuales actuales y futuras.

✔ Es más difícil para una mujer llegar al orgasmo ✘

Los cuerpos anatómicamente femeninos/intersexuales funcionan de forma diferente a los cuerpos anatómicamente masculinos. Debido al hecho de que el placer era (y es) percibido como tabú para ciertos géneros en la mayoría de las culturas y religiones del mundo, la investigación disponible sobre el placer sexual es en su mayoría investigación que se hizo en los cuerpos masculinos.

Aun así, experimentando y explorando con diferentes métodos, estímulos y actividades, otros tipos de cuerpos pueden alcanzar el orgasmo con la misma facilidad.

✔ Lo que funciona con una persona debería funcionar con todas ✘

Como se ha especificado antes, cada cuerpo funciona de forma diferente. Intente evitar asumir que, si a una de sus parejas sexuales le gustó algo, significa automáticamente que a todas sus futuras parejas sexuales les gustará lo mismo. La actividad sexual y el placer sexual son personalizados para cada uno, e implican límites, autoconciencia y consentimiento. Lo mejor es preguntar antes de probar algo nuevo.

✔ Si alguien no quiere tener relaciones sexuales con usted significa que le pasa algo ✘

Hay personas que no encuentran atractiva ninguna actividad o no experimentan placer sexual (por ejemplo, algunas personas asexuales). Tenga en cuenta que el gusto por el sexo o la actividad sexual es una elección personal, no una regla general.

✔ Expectativas generadas por el porno vs. vida real ✘

Tener una vida sexual como la de una película porno no tiene por qué ser tu objetivo final ni tu ideal de experiencia sexual. Las películas porno están hechas por profesionales y pueden implicar mucha actuación, edición o experimentación con cosas que no todo el mundo se siente cómodo haciendo. El sexo y el placer sexual deberían consistir en sentirse cómodo, probar nuevas fantasías o explorar distintas opciones. Al empezar a ver porno, es importante reforzar la idea de que el sexo y el placer sexual no tienen por qué ser de una determinada manera y que más bien son personalizados por las personas que participan en el acto.

Para más información puede consultar el tema sobre [consumo de porno](#) [↗].

6.1.2.5. Exploración y enfoque en el placer

La clave para encontrar el placer sexual es seguir experimentando para ver qué funciona mejor para su cuerpo. No existe una regla general ni una forma «correcta» de hacerlo, ya que cada cuerpo es diferente y tiene su propia percepción de las sensaciones y los estímulos.

Cuando hable con niños/adolescentes sobre el placer sexual, intente transmitirles la idea de que no todos los cuerpos funcionan de la misma manera y que eso está completamente bien. Es importante que entiendan que no hay nada malo en ser diferente o sentir algo que otras personas no sienten.

El placer sexual puede venir de todo tipo de actividades sexuales que puedes hacer solo o en pareja:

- Besar
- Tocar
- Frotarse
- Masturbarse
- Usar juguetes sexuales
- Sexo oral/vaginal/anal
- Sexting/sexo telefónico, etc.

Puede explorar estas actividades por su cuenta o con su pareja. Si explora por su cuenta, podrá tener una mejor comunicación durante las actividades sexuales en pareja, ya que podrá expresar lo que le gusta y lo que evitaría.

Reducir el sexo a su función biológica de reproducción es reducir (a veces incluso borrar) la oportunidad de descubrir el placer sexual. Si enseñamos a los niños/adolescentes que conocer su cuerpo y centrarse en el placer sexual les beneficia, podrán crear relaciones sexuales respetuosas y consentidas cuando sean mayores. Además, al aprender sobre la exploración y el placer, podrán seguir experimentando con diferentes estilos de relación y prácticas sexuales menos normativas de una forma más segura.

– 6.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Durante una clase de educación sexual, al hablar de reproducción y actividades sexuales, el/la docente preguntó a sus alumnos qué sabían sobre el sexo y el placer sexual. Para que la gente participara sin limitaciones, les animó a escribirlo todo en un papel y a leerlo en voz alta al final. Cuando se leyó todo en voz alta, la clase estaba bastante silenciosa. A pesar de que en la clase había una mezcla de diferentes géneros e identidades sexuales, la mayor parte de la información escrita por todos se centraba en los cuerpos anatómicamente masculinos, su protección y su placer, y todo se describía desde un punto de vista heterosexual (interacciones sexuales percibidas sólo entre un hombre y

una mujer). En el lado opuesto, muy pocas personas mencionaron siquiera alguna otra práctica sexual o información relacionada con el placer sexual en cuerpos anatómicamente femeninos y personas con otras sexualidades.

Se trata de una situación de discriminación hacia todas las personas que no se identifican como varones y/o como personas heterosexuales, por la falta de acceso que tienen a la información. No sólo la información no está tan disponible, sino que también es menos debatida y percibida como un tabú. Las actitudes, prácticas e identidades no normativas no tienen el mismo espacio ni los mismos privilegios que las prácticas heteronormativas centradas en los hombres. Por esta razón, como educador podrías equilibrar esta brecha hablando abiertamente sobre el placer sexual para las mujeres, las personas *queer*, las personas con sexualidades diferentes y todos los demás que no entran en la categoría de hombres heterosexuales.

6.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



6.1.4.1. Evitar los estereotipos, la vergüenza y la culpabilización

Perpetuar estereotipos como «las mujeres son más sensibles y emocionales» mientras que «los hombres son duros y les gusta el sexo salvaje/agresivo/dominante» es lo que normaliza la posible vergüenza, la culpa o el deseo de reafirmarse ante nuestras parejas sexuales. En lugar de avergonzar o hacer sentir culpable a alguien por su forma de practicar sexo o explorar el placer sexual, pruebe a preguntarle qué le gusta. Evite hacer suposiciones basadas en el carácter o el aspecto físico de alguien e intente crear el hábito de preguntar a cada nueva pareja sexual con qué se siente cómoda y cómo le gusta explorar su placer sexual.

Siendo conscientes de que a veces los niños/adolescentes pueden tener acceso a esta información muy pronto, intente replantear la información que tienen de forma que adquiera un valor positivo. Por ejemplo, si un niño le dice que ha oído que las mujeres son muy emocionales y que les gusta encariñarse con sus parejas, intente explicarle que cada persona es diferente y tiene sus propias necesidades. Mientras que algunas personas pueden sentir la necesidad de tener una conexión emocional más fuerte antes de cualquier actividad sexual, otras pueden preferir crear una conexión a través de una conversación o de cualquier otra forma. A continuación, fomente una comunicación clara y hable sobre límites, protección y exploración segura.

Intente explicar que no es vergonzoso tener diferentes puntos de vista sobre el placer sexual o excitarse con diferentes actividades y estímulos.

Para más información puede consultar el tema sobre [roles y estereotipos de género](#) .

6.1.4.2. Caja de preguntas anónimas

Debido a la vergüenza y la culpabilidad que conlleva el tema del placer sexual, especialmente para cualquiera que no se identifique como varón, hacer preguntas puede resultar un poco intimidante cuando todo el mundo te oye decirlo en voz alta. Una buena forma de evitarlo es crear un buzón anónimo en el que los niños/adolescentes puedan hacer preguntas sobre sexo y placer sexual. Podría revisar el buzón con regularidad y ayudar a proporcionar esa información. Thomas Schallhart, fundador de *Critical Queer Solidarity*, aconseja a los profesores que traigan a expertos o educadores sexuales que puedan responder a esas preguntas en detalle y facilitar así la participación de los niños/adolescentes sabiendo que la persona que responde a esas preguntas no será su profesor de todos los días. Esto animaría a los niños/adolescentes a ser más abiertos y a tener menos miedo o vergüenza de hacer preguntas.

6.1.5. REFERENCIAS

Allen, L. (2007). "Pleasurable pedagogy": young people's ideas about teaching "pleasure" in sexuality education. *Twenty-First Century Society*, 2(3), 249–264. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/17450140701631437>.

6.2. KINK



- El Kink puede ser tanto una identidad como una orientación
- El kink implica expresarse a través de diferentes dinámicas de poder y experimentar atracción sexual por determinados actos
- Cuando se practica el kink, los límites, el consentimiento y la palabra de seguridad forman parte del juego.
- El kink experimenta con, pero no se limita a, bondage y disciplina (B&D), dominación y sumisión (D&S) y sadomasoquismo (S&M)
- Cuando enseñes a niños/as/es y adolescentes sobre el kink, intenta enseñarles también sobre seguridad, intimidad, consentimiento y placer sexual.

6.2.1. INTRODUCCIÓN

Savin-Williams (2019) define el kink como una identidad y una orientación, y afirma que puede ser aceptado y abrazado o mantenerse oculto y sin practicar. En cualquier caso, no va a desaparecer. En el mismo artículo, el autor menciona que, para la juventud el kink es una forma de expresión, de probar diferentes dinámicas de poder y experimentar atracción hacia ciertos actos. Algunos autores incluso mencionan que el kink puede ser una fuerza tan orientadora que puede superar el concepto de género tal y como lo conocemos

6.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

6.2.2.1. ¿Qué es el kink?

Según Gemberling (2015), el BDSM incluye, entre otras, las prácticas consensuadas relacionadas con el bondage y la disciplina (B&D), la dominación y la sumisión (D&S) y el sadomasoquismo (S&M). Estas prácticas

implican ciertas dinámicas de poder entre las personas implicadas y pueden ser diferentes según la persona que las practique (Desai, 2019).

Al estar definido por la sexualidad humana y por el uso de las llamadas “prácticas, fantasías y conceptos sexuales/sensuales/íntimos no convencionales”, el **kink** es una práctica no normativa. Esto significa que no encaja en la imagen de la normalidad creada por la sociedad actual en lo que respecta al sexo y las actividades sexuales. Por lo tanto, el kink puede ser percibido como algo raro e incorrecto, lo que conlleva un estigma para todos los practicantes del kink. Esto sucede a menudo debido a la falta de comprensión o a la desinformación y puede conducir a la desaprobación y al aislamiento de la propia práctica y de los practicantes de la misma. Un estudio realizado por Kelsey et al. (2013) muestra que incluso las actitudes de las/os/es terapeutas u otros profesionales podrían verse influidas por sus prejuicios hacia el BDSM, afectando así a su práctica. Por ello, autores como Helfer, consideran que enseñar sobre kink es una obligación ética para poder cambiar esta mentalidad en los clínicos sanitarios y crear un sistema más inclusivo (Helfer, 2021).

6.2.2.2. Intimidad

Es importante tener en cuenta que el **kink siempre es consensuado**. Si no es consentido, no es kink, sino abuso de poder, violencia y/o discriminación. El kink no se limita al sexo y no lo tiene como objetivo principal. Lo que promueve es aumentar la intimidad entre la(s) pareja(s), haciendo que en los actos sexuales aumenten la combinación dolor/placer y la intimidad que se experimenta entre las parejas (Desai, 2019).

Al ser tanto físico como psicológico, el kink ofrece la oportunidad de explorar contextos tanto físicos como mentales, mejorando la relación de intimidad con tu(s) pareja(s). Experimentar con diferentes dinámicas de poder a menudo puede ofrecer a los miembros de la pareja la oportunidad de probar diferentes roles, cambiando entre el papel que desempeñan en su vida cotidiana y el papel que les gustaría desempeñar. Si alguien toma la iniciativa en la toma de decisiones en su vida cotidiana, puede tener la oportunidad de ver qué se siente al ser dirigido y al revés (Sacred Eros, 2018). El kink consiste en crear el marco para experimentar y redefinir la dinámica de poder entre las personas involucradas. Por lo tanto, implica un componente psicológico, teniendo la intimidad y la confianza en su núcleo mientras se exploran los límites mentales y físicos de cada pareja.

6.2.2.3. Comunicación y consentimiento

Comunica abiertamente a tu pareja cuáles son tus expectativas y temores. Háblale de tus deseos, fantasías, límites y nivel de experiencia con el kink. Así evitarás malentendidos.

Intentad dibujar juntos la escena que os gustaría crear teniendo en cuenta las perspectivas y expectativas de ambos. Negocia hasta llegar a una opción con la que todos/as/es os sintáis cómodos. Teniendo en cuenta que existe una dinámica de poder, el consentimiento puede cambiar en función de la actividad o del sentimiento de las personas implicadas. Ten en cuenta que puedes parar y cambiar la actividad en cualquier momento si te sientes incómodo/a/e. Comunícate de forma abierta y honesta con tu pareja.

Establecer **límites** y reevaluarlos forma parte de la práctica del kink. Saber con qué te sientes cómodo, qué puedes querer explorar y de qué quieres mantenerte alejado forma parte de tu experiencia y puede fluctuar en función del periodo de tiempo, la(s) pareja(s) o el entorno. Ten en cuenta que cada persona tiene sus propios límites personales y sexuales, y que preguntar dónde están esos límites forma parte de hacer que la experiencia sea agradable.

Enseñar a los niños/as/es y adolescentes sobre el kink no tiene por qué significar automáticamente que debas empezar a enseñarles sobre bondage o juegos de rol. Puedes empezar hablando de la diversidad sexual, la orientación sexual, el género...explicando cómo la creación de un entorno seguro para experimentar y explorar puede beneficiar a las personas implicadas. Aborda los temas del consentimiento y los límites y empieza explicando o dando ejemplos de actos que no impliquen necesariamente relaciones sexuales, pero sí contacto físico o un cambio en la dinámica de poder (por ejemplo, ataduras con cuerda).

Puede leer más sobre el consentimiento en el [tema 5.5](#) .

6.2.2.4. Experimentar

El kink ofrece el marco para explorar con diferentes sensaciones, diferentes niveles de poder y dinámicas, así como una infinidad de actividades sexuales. Algunos de los comportamientos kink más practicados (mostrados en un estudio realizado en la segunda parte de la década de 2010) fueron la

disciplina, el bondage, la dominación, los juegos de rol, la sumisión, los azotes, el exhibicionismo, el fetichismo por la ropa y otros (Desai, 2019).

Al explorar diferentes prácticas, dinámicas y actos sexuales no solo estás experimentando con tus límites sexuales, sino también con los emocionales. Practicar el kink contribuye a conocer mejor tu cuerpo, las reacciones que puede tener ante determinados contextos sexuales y lo que puede necesitar en otros. Este autoconocimiento suele contribuir a una mejor autocomprensión y puede llevar a un estilo de vida sano y satisfactorio, tanto sexualmente como en general. La combinación de desafiar la mente y el cuerpo en un entorno seguro (con consentimiento y límites) contribuye positivamente al crecimiento personal.

Estigmatizar el kink puede tener un impacto negativo en la salud mental de los kinksters (personas que practican el kink). El estigma y el silencio en torno al comportamiento kink pueden conducir a internalizar el estigma, la vergüenza, al aislamiento, la depresión y, posiblemente, a intenciones suicidas. Este estigma social también puede repercutir negativamente en el acceso de los practicantes de kink a los servicios sanitarios por miedo o por sentirse juzgados, exponiéndolos posiblemente a situaciones de riesgo o a ser avergonzados por sus preferencias sexuales.

Por otro lado, un entorno de apoyo al kink puede ser un sueño hecho realidad para personas con cuerpos y/o deseos no normativos (Desai, 2019). Poder experimentar sintiéndose seguro/a/e y apoyado/a/e dentro de una comunidad puede beneficiar al conjunto, especialmente a quienes que no se identifican con la forma de vida y las prácticas sexuales heteronormativas. La confianza, el cuidado y el conocimiento pueden conducir a una autoexpresión y experimentación más precisas y libres de vergüenza. No hay expectativas normativas, ni etiquetas de acciones que son «raras», sino que existe una exploración constante de lo que puede provocar sensaciones, sentimientos y emociones diferentes.

6.2.2.5. Deconstruir mitos

✔ **El kink tiene su origen en traumas psicológicos (historia de abusos, mala crianza, etc.)** ✘

El kink puede ser desarrollado tanto innatamente durante la infancia como puede ser adoptado más tarde en el desarrollo de la vida. Desai (2019) explica cómo los comportamientos pervertidos «como querer ser capturado mientras

se juega a policías y ladrones» pueden ser un indicador de un compromiso inicial con el kink. Para algunas personas, el kink puede comenzar con un sentimiento general de ser diferentes (en lo que respecta a la identidad, las muestras de afecto, las prácticas sexuales, etc.) o con una preocupación por no compartir intereses comunes con sus iguales, lo que a menudo conduce a la autoinvestigación para comprender o etiquetar lo que les ocurre (Desai, 2019).

Para otras, el kink puede ser algo con lo que experimentan más tarde en la vida por el deseo de explorar un estilo de vida sexual y unas prácticas sexuales diferentes.

Un estudio realizado en 2008 (Richters et al., 2008) demostró que no hay pruebas de que los/as(es practicantes de BDSM sufran ninguna forma particular de trastorno psicológico, lo que se confirmó posteriormente a través de otros estudios en los que se afirmaba que quienes realizaban prácticas BDSM parecían estar «mental y emocionalmente bien adaptadas» (Wismeijer y van Assen, 2013).

Por esta razón, es importante reforzar la idea de que el kink no es una enfermedad ni el resultado de un trauma psicológico, sino más bien una forma de exploración, una identidad o incluso una orientación.

✔ Kink es lo que se ve en Cincuenta sombras de Grey ✘

Las representaciones en los medios como las películas de “Cincuenta sombras de Grey” pueden dañar la imagen de la comunidad kink debido a la desinformación y la representación errónea del kink que difunden. Desai (2019) menciona cómo, aparte del estigma social que conllevan, estas películas pueden ser peligrosas debido a la comprensión superficial del sexo violento y la representación errónea/forzada de las prácticas BDSM. Las prácticas kink siempre implican el consentimiento mutuo y son una forma de explorar diferentes fantasías sexuales en un entorno seguro. Implican comunicación y consentimiento, no conductas forzadas o prácticas sexuales únicamente violentas.

Cuando explique o enseñe sobre la representación en los medios del kink, intente ofrecer recursos alternativos que puedan explicar cómo pueden funcionar las prácticas kink y qué implican.

⚖️ – 6.2.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – ⚖️

Tras ver la película Cincuenta sombras de Grey, L., una adolescente de 14 años, quedó fascinada y supuso que los actos sexuales representados también debían ocurrir así en la vida real y que todo el mundo estaría de acuerdo. Cuando L. empezó una relación, intentó utilizar algunas de las prácticas que vio durante la película, por ejemplo ser dominante o impulsiva con su pareja (no necesariamente en un contexto sexual), lo que llevó a su pareja a preguntarse si era así como quería ser tratado/a/e.

Debido a las escenas representadas en la película, a la falta de educación sobre el kink y a la falta de recursos, L. se formó una percepción errónea de lo que eran el BDSM y las prácticas kink y sobre quién tenía curiosidad por practicarlas. Al no tener ninguna referencia para pedir más información, su única forma de explorar lo que pensaba era experimentar con su pareja, lo que resultó ser una situación incómoda para ambos.

Como educador/a podría enseñar la importancia de la representación del sexo y el kink en los medios de comunicación. Intente explicar que cada cuerpo es diferente y que la comunicación, el consentimiento y los límites son sus mejores amigos cuando se trata de conexiones y prácticas sexuales. Ofrecer recursos, explicaciones y ejemplos sobre prácticas pervertidas puede cambiar el enfoque de percibir el kink sólo desde un punto de vista puramente sexual a ofrecer una imagen más holística que implique una conexión mental, emocional y física. Hable de crear intimidad y experimentar de forma segura, con consentimiento mutuo y seguridad.

Evitar el tema o etiquetarlo como incorrecto o raro sólo contribuiría al impacto negativo en la salud mental de los niños y adolescentes y, posiblemente a su aislamiento, depresión o, en algunos casos, pensamientos suicidas.

6.2.4. BUENAS PRÁCTICAS



6.2.4.1. Enseñar sobre seguridad, consentimiento y placer sexual

Esta combinación puede representar un buen comienzo para abrir el tema del kink. Intente explicar por qué algunas personas deciden practicarlo y diríjales hacia recursos apropiados para su edad. Aprender sobre la seguridad durante las actividades sexuales (prevención, protección, límites, servicios de salud sexual, etc.) podría ser el primer paso para investigar y explorar la educación kink. Teniendo en cuenta que cada persona es diferente y puede tener puntos de vista y límites personales completamente distintos, hablar sobre el consentimiento forma parte de la práctica del kink.

Intente explicar lo importante que es mantener una conversación con la pareja antes de practicar nada. Exponer las expectativas, los miedos y los límites personales va a hacer que la experiencia sea mucho más cómoda para las personas implicadas. Después de aclarar estos dos aspectos, puede intentar centrarse en el placer sexual y la dinámica de poder. Hablar sobre el hecho de que las personas pueden sentir placer sexual con diferentes actividades y dinámicas de poder puede ayudar a crear una imagen más amplia sobre el placer sexual y la salud sexual.

6.2.4.2. Experiencia psicológica y física

Enseñar que el kink se experimenta tanto a nivel psicológico y emocional como a nivel físico es enseñar que explorar con él puede ofrecer una experiencia más amplia que contribuya al autodescubrimiento y al autocrecimiento.

Demuestra que tanto la mente como la acción física desempeñan un papel cuando se trata de actividades sexuales, y puede enseñar a los practicantes a superar los límites dentro de un entorno seguro.

Utilizando un lenguaje y ejemplos adecuados a la edad, intente explicar cómo las prácticas kink pueden contribuir a redefinir la sexualidad, el placer sexual y las relaciones sexuales. Intente evitar el uso de metáforas. En su lugar, utilice un lenguaje apropiado para la edad y explíquelo de la forma más clara posible.

6.2.5. REFERENCIAS

Desai, R. (2019). What Is Kink? Psychology Today. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/sex-sexuality-and-romance/201901/what-is-kink>.

Gemberling, T. M., Cramer, R., & Miller, R. S. (2015). BDSM as sexual orientation: A comparison to lesbian, gay, and bisexual sexuality. *Journal of Positive Sexuality*, 1, 56-62.

Helfer, E. (2021). Kink Education Is an Ethical Obligation. Psychology Today. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/kink-outside-the-box/202101/kink-education-is-ethical-obligation>.

Kelsey, K., Stiles, B. L., Spiller, L., & Diekhoff, G. M. (2013). Assessment of therapists' attitudes towards BDSM. *Psychology and Sexuality*, 4(3), 255–267. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19419899.2012.655255>.

Richters, J., de Visser, R.O., Rissel, C.E., Grulich A.E. & Smith A.M. (2008). Demographic and psychosocial features of participants in bondage and discipline, «somasochism» or dominance and submission (BDSM): data from a national survey. *J Sex Med*. 2008 Jul;5(7):1660-8. Retrieved from [Demographic and psychosocial features of participants in bondage and discipline, «somasochism» or dominance and submission \(BDSM\): data from a national survey – PubMed \(nih.gov\)](#).

Wismeijer, A. & van Assen, M. (2013). Psychological characteristics of BDSM practitioners. *Journal of Sexual Medicine*, 10, 1943–1952.

6.3. PRÁCTICAS NO NORMATIVAS



- La normatividad se refiere al hecho de que algunas acciones, actitudes o estados mentales se consideran justificados, un estado en el que las personas deberían encontrarse.
- Las prácticas normativas incluyen las estructuras de relación, la expresión de género, la elección de actividades, la distribución de tareas, etc.
- La supresión de los géneros/sexualidades/estructuras relacionales no normativas fue una herramienta empleada por los colonialistas.
- Las personas que se encuentran bajo el paraguas de lo no normativo no tienen acceso a los mismos privilegios y seguridad que las personas normativas.

6.3.1. INTRODUCCIÓN

Toda sociedad se guía por determinados valores, actitudes y mentalidades de forma que se crea una mentalidad y una percepción convencionales. Estas prácticas se dividen en prácticas normativas (aquellas que están normalizadas y se perciben como parte de la vida cotidiana), y prácticas no normativas (las que se perciben como inusuales, a veces incluso raras, o incorrectas). El entorno geográfico, la religión y el contexto cultural y social son factores que influyen en lo que se percibe como normativo y lo que no.

6.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

6.3.2.1. Prácticas normativas

La normatividad hace referencia al hecho de que algunas acciones, actitudes o estados mentales se consideran justificados, un estado en el que las personas deberían encontrarse (Influencias normativas y no normativas, 2022). Las

prácticas normativas representan aquellas prácticas que se cree que encajan dentro de esa normatividad, mientras que dejan fuera todo lo demás que no se ajusta a los criterios. El concepto de normatividad puede relacionarse a menudo con la ética, haciendo que las personas perciban ciertos comportamientos como más éticos porque encajan en las normas y criterios que se consideran justificados. Un buen ejemplo de práctica y actitud normativas es cómo percibe la gente la heterosexualidad. Dado que encaja en las categorías que la gente coloca en la caja de la normatividad, ser heterosexual se percibe como algo dado, como lo «normal», mientras que tener cualquier otra orientación sexual se considera fuera de la norma, al tiempo que tiene un estigma asociado porque las personas no heterosexuales no podrían cumplir los criterios para ser etiquetadas como normativas.

Otro ejemplo sería la percepción de las personas neurodivergentes. La neurodivergencia es el desarrollo o funcionamiento diferencial del cerebro, lo que sitúa a las personas con cualquier tipo de desarrollo diferente fuera de la norma y de las prácticas normativas. A menudo no se tienen en cuenta las necesidades de las personas neurodivergentes porque se espera que se adapten a las prácticas y actitudes normativas.

6.3.2.2. Heteronormatividad

La **heteronormatividad** es el concepto que describe la heterosexualidad como la norma en nuestra sociedad. Asume la heterosexualidad de todos como algo dado en el binario de género (masculino o femenino). También se asocia con conceptos éticos, comportamiento incorrecto, virtud y bienestar (Enciclopedia Routledge de Filosofía). Esta asunción también viene acompañada de expectativas relacionadas con la expresión de género de las personas, la distribución de tareas (labores de cuidado, tareas en el trabajo, aficiones masculinas frente a femeninas, etc.), la posición social, etc.

Nuestro consumo de medios de comunicación está moldeando nuestra forma de ver el mundo, haciendo que lo percibamos de forma heteronormativa. Esta heteronormatividad está tan arraigada en nosotros/as/es y se ha convertido en parte de lo que percibimos como norma que apenas cuestionamos las prácticas, actitudes y mentalidad que seguimos.

Un buen ejemplo de ello es la representación mediática. En la mayoría de los cuentos, películas, series, canales de redes sociales y libros infantiles se representa una orientación heterosexual. Los príncipes se casan con princesas

y los niños tienen un padre y una madre. Vemos la heterosexualidad como «la norma» y a las personas heterosexuales se las considera normativas.

Casi nunca nos detenemos a cuestionar por qué ciertas prácticas, como los cuidados, se atribuyen a las mujeres o por qué asumimos que las mujeres suelen representarse como indefensas o más vulnerables sin la presencia de un hombre. Aunque todo está arraigado en la historia y en nuestro bagaje cultural, es hora de empezar a cuestionar los supuestos que damos por sentados, en lugar de seguirlos por convención social.

Puede leer más sobre la heteronormatividad en la [tema 2.3](#)[↑].

6.3.2.3. Representación

La mentalidad normativa afecta a todos/as/es los que no se ajustan a los patrones de comportamiento normalizados. Esto incluye a las personas que no encajan en el binarismo de género, la sexualidad normativa y las prácticas sexuales/románticas, las relaciones monógamas y/o el estilo de vida, las personas cuya expresión de género no coincide con su identidad de género, etc.

Al perpetuar la mentalidad y los supuestos normativos, se está borrando la identidad de las personas que no encajan en ella. Esto puede ocurrir cada vez que se hace una suposición heteronormativa. Por ejemplo, la suposición de que las mujeres llevan falda frente a los hombres que llevan pantalones borra la no normatividad porque lo que hace es:

- Perpetuar el binarismo de género (masculine-femenino)
- Perpetuar la idea de que la expresión de género tiene que coincidir con la identidad de género.
- Reforzar la idea de que la sexualidad se atribuye en función del género y que la heterosexualidad es un hecho; todo lo demás está fuera de lo normal.

Hay muchas orientaciones sexuales diferentes, formas de expresar tu género o maneras de personalizar tus relaciones. Las suposiciones y los conceptos erróneos no hacen más que propagar y alimentar la desinformación.

6.3.2.4. Privilegio y seguridad de la normativa

Un privilegio es un derecho, ventaja o beneficio especial de un grupo restringido de personas en detrimento del resto de la sociedad. Aunque nadie puede elegir sus privilegios, lo que sí puede hacer es reconocerlos en lugar de

fingir que no existen. Ser consciente de tus privilegios es una forma de dejar de perpetuarlos y de contribuir a un mundo más igualitario.

He aquí algunos privilegios que pueden darse por sentados y de los que deberíamos ser conscientes si queremos vivir en un mundo más justo e igualitario:

- **El privilegio de no salir del armario**

Salir del armario es el proceso de revelar cualquier otro tipo de sexualidad que no forme parte de la norma. Las personas de la comunidad LGBTQ+ suelen tener que pasar por este proceso, descubriendo, aceptando y compartiendo su sexualidad. La mayoría de las veces, esto incluye situaciones mental y físicamente peligrosas, dependiendo de la zona geográfica, el trasfondo religioso y cultural, las normas sociales y muchos otros factores sobre los que no tienen ninguna influencia. A través del proceso de salir del armario, las personas se ponen en una posición vulnerable, teniendo que revelar información personal sin tener ninguna garantía sobre un resultado positivo del proceso. Mientras que algunas personas pueden aceptarlo y mostrarse abiertas al respecto, otras pueden reaccionar distanciándose de la persona, aislándola o maltratándola mental y físicamente.

A veces, las personas de la comunidad LGBTQ+ deciden ocultar su sexualidad o identidad a sus familias y/o amigos por su propia seguridad, mientras que las personas heterosexuales no tienen que pasar por ninguna parte de este proceso.

Puede leer más sobre la salida del armario en el [tema 1.1](#) [↗].

- **Privilegio de ser cariñoso/a con su pareja en público**

Ser cariñoso/a con su pareja en los espacios públicos es un privilegio que suelen tener las personas heterosexuales. Las personas que no son heterosexuales o que realizan cualquier práctica no normativa no tienen el lujo de mostrar afecto hacia su(s) pareja(s) en el espacio público sin poner en riesgo su seguridad emocional o física. Dependiendo del lugar, la religión y el trasfondo cultural pueden desempeñar un papel muy importante a la hora de censurar comportamientos.

- **Privilegio de compartir momentos importantes con su(s) pareja(s)**

Ya sea por su sexualidad, por su estilo de relación o por cualquier otra práctica, las personas no normativas no se benefician de compartir momentos

importantes con sus parejas del mismo modo que las personas normativas. Por ejemplo, las personas que son poliamorosas (tienen múltiples relaciones), las personas que no son abiertas sobre su sexualidad o las personas cuya sexualidad no fue aceptada por amigos y/o familiares, no tienen el privilegio de tener a su pareja a su lado en momentos importantes de su vida si esos eventos tienen lugar en espacios públicos (ceremonias de graduación, celebraciones, cumpleaños, etc.).

- **Privilegio de poder hablar abiertamente de su relación**

Hablar de sus relaciones y parejas románticas/sexuales puede ser un privilegio si no es abierto/a sobre su sexualidad o su estilo de relación. Las personas que practican relaciones no monógamas o que tienen una sexualidad diferente (o que son asexuales/arománticas) a veces pueden quedar al margen de estas conversaciones. Esto puede estar relacionado con el miedo a no ser aceptados, a ser etiquetados y/o aislados o a estar en entornos que ponen en riesgo su salud (tanto mental como física).

- **Privilegio de sentirse representado y tener modelos de conducta**

Cuando la mayoría de los contenidos que consumimos se alinean con los valores de la heteronormatividad, es más fácil para las personas heterosexuales encontrar modelos de conducta y personas con las que identificarse. Por otro lado, las personas *queer* y las que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ tienen más dificultades para sentirse representadas, ver personajes en películas y/o libros con los que puedan identificarse o incluso conocer a personas que tengan sus mismas creencias o estilo de vida. Esto puede llevarlos a distanciarse o a creer que les pasa algo porque apenas ven a nadie que sea como ellos. Ya se trate de identidad de género, sexualidad, expresión de género, estilo de relación o cualquier otra práctica no normativa, la representación desempeña un papel importante en cómo se percibe esa práctica o actitud específica.

Teniendo esto en cuenta, una representación errónea o distorsionada contribuye a perpetuar estereotipos e ideas equivocadas, facilitando la difusión de información errónea. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando los personajes LGBTQ+ son representados de forma estereotipada en las películas (y por personas heterosexuales, en lugar de contar con alguien que se identifique con el personaje para representarlo).

- **Privilegio de tener acceso a información y recursos**

Cuando aprende sobre usted mismo/a, su identidad, sexualidad y relaciones románticas/sexuales, tener acceso a la información y disponer de recursos entre los que puedes elegir contribuye mucho en su proceso de crecimiento. La mayoría de los recursos disponibles se interpretan desde una perspectiva heterosexual (Sumara, 1999). A menudo, las personas que no entran en la categoría normativa no tienen el mismo acceso a la información ni tantos recursos entre los que elegir. Un ejemplo de ello puede ser la representación de la construcción de relaciones no monógamas saludables o el aprendizaje sobre el placer sexual y la educación sexual como mujer o como persona queer. Tener más dificultades para encontrar fuentes de información fiables puede ralentizar el proceso de aprendizaje y exponer a las personas y poner en peligro su bienestar mental y físico.

Además de contribuir a un estilo de vida que no se enfrenta a los retos enumerados anteriormente, la normatividad también ofrece seguridad. Si un comportamiento o actitud encaja dentro de las normas, la seguridad de la persona no corre peligro. Por eso es tan importante reconocer que esta seguridad (mental, emocional y física) no está garantizada para las personas no normativas. A menudo, las personas no normativas tienen que elegir entre la seguridad y ser ellas mismas, por lo que normalizar las prácticas y actitudes no normativas es un paso valioso hacia la consecución de la igualdad.

– 6.3.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

S. y R. son gemelos de 15 años que van juntos de viaje de estudios. S. es heterosexual mientras que R. está explorando su sexualidad. Tras intentar hablar con uno de sus padres sobre su sexualidad, a R. le dijeron que estaba confundido y que se le pasaría si se centraba en sentirse atraído por el género opuesto (dentro del binarismo de género normativo que rechaza otros géneros). Al ir de viaje, S. tuvo la oportunidad de explorar una conexión que sentía con uno de sus compañeros de clase y de hablar abiertamente de su enamoramiento, mientras que R. se sintió avergonzada de compartir nada de esa información.

Sentirse avergonzado/a por sentirse de cierta manera nunca puede tener un resultado positivo sobre alguien. El resultado más probable será que oculten

sus sentimientos y experiencias, que se queden fuera de las conversaciones y, a veces, incluso que se aíslen.

Lo que podría hacer en su lugar sería intentar tener una mente abierta y una comunicación clara con el niño o adolescente. Si necesita más información sobre el tema, siempre puede recurrir a recursos o expertos en la materia que le ayuden a entender mejor este punto. Intente tranquilizar al niño/a o adolescente diciéndole que no le pasa nada por sentir que no encaja dentro de las normas convencionales y que la diversidad y la exploración son cosas que hay que fomentar, no temer.

6.3.4. BUENAS PRÁCTICAS



6.3.4.1. Pregunte en lugar de hacer suposiciones

Cuando hable con alguien, evite hacer suposiciones sobre su sexo, sexualidad, tipo de relación que prefiere, religión, pronombres, etc. El hecho de que alguien parezca cumplir algunos de los criterios que estás acostumbrado/a a asociar con una determinada etiqueta (por ejemplo, si tiene aspecto femenino, su género debe ser femenino y su sexualidad heterosexual) no significa que se identifique con ella. Al asumir estas cosas sobre ellos, sólo está perpetuando la mentalidad heteronormativa y borrando sus identidades al no reconocerlas y darles espacio para existir.

6.3.4.2. Sea inclusivo/a en su lenguaje y comportamiento

- Mantenga la mente abierta a la diversidad de cualquier tipo (sexual, de género, de relaciones, etc.).
- Utilice un lenguaje neutro en cuanto al género
- Utilice ejemplos variados en las conversaciones que no estén ligados a la heteronormatividad

- Intente que los temas de conversación y los juegos sean inclusivos para todos (personas neurodivergentes, personas queer, etc.)
- Pregunte por los pronombres de las personas.

6.3.4.3. La flor del privilegio/La flor del poder (Edactivismo: La flor del poder)

ADVERTENCIA: Esta actividad puede ser disparadora del malestar para las personas que carecen de privilegios y también puede desencadenar sentimientos de culpa entre quienes se sienten privilegiados. Sea consciente de ello y prepárese para ofrecer apoyo.

La flor de los privilegios es una actividad que ilustra los privilegios, el poder y la opresión dentro de la sociedad. Es una forma de reflexionar sobre los propios privilegios.

Consiste en pedir a los participantes que dibujen una flor con 8 o más pétalos, cada pétalo mostrando una categoría relacionada con el privilegio (elegida por ti). Algunas de estas categorías pueden ser la edad, la raza, la capacidad, el género, el sexo biológico, la orientación sexual, el país de residencia, la educación, la religión/espiritualidad, el idioma, el estatus socioeconómico, etc. Además, pueden optar por dejar también algunos pétalos en blanco por si quisieran añadir otras categorías. Después de escribir las categorías, cada persona tiene que escribir las respuestas que le corresponden (por ejemplo, su edad, las lenguas que habla, su sexo, etc.). El último paso de la actividad consiste en que cada uno coloree los pétalos hasta la cantidad que considere que su respuesta le ofrece un privilegio. Por ejemplo, en el pétalo de la capacidad, si tiene un cuerpo capacitado, debe colorear todo el pétalo y eso representa que tiene un privilegio que las personas con discapacidad no tienen. Haga esto con cada pétalo y cuando termine puedes tomarse unos momentos para procesar y reconocer lo que ha pasado durante el ejercicio y las emociones que haya podido sentir.

Información: Esta actividad no tiene el propósito de avergonzar o culpabilizar a las personas por sus privilegios. Su propósito es ayudar a las personas a reflexionar y comprender los privilegios que tienen y que podrían haber dado por sentados hasta ahora.

6.3.5. REFERENCIAS

Normative and Non-normative Influences (2022). Study.com. Retrieved from <https://study.com/learn/lesson/non-normative-life-events-overview-types->

[examples.html](#).

Routledge Encyclopedia of Philosophy (n.d.). *Normativity*. Retrieved from <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/normativity/v-1>.

Sumara, D., & Davis, B. (1999). Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191–208. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00121>.

6.4. POLIAMOR



- El poliamor es una estructura de relación, al igual que la monogamia/las relaciones abiertas/la anarquía de las relaciones, etc.
- El poliamor tiene el concepto subyacente de tener más relaciones románticas y/o sexuales al mismo tiempo.
- Las relaciones sanas se basan en una comunicación clara, en mantener y hacer respetar los límites y en personalizar las relaciones en función de tus necesidades.
- El poliamor puede ser un gran acelerador del crecimiento personal.

6.4.1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones se basan en elecciones personales (amistades, relaciones románticas/sexuales, etc.) y la estructura que eliges para esas relaciones, independientemente de su tipo, está directamente relacionada con tus valores y los principios que consideras importantes en la forma en que quieres vivir tu vida. Estas estructuras de relación pueden influir en tu vida cotidiana al influir

en la forma en que percibes los distintos tipos de conexiones (tanto emocionales como físicas) y por el entorno que estás creando para ti.

Muchos educadores sociales creen que la prioridad es enseñar a los niños a construir relaciones sanas, independientemente de si son monógamas o poliamorosas (Poly Philia, 2022).

6.4.2. DESARROLLO DEL TEMA

6.4.2.1. Relaciones sanas

Construir relaciones sanas debería ser una de las prioridades número uno en la vida de cualquier persona. Según la educadora poliamorosa Leanne Yau, las relaciones sanas se basan en una comunicación clara, en mantener y hacer respetar los límites personales y en construir tus relaciones según tus necesidades en lugar de seguir las convenciones sociales. La misma educadora considera que las jóvenes, en particular, deben saber que no se definen por su relación con los hombres ni son menos valiosas por no querer tener hijos, casarse o cohabitar.

Estos principios pueden aplicarse a diversos estilos y prácticas de relación, desde las amistades hasta las relaciones románticas/familiares/sexuales/trabajo. Las relaciones exitosas no se definen por cuánto duran o por cuántos valores de convenciones sociales siguen, sino por lo beneficiosas y sanas que son para las personas implicadas. La escalera mecánica de las relaciones (noviazgo -> exclusividad -> matrimonio -> casa -> hijos) no es necesaria para la felicidad y no define el éxito de una relación (Poly Philia, 2022).

6.4.2.2. Qué es el poliamor

El **poliamor** es la estructura de relaciones que apoya y fomenta la exploración de múltiples relaciones, normalmente románticas y/o sexuales, aunque no exclusivamente. El poliamor implica entrar en contacto con tus deseos y necesidades y aprender a comunicarlos abiertamente con tu(s) pareja(s).

Normaliza la idea de que existe una progresión diferente a la de una relación monógama y que ciertos tipos de relación no hacen que una relación sea más o menos valiosa.

Los amigos/padres/compañeros de trabajo pueden ser tan valiosos como las parejas románticas y el tipo de relación no define su «seriedad» (Poly Philia, 2022). Las relaciones poliamorosas no se limitan a ciertos tipos de conexiones

que se colocan en cajas (cónyuge, amigo/a/e, compañero/a/e de trabajo, etc.). Por el contrario, se adaptan a las necesidades de las personas implicadas y pueden adoptar muchas formas diferentes, como la coparentalidad, la cohabitación, las amistades sexuales, las amistades románticas, etc. No se definen por los valores sociales, sino por los valores y deseos de las personas que conforman la relación.

Aunque el poliamor puede ser una gran opción para algunas personas, realmente depende de la persona. Ten en cuenta que tu mentalidad/prioridades y deseos pueden cambiar.

6.4.2.3. Establece límites claros con tu(s) pareja(s)

Como nadie sabe leer la mente (y no debería), aprender a establecer y comunicar tus límites es esencial en cualquier tipo de relación, pero puede tener un impacto muy valioso en las estructuras poliamorosas, ya que puede haber más personas implicadas. Los límites son pautas que te impones a ti mismo y a tus interacciones con la gente para proteger tu bienestar mental y/o físico. Discutir lo que defines como límite y cómo te gustaría que se respetaran tus límites es de gran valor, especialmente al principio de las relaciones.

6.4.2.4. Personalizar las relaciones

Personalizar las relaciones es una de las ventajas de ser poliamoroso/a, ya que le da la libertad de satisfacer sus necesidades de una forma que antes no tenía a tu alcance. A menudo se cree que las relaciones románticas y sexuales son lo mismo o que deberían ir juntas como un paquete cuando la gente empieza una nueva relación. Aunque esto puede ser cierto y válido en algunos casos, el poliamor también ofrece la posibilidad de explorar las relaciones románticas y sexuales por separado. De este modo, una persona puede tener parejas con las que sea sexualmente activa, pero con las que no quiera tener una cita romántica, o puede tener exactamente lo contrario. Hay personas con las que puede tener química sexual pero a las que no vería como pareja romántica, tal vez porque tengan visiones diferentes de la vida o porque no tengan capacidad para tener una relación romántica.

Independientemente de la razón, la idea es que la conexión y las expectativas se discutan y se acuerden mutuamente. La oportunidad de hablar abiertamente sobre lo que quiere de la persona que tiene delante le libera de la presión de querer y/o pedir que una persona satisfaga todas sus necesidades.

Tras comunicar sus necesidades, la decisión sobre el tipo de relación y los límites que conlleva se toma conjuntamente.

Todo el mundo tiene derecho a personalizar sus relaciones como mejor le parezca. Teniendo esto en cuenta, hay dos estructuras principales que pueden ayudarte a tener un poco de claridad:

- **Ambos poliamorosos**

Cuando las dos personas implicadas son poliamorosas, ambas tienen la libertad de explorar cualquier tipo de conexión romántica, sexual o amistosa con otras parejas. No hay límites en cuanto a la profundidad de la conexión o el tipo de relación. Sin embargo, no hay necesidad ni obligación de tener más de una relación de cualquier tipo. Como ambos son poliamorosos, están de acuerdo en tener esta libertad. Sin embargo, nadie necesita tener ningún tipo de conexión si no lo desea o siente que no tiene la capacidad de tenerla. Se trata del principio y de estar abierto/a a la idea de tener más de una relación (sexual, romántica, etc.).

- **Monopoliamor**

El **mono-poliamor** es la estructura en la que uno de los miembros de la pareja es monógamo mientras que el otro es poliamoroso. Esta estructura puede ser igualmente satisfactoria y adaptarse a las necesidades de las personas implicadas. Al practicar este tipo de poliamor, una de las personas implicadas es monógama por elección y la otra es poliamorosa, de nuevo, por elección. Lo más importante es que sea de mutuo acuerdo.

Puede ser una opción para las personas que sienten que sólo tienen capacidad para tener una relación.

A pesar de que una de las estructuras pueda parecer más apropiada para alguien en un momento determinado de su vida, no son fijas para toda la duración de la relación. Pueden cambiar y adaptarse a las necesidades de todas las personas implicadas. Si el monopoliamor fue una buena opción para alguien durante un periodo estresante de su vida, pueden cambiar a una estructura en la que ambos miembros de la pareja sean poliamorosos en un periodo menos estresante, por ejemplo, si quieren descubrir y explorar diferentes tipos de conexiones con otras personas. La clave del poliamor es la comunicación y la adaptación.

Aunque cada relación es diferente a su manera y cada nueva persona contribuye a tu vida de una forma que nadie más puede, intenta evitar ver a las personas como máquinas de satisfacer necesidades.

6.4.2.5. Gestión de recursos

El poliamor requiere honestidad y planificación de recursos. Mientras que el amor es un recurso infinito, el tiempo y la energía no lo son, por lo que el poliamor implica mucha comunicación abierta y honesta con los recursos y la disponibilidad que uno puede ofrecer y/o recibir. Es importante que seas honesto contigo mismo y con tus parejas (potenciales) sobre cuánto puedes invertir realmente en esa conexión.

6.4.2.6. Acelerador del crecimiento

Es común que la gente dentro de la comunidad poliamorosa perciba el poliamor como un acelerador del crecimiento personal. Debido al hecho de que puede implicar mucha adaptación, el poliamor te obliga a salir de tu zona de confort y puede ponerte en muchas situaciones que nunca antes habías experimentado. Puede implicar mucha exploración y situaciones a las que no te enfrentarías en una relación estructurada de otro modo. Por lo tanto, requiere mucho conocimiento de uno mismo para que cada uno pueda comunicar abiertamente sus necesidades y preferencias. Cuanto más se conozca a usted mismo/a, mejor podrá expresar lo que necesita, con lo que se siente cómodo/a y lo que le gustaría cambiar dentro de su relación. Dado que las circunstancias pueden empujarle a adaptarse un poco más rápido que en una estructura monógama, esto puede hacer que aprenda más rápido sobre usted mismo/a y, por lo tanto, acelerar su proceso de crecimiento personal.

6.4.2.7. Deconstruir los conceptos erróneos

Algunos de los conceptos erróneos más comunes a la hora de aprender/practicar el poliamor son:

✔ El poliamor es una excusa para engañar ✘

El engaño es la ruptura de un acuerdo. Puede ocurrir en cualquier tipo de estructura de relación (monógama, poliamorosa, abierta, etc.) e implica ocultar información, deshonestidad y/o comportamientos no acordados. Las personas poliamorosas también pueden engañar si ocultan una conexión que tienen con alguien, si esconden sus sentimientos o si practican ciertas cosas que acordaron no practicar. Por lo tanto, el poliamor no excusa el engaño. Por el

contrario, abra la puerta a una comunicación honesta, exponiendo claramente las necesidades, por ejemplo, si falta algo o si se podría cambiar algo en la relación. Subraye la necesidad de discutir con su(s) pareja(s) lo que usted define como engaño y si esa definición cambia en determinadas circunstancias.

✔ Los poliamorosos no están dispuestos/preparados para comprometerse con una sola pareja ✘

El poliamor puede implicar el compromiso con varias personas, lo que descarta automáticamente la idea de que los poliamorosos no estén dispuestos a comprometerse con una sola pareja. Ser poliamoroso no significa que no estés preparado para el compromiso; sólo significa que te gustaría explorar diferentes tipos de conexiones y compromisos con diferentes personas. Al tener múltiples relaciones, las necesidades y los límites que debes tener en cuenta también se multiplican (porque cada persona tiene sus propias necesidades), lo que significa que el nivel de compromiso también puede crecer.

Los poliamorosos son hipersexuales/avariciosos ✘

Existe la creencia generalizada de que algunas personas eligen el poliamor porque no pueden satisfacer sus necesidades sexuales con una sola pareja. Aunque esto puede ser cierto para algunos/as/es, puede ser completamente erróneo para otros/as/es. El poliamor abre la posibilidad de tener múltiples conexiones sexuales. Sin embargo, también hay poliamorosos asexuales o personas que simplemente no quieren/basan su relación en la conexión sexual que tienen.

⚖️ – 6.4.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – ⚖️

L. tiene 15 años y ha decidido declararse poliamorosa ante sus amigos/as. Les conto que está probando diferentes tipos de relación para ver cuál puede funcionar para ella, porque se dió cuenta de que la idea de la monogamia no la atrae en absoluto. Decía que, durante el último año, siempre que todo el mundo hablaba de relaciones, o bien deseabando exclusividad o bien hablaban de celos y L. no se identificaba con ninguna de las opciones. Después de leer un poco sobre otros tipos de relaciones, decidió que tal vez no poner una etiqueta podría ayudar, pero en realidad la estaba confundiendo más. Así que decidió

probar a ser poliamorosa. Algunos/as/es amigos estaban intrigados, mientras que otros empezaron a distanciarse de L., temiendo que quisiera tener algo con todos/as.

Esta es una idea errónea muy común sobre el poliamor, y puede ser perjudicial para las personas poliamorosas porque las reduce al número de conexiones que tienen y cosifica esas conexiones y personas. Además, difunde información errónea.

Lo que podría hacer como educador/a o padre/madre en este caso es, en primer lugar, educarse a usted mismo/a sobre el poliamor. Haciendo esto, podrás tener una charla desde un punto de vista informado y no contar con que la persona poliamorosa te eduque y ponga toda la información sobre la mesa. Podría intentar abrir la conversación con el niño/a o adolescente y ver si se siente cómodo/a compartiéndolo. Si no es así, intente respetar su espacio y sus deseos. Sin embargo, hay algunas cosas que podrían ayudar en el proceso.

Como educador/a puede intentar ofrecer acceso a la información y normalizar los diferentes estilos de relación a través de su enseñanza. Esto puede hacerse compartiendo páginas web/blogs/contenido informativo con sus alumnos, eligiendo hablar de ejemplos no monógamos/figuras públicas y/o históricas, o incluso utilizando estructuras no monógamas al crear contenido imaginario (como el contexto de un problema de matemáticas o el marco para una actividad de narración).

6.4.4. BUENAS PRÁCTICAS



6.4.4.1. Evitar perpetuar ideas erróneas

Teniendo en cuenta que nuestra forma de pensar viene determinada por nuestro entorno y por los contenidos que consumimos, es importante

formarse sobre el tema antes de hablarlo o practicarlo para evitar perpetuar ideas erróneas. Para ello, hay que elegir bien los contenidos y mantenerse informado/a.

6.4.4.2. Consuma contenidos creados por personas poliamorosas

Cuando se aprende sobre el poliamor (y cualquier otra práctica no normativa) es muy importante elegir bien las fuentes. Aprender de personas que están experimentando y eligiendo el poliamor como estilo de vida o estructura de relación podría ser beneficioso tanto para ti como para la comunidad poliamorosa. Al consumir contenidos creados por personas poliamorosas estás recibiendo acceso tanto a los principios lógicos y racionales que forman la base del poliamor como a la experiencia personal, los sentimientos y la gestión de las emociones de las personas que lo experimentan, lo que puede ayudarte a evitar o aprender de algunos de sus errores. Además, al seguir a creadores de contenidos poliamorosos, también está apoyando la difusión de información de una forma constructiva y educativa, evitando difundir información errónea o perpetuar estereotipos e ideas equivocadas al respecto.

6.4.5. REFERENCIAS

Poly Philia (2022). *Frequently Asked Questions*. Poly Philia. Retrieved from <https://www.polyphilia.blog/faq>.

6.5. SEXO ANAL



- El sexo anal es un tipo de actividad sexual, al igual que el sexo oral o vaginal.

- A menudo estigmatizado, puede ser practicado por personas de todas las sexualidades, siempre y cuando les resulte placentero.
- Cuando se habla de sexo anal, la seguridad, el consentimiento, los límites y la protección son temas que pueden y deben tratarse.
- Las mejores prácticas a la hora de enseñar sobre sexo anal incluyen: evitar avergonzar y difundir mitos, ofrecer acceso a recursos educativos de calidad y fomentar las pruebas de ETS e ITS como parte de los chequeos médicos (para adolescentes sexualmente activos).

6.5.1. INTRODUCCIÓN

El sexo anal, a menudo estigmatizado, es una forma de actividad sexual. No hay nada correcto o incorrecto cuando se trata de disfrutar de diferentes tipos de sexo y, aunque el sexo anal no es para todo el mundo, hay personas que lo disfrutan. Lo mismo ocurre con el sexo oral y vaginal. No es para todo el mundo, pero todo el mundo tiene derecho a experimentar y comprobarlo por sí mismo.

El **sexo anal** se refiere a la actividad sexual en la que interviene el ano. No implica necesariamente penetración y puede ser practicado por personas de cualquier sexo y orientación sexual.

6.5.2. DESARROLLO DEL TEMA

Un estudio llevado a cabo en por Hirst et al. (2022) argumentó que deconstruir la comprensión del sexo anal, que a menudo se basa en información errónea y juicios, puede fomentar y defender políticas y prácticas en materia de salud y educación sexual. En el mismo estudio se menciona cómo el sexo anal a menudo se descuida cuando se trata de la provisión de salud sexual para mujeres y niñas en el Reino Unido (donde se tomó la muestra).

6.5.2.1. Seguridad

Cuando se habla de seguridad sexual, se puede considerar tanto la salud mental/emocional como la física. Así, el concepto de sexo anal seguro incluye (pero no se limita a):

- **Consentimiento**

Pedir consentimiento no debería ser negociable. Comunicarte abiertamente con tu pareja sobre el nivel de comodidad que sientes y hasta dónde estarías dispuesto a llegar es un buen primer paso cuando se abre el tema del sexo anal. Hay múltiples formas de pedir el consentimiento, algunas de ellas muy

directas (¿quieres practicar sexo anal?) mientras que otras pueden ser más abiertas (¿te gustaría explorar otros tipos de sexo?). Asegurarse de que todos los implicados están de acuerdo y de que se pide y se da el consentimiento cada vez que la práctica cambia o tiene posibilidades de ir más allá, es lo que hará que la experiencia siga siendo placentera y cómoda.

Enseñar a los niños/adolescentes sobre seguridad y consentimiento en general, aprendiendo sobre las situaciones en las que se sienten cómodos y las que evitarían, es ayudarles a navegar también por su vida sexual, incluyendo el sexo anal. Utilizar un lenguaje adecuado a la edad y expresar la necesidad de dar y obtener el consentimiento antes de cualquier práctica sexual es ayudarles a crear una vida sexual sana en el futuro.

Puede leer más sobre el consentimiento en el [tema 5.5](#) .

- **Límites**

Establecer límites (previo consentimiento) es una parte valiosa de las prácticas sexuales seguras y placenteras. Cuando se trata de sexo anal, debido al estigma que conlleva, los límites pueden ser útiles durante la parte de exploración (y después).

Hablar abiertamente sobre los contextos en los que te sientes bien y las situaciones en las que te sentirías incómodo puede ayudar a tu pareja a satisfacer tus necesidades y a ti a satisfacer las suyas.

Enseñar a los niños/adolescentes a hablar y tener en cuenta las necesidades de los demás en su vida diaria, probablemente también les ayude en su vida sexual. Saber que cada persona tiene sus propios límites y zonas de confort, y que algunos están más dispuestos a explorar nuevas experiencias que otros/as/es, puede guiarles en la creación de hábitos de salud sexual.

Los límites pueden ser los siguientes:

- Me sentiría cómodo/a con el sexo anal si ambos nos hacemos pruebas de ETS e ITS».
- «Quiero probar el sexo anal después de hablar sobre la protección».
- “No me siento cómodo/a probando el sexo anal ahora mismo, pero me gustaría reabrir el tema en unas semanas»

Los límites son diferentes y personales, y no pasa nada si cambian.

Asegurarse de que la gente conoce sus límites personales (y usted los suyos) hará que la experiencia sea más cómoda para todas las personas implicadas.

Tenga en cuenta que puede cambiar de opinión y parar en cualquier momento si empieza a sentirse incómodo/a.

- **Protección**

La protección es una parte valiosa de cualquier tipo de sexo, independientemente de la orientación sexual o del tipo de sexo (oral, vaginal, anal). Teniendo en cuenta que el ano no se autolubrica como la vagina y la sensibilidad de la zona, la protección incluye lubricante y preservativos..

6.5.2.2. Exploración y placer

Reconocer que el sexo anal es una práctica sexual como el sexo vaginal u oral, y que también se practica fuera de la comunidad LGBTQ+ es un punto de partida para desestigmatizarlo. La exploración y la búsqueda de placer son diferentes para cada persona y, siempre que la práctica sea consentida y la persona se sienta cómoda, no hay una forma que sea mejor que otra. Algunas personas encuentran placentera la exploración de las prácticas anales cuando están en el extremo receptor, mientras que otras prefieren estar en el extremo dador o en ambos.

Mientras que algunas personas pueden sentirse bien con cualquier tipo de exploración consentida, otras pueden tener preferencias relacionadas con:

- Aseo/preparación
- Vello corporal
- Formas de exploración
- Juguetes y juegos sexuales
- Conversaciones al respecto

Por eso, preguntar por los límites y pedir consentimiento son prácticas que deben formar parte del proceso.

6.5.2.3. Deconstruir las ideas erróneas y los estereotipos

✔ El sexo anal es arriesgado y sucio ✘

El sexo anal implica riesgos, al igual que el sexo vaginal u oral. Debido a la sensibilidad del ano, puede haber un mayor riesgo de contraer una ETS. Sin embargo, este riesgo se reduce considerablemente si se utilizan correctamente la protección y el lubricante. Cuando se trata de calificar el sexo anal de sucio, tanto si se refiere a ETS e ITS como a la propia práctica y lo que puede implicar, la desinformación se propaga con increíble rapidez.

✔ El sexo anal es solo para la comunidad gay ✘

El sexo anal puede ser placentero tanto para las personas con próstata como para las que no la tienen. Es una elección, y es una práctica muy extendida también entre la comunidad heterosexual. Una encuesta que llevó a cabo AMP Agency en nombre de LifeStyles y SKYN Condoms en 2017 mostró que casi el 50% de las personas participantes (35% mujeres, 15% hombres) practicaban sexo anal (Skyn, 2017).

El sexo anal debilita tus músculos y puede dañar permanentemente tu cuerpo⊗

No hay pruebas de que el sexo anal debilite o dañe permanentemente el cuerpo. Mientras que forzar algo en tu cuerpo que no te hace sentir cómodo o no prestar atención puede posiblemente hacerte daño, la práctica segura y lubricada del sexo anal no es dañina y no provoca daños físicos permanentes cuando se practica con cuidado (Gilmour, 2017).

También es valioso que los niños/adolescentes que aprenden sobre salud sexual conozcan información básica sobre el sexo anal, ya que puede ser una opción que quieran explorar. No conocerla puede empujarles a situaciones vulnerables en las que tal vez no dispongan de la información necesaria sobre prevención y protección, y tengan demasiado miedo para pedir consejo.

⚖️ – 6.5.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – ⚖️

B. es un joven de 14 años que se dio cuenta de que quería estar más informado sobre las prácticas sexuales antes de iniciar su vida sexual. Aunque pudo encontrar algo de información sobre prácticas sexuales hetero, siguió buscando recursos completos sobre otros tipos de sexo, incluido el sexo anal. Al no poder averiguar qué fuentes eran fiables y cuáles no, B. intentó expresar su deseo de querer aprender más sobre el sexo anal. Por miedo a ser juzgado, escribió una nota anónima y la puso sobre la mesa del profesor pidiendo información sobre protección y prácticas relacionadas con el coito anal. El profesor leyó la nota en voz alta y declaró que no es su trabajo enseñar sobre eso y que la persona que la escribió debería preguntar a sus padres/madres.

Un enfoque más adecuado habría sido intentar responder a las preguntas o redirigir a B. (y a la clase) hacia algunos recursos apropiados para su edad y explicar las cosas que sería necesario saber en materia de seguridad, prevención, protección y placer. Al dejar que lo buscaran por su cuenta, el

profesor reforzó el estigma en torno al sexo anal y posiblemente colocó a B. (y a otros alumnos interesados) en una posición vulnerable de búsqueda por su cuenta sin saber qué fuentes son adecuadas para su edad, en qué información pueden confiar y con quién podrían hablar de ello.

6.5.4. BUENAS PRÁCTICAS



6.5.4.1. Evitar avergonzar y difundir ideas falsas/mitos

Evitar la difusión de mitos es una parte importante de la deconstrucción de conceptos erróneos y de la enseñanza sobre seguridad y diversidad sexual. Si no sabes mucho sobre el tema, en lugar de asumirlo, intenta leer algunos materiales al respecto (comprueba tus recursos cuidadosamente) y vuelve a la conversación cuando estés informado/a/e. De esta forma evitarás apoyar mitos o perpetuar estereotipos (como que el sexo anal es sólo para hombres homosexuales), y podrás animar a los/as/es adolescentes a ser cuidadosos en lo que se refiere a prevención y protección.

6.5.4.2. Ofrece acceso a recursos

Tanto si eres educador/a como si eres padre/madre, a menos que seas educador sexual, lo más probable es que los niños/adolescentes se sientan demasiado avergonzados para hacer preguntas sobre el sexo anal. Una forma eficaz de asegurarse de que reciben la información que necesitan es poner a su disposición recursos de calidad. Puedes elaborar una lista de las distintas fuentes que pueden consultar (blogs, redes sociales, libros, artículos, etc.) u ofrecerte a comentar con ellos las posibles opciones. Algunas de estas opciones podrían ser hablar con un experto, encontrar un sitio web que responda preguntas de forma anónima (desde un punto de vista educativo) o

cualquier otro tipo de educación que se ajuste a las necesidades del niño/adolescente.

6.5.4.3. Fomentar las pruebas de ETS e ITS como parte de los chequeos médicos

Para los adolescentes sexualmente activos, fomentar la realización de pruebas de ETS e ITS puede ayudar a desestigmatizar algunas prácticas (como el sexo anal) y puede contribuir a que tengan una vida sexual sana. Teniendo en cuenta que ser diagnosticado de una ETS o una ITS también puede repercutir en la salud mental, normalizar las pruebas y el hecho de que tener una ETS puede formar parte de una vida sexual activa podría contribuir a una percepción positiva del sexo y la salud sexual.

6.5.5. REFERENCIAS

Gilmour, P. (2017). *5 anal sex myths that are totally wrong*. Cosmopolitan. Retrieved from <https://www.cosmopolitan.com/uk/love-sex/sex/a12118612/anal-sex-myths/>.

Hirst, J., Pickles, J., Kenny, M., Beresford, R., & Froggatt, C. (2022). A qualitative exploration of perceptions of anal sex: implications for sex education and sexual health services in England. *Culture, Health & Sexuality*, 1–15. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13691058.2022.2037020>.

Skyn (2017). LifeStyles, S. C. SKYN® Condoms Millennial Sex Survey Reveals Nearly 50% Of Respondents Sext At Least Once A Week. [www.prnewswire.com](https://www.prnewswire.com/news-releases/2017-skyn-condoms-millennial-sex-survey-reveals-nearly-50-of-respondents-sext-at-least-once-a-week-300401985.html). Retrieved from <https://www.prnewswire.com/news-releases/2017-skyn-condoms-millennial-sex-survey-reveals-nearly-50-of-respondents-sext-at-least-once-a-week-300401985.html>.EFER/

7. LEYES EUROPEAS



Artículos

- 7.1. DERECHOS EN SALUD SEXUAL
- 7.2. DERECHOS REPRODUCTIVOS
- 7.3. FUENTES DE APOYO SOCIAL, ONG, CENTROS DE SALUD Y ORGANIZACIONES DE DERECHOS HUMANOS

7.1. DERECHOS EN SALUD SEXUAL



- Los niños y adolescentes deben conocer sus derechos en materia de salud sexual
- La salud sexual incluye, entre otras cosas, el reconocimiento y la aceptación de la propia sexualidad, el acceso a la educación sexual, la información y la atención en materia de salud sexual, y el reconocimiento y el respeto de los derechos sexuales.
- Los derechos de salud sexual incluyen, entre otros, las leyes y políticas relacionadas con la educación sexual, la salud sexual (mental y física),

7.1.1. INTRODUCCIÓN

Según la OMS (s.f.), la salud sexual requiere un enfoque positivo sobre la sexualidad y las relaciones sexuales, y la posibilidad de tener experiencias sexualmente seguras y placenteras, libres de cualquier tipo de discriminación, violencia o coacción. La capacidad de alcanzar la salud sexual depende del acceso a una educación sexual integral y de calidad (sobre sexo y sexualidad), del acceso a información sobre sexo seguro, tipos de protección y posibles consecuencias de las relaciones sexuales sin protección, del acceso a especialistas sanitarios y de vivir en un entorno que apoye y proteja la salud sexual. La misma organización menciona posibles problemas relacionados con el sexo que se derivan de la falta de aplicación de los derechos de salud sexual. Entre esos posibles problemas se encuentran los embarazos no deseados y los abortos, la violencia sexual, las disfunciones sexuales, las prácticas nocivas (como la mutilación genital femenina), las infecciones por el VIH, las ETS, las ITS y los problemas del aparato reproductor.

7.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

7.1.2.1. Leyes y políticas de salud sexual

Las leyes y políticas de salud sexual pueden incluir:

- Políticas relacionadas con la prevención y el tratamiento de ETS e ITS
- Políticas que garanticen el acceso a la información y a los servicios de salud sexual para todos
- Salud reproductiva y planificación familiar
- Políticas relacionadas con la prevención, desestigmatización y tratamiento de pacientes con VIH
- Políticas relacionadas con la atención sanitaria (no necesariamente con la salud sexual)

Cuando se trata de derechos de salud sexual, la orientación sexual es un factor importante que puede afectar a la accesibilidad de estos derechos. Los antecedentes sociales, culturales y jurídicos pueden ser elementos que ofrezcan o denieguen su acceso a la atención sanitaria sexual, la prevención y los anticonceptivos, el acceso a la información, el matrimonio, etc. Actualmente hay **69 países en el mundo que penalizan la homosexualidad**, algunos de ellos castigándola con la pena de muerte. Además, seis de estos países forman parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Byrnes, 2019). Esta criminalización está negando los derechos de las personas a ser ellas mismas, a tener acceso a la atención sanitaria y a menudo puede venir acompañada de otras formas de discriminación, como la interdicción de donar sangre/trabajar en un lugar específico, etc. Las personas homosexuales (y las personas de la comunidad LGBTQ+) están siendo silenciadas en estos países al verse obligadas a elegir entre expresar su identidad o su salud física y mental. Al verse empujadas a ocultar su identidad, la mayoría de las veces estas comunidades no tienen acceso a la atención sanitaria sexual, a instrumentos de prevención de la salud sexual ni a información por miedo a ser descubiertas y enviadas a prisión o a la pena de muerte según el país. Este aislamiento posiblemente las empuja hacia prácticas poco seguras y las expone a situaciones de vulnerabilidad. Aunque esto pueda parecer extremo y casos aislados, es el día a día de la comunidad LGBTQ+ en 69 países, mostrando cómo derechos humanos básicos (como el acceso a la sanidad) son violados a diario. Aunque en la mayoría de los países las orientaciones y expresiones sexuales no normativas no son técnicamente ilegales, se las estigmatiza y se las considera motivo de discriminación. Durante los años 80 y 90, cuando la epidemia de VIH/SIDA se propagó a través de los productos utilizados en las donaciones de sangre, las autoridades sanitarias crearon políticas especiales que obligaban a los pacientes con «conductas de alto riesgo» a donar sangre. Los pacientes

considerados de alto riesgo eran los hombres homosexuales y bisexuales. Aunque han pasado más de 40 años desde aquello, hoy en día hay países en los que donar sangre siendo gay o bisexual está prohibido o es ilegal. Esta estigmatización vino de asociar a la comunidad gay con el virus del VIH por falta de información y miedo, y también mostró al mundo entero el nivel de aislamiento al que nos puede llevar el miedo. Según la investigación de la Fundación Thomas Reuters (2020), Croacia, Ucrania e Islandia se encontraban entre los países que prohibían la donación de sangre a los hombres homosexuales y bisexuales (Ohlen, 2020). Este estigma y su perpetuación contribuyen al aumento de la violencia contra la comunidad LGBTQ+ en todo el mundo. El círculo de la desinformación (que consiste en difundir la información sin verificarla, discriminar/aislar a los miembros de la comunidad LGBTQ+ y ejercer violencia) está negando el acceso a los derechos humanos básicos y a la atención de la salud sexual. Puede leer más sobre salud sexual en el [tema 3](#).

7.1.2.2. Salud mental

Esta estigmatización y aislamiento de ciertos grupos está creando más distancia entre la aceptación normativa y la no normativa, porque a menudo se aíslan las prácticas y las personas no normativas (por ejemplo, se impide a los hombres homosexuales donar sangre) y se les niega el acceso a una atención integral de salud sexual. Esto refuerza la normatividad y repercute en la salud mental de las personas estigmatizadas o reducidas a un estereotipo. Ver que esta desaprobación social y que la sexualidad, la orientación sexual o el género pueden cambiar el comportamiento de una persona hacia otra o negarle el acceso a clínicas de salud sexual o a servicios de atención a la salud sexual puede repercutir negativamente en la salud mental de alguien. La ansiedad, el aislamiento y la depresión pueden ser algunas de las posibles consecuencias de estas prácticas. Cuando se enseña a los niños/adolescentes sobre los derechos de salud sexual es importante aclarar que todo el mundo debería **tener acceso a estos derechos** independientemente de su sexo, orientación sexual, género o cualquier otra forma de discriminación. Puede dedicar algún tiempo a deconstruir estereotipos y estigmas sexuales y ofrecer diferentes fuentes de información. Intente explicar cómo la difusión de rumores o la falta de comprobación de la información pueden contribuir a la estigmatización y al aislamiento de determinados grupos y cómo esto podría evitarse con un poco de investigación por su parte.

7.1.2.3. Deconstruir la sexualidad y la estigmatización de la salud sexual

Mito: El VIH es lo mismo que el SIDA ❌

Como se advierte ya desde el nombre, el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) es el virus, mientras que el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) es la enfermedad (OMS, 2020). Ser diagnosticado de VIH no significa automáticamente tener SIDA. Aunque este virus se atribuyó en gran medida a la comunidad gay y bisexual durante la epidemia de los años 80-90, los estudios han demostrado que cualquier persona que practique sexo oral, vaginal o anal puede estar expuesta a él. Tras el diagnóstico, las personas pueden llevar una vida normal con la ayuda de medicación y revisiones periódicas. Además, al tomar la medicación con regularidad, la carga del virus disminuye significativamente hasta el punto de que ya no puede transmitirse. Esto significa que, aunque a uno le diagnostiquen el VIH, cuando practica sexo protegido, el virus no puede transmitirse. Así pues, incluso el nombre «síndrome de deficiencia autoinmune adquirida» alude al hecho de que el SIDA puede ser el resultado de no hacerse las pruebas o no tomar la medicación, y es algo que puede evitarse. En lugar de dejar que el miedo o la desinformación guíen a los niños/adolescentes, intente explicarles cómo y por qué el VIH se asoció a tanto estigma y que estar informado/a y acudir a revisiones periódicas es algo que cualquiera puede (y debe) hacer por su salud sexual.

✔ Mito: Las pruebas de ETS son sólo para quienes tienen múltiples parejas sexuales ❌

Las pruebas de ETS y de ITS son para todas las personas sexualmente activas. El número de parejas sexuales no indica las posibilidades de contraer una ETS/ITS, pero mantener relaciones sexuales de riesgo o sin protección sí puede hacerlo. Al iniciar su actividad sexual, someterse a pruebas periódicas de ETS puede beneficiarle tanto a usted como a su pareja o parejas. Hacerse las pruebas de ETS puede considerarse una forma de autocuidado y concienciación hacia tu cuerpo y tu salud mental. Estigmatizar las ETS porque el sexo se considera tabú (en la mayoría de las sociedades) contribuye a la creencia de

que si no se ve ni se siente nada malo, no se tiene ninguna ETS o ITS. Esto es totalmente falso, ya que se puede ser portador/a de una ETS sin que se active en el organismo. Esto significa que puede permanecer en tu cuerpo cierto tiempo y puede contagiarse a otras parejas sexuales, donde podría activarse, haciéndoles desarrollar síntomas o podría estar inactiva. Dependiendo de la ETS, el periodo de incubación es diferente. La idea principal es que tener una ETS no es necesariamente visible y la ausencia de síntomas físicos no significa que no se tenga ninguna. Por eso las pruebas de ETS e ITS son una parte importante de la educación sexual y la atención a la salud sexual. Las pruebas de ETS e ITS pueden hacerse en clínicas de salud sexual, en hospitales, en su médico o incluso en casa mediante kits de autodiagnóstico que después se envían a analizar a un laboratorio.

✔ Myth: Having and STD makes you “dirty” ✘

Studies have shown that more than half of the people in the world had or will have an STD at some point (STD Statistics, 2022), making STDs part of our life. Often, these people might not even know it because of the absence of physical symptoms. By staying informed, getting tested and practicing safe sex the chances to catch an STD and to spread it are significantly lower. However, there are still some STDs that can be spread even through protected sex (e.g., human papilloma virus). Teaching children/teens about safe practices involves teaching them about STDs and STIs and how they can protect themselves. Stigmatizing these diseases or infections only because they are related to sex can contribute to an unsafe environment and the spreading of misinformation.

Mito: Tener una ETS le convierte en algo «sucio/a» ✘

Los estudios han demostrado que más de la mitad de las personas del mundo han tenido o tendrán una ETS en algún momento (STD Statistics, 2022), lo que hace que las ETS formen parte de nuestra vida. A menudo, estas personas ni siquiera lo saben debido a la ausencia de síntomas físicos. Manteniéndose informado/a/e, haciéndose las pruebas y practicando sexo seguro, las posibilidades de contraer una ETS y de contagiarla son significativamente menores. Sin embargo, todavía hay algunas ETS que pueden contagiarse incluso a través de relaciones sexuales protegidas (por ejemplo, el virus del papiloma humano). Enseñar a los niños/adolescentes prácticas seguras implica informarles sobre las ETS y las ITS y sobre cómo pueden protegerse. Estigmatizar estas enfermedades o infecciones sólo porque están relacionadas con el sexo puede contribuir a crear un entorno inseguro y a difundir información errónea.

Mito: Los bisexuales y los homosexuales tienen más probabilidades de contraer una ETS

La orientación sexual no define la probabilidad de contraer una ETS. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la práctica de sexo sin protección e inseguro puede hacerlo. Independientemente del sexo y de las parejas sexuales, la prevención y la protección pueden ser tus mejores amigas cuando se trata de ETS e ITS. Saber lo que significa la salud sexual es el primer paso para que los niños/adolescentes reconozcan y defiendan sus derechos en materia de salud sexual. Asegurarse de que están informados contribuye a la forma en que perciben el sexo, la salud sexual y el estigma asociado a ciertas prácticas no normativas. Esto puede contribuir más tarde a que aboguen por una mejor atención de la salud sexual y al respeto de los derechos de salud sexual de todos.

⚖️ – 7.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – ⚖️

Un adolescente que se identifica como bisexual y queer no tiene acceso a información relacionada con la salud sexual y la protección cuando se trata de ser sexualmente activo con más de un género. En la escuela, no reciben clases de educación sexual y todo el material que intentó leer y al que tuvo acceso sin exponer su identidad sexual, estaba escrito desde un punto de vista heteronormativo. No conocía a ninguna otra persona queer/bisexual porque no están fuera del armario en lo que se refiere a ese aspecto de su vida, así que sigue posponiendo las conversaciones con posibles parejas porque le da vergüenza no saber cómo puede protegerse. Como educador/a, asegurarse de que los recursos están disponibles para todos es un punto de partida para fomentar la salud sexual y reconocer los propios derechos de salud sexual. Si no hay material impreso disponible, se pueden sugerir fuentes en línea (libros, blogs, grupos, cuentas de redes sociales, etc.).

7.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



7.1.4.1. Discutir y defender los derechos de salud sexual

Las opciones para hablar sobre los derechos a la salud sexual y la diversidad en la sexualidad y el género podrían ser:

- **Hablar con expertos**

Aprender de expertos en la materia, activistas, personas que trabajan a diario con la igualdad de género y los derechos a la salud sexual puede aumentar el interés del alumnado por conocer y defender sus derechos, aumentando también su motivación para abogar por la accesibilidad de estos derechos para todo el mundo.

- **Talleres/juegos de educación sexual**

La enseñanza de los derechos de salud sexual también puede realizarse a través de talleres o juegos. Utilizando un lenguaje adecuado a la edad, se puede empezar a enseñar sobre el consentimiento sexual, las leyes y políticas relacionadas con el sexo y la sexualidad, la comprobación de la propia salud sexual, etc.

- **Preguntas anónimas**

Permita al alumnado que escriban preguntas anónimas relacionadas con los derechos en materia de salud sexual y que las respondan delante de la clase. Incluso puede organizar un debate o preguntar si alguien conoce las respuestas. Ofrecer acceso a recursos, intentar debatir el tema del sexo, la salud sexual y los derechos en materia de salud sexual pueden ser algunas de las medidas que pueden ayudar a orientar a los/as/es niños/as/es/adolescentes hacia las respuestas. Puede ser un espacio creado específicamente para esta charla, o puede integrarse en la conversación de la vida diaria.

7.1.5. REFERENCIAS

Byrnes, H. (2019). *13 countries where being gay is legally punishable by death*. USA TODAY. Retrieved from <https://eu.usatoday.com/story/money/2019/06/14/countries-where-being-gay-is-legally-punishable-by-death/39574685/>. Ohlen, R. S. (2020). What are the blood donation rules globally for gay and bisexual men? Reuters. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-global-lgbt-health-factbox-trfn-idUSKBN22N2GS>. STD Statistics (2022). Retrieved from <https://www.stdwatch.com/learn/std-statistics#what-are-the-most-common-stds-by-percentage>. WHO (2020). *HIV/AIDS*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/hiv-aids>. WHO (n.d.). *Sexual health*. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_3.

7.2. DERECHOS REPRODUCTIVOS



- La **salud reproductiva** es un estado de completo bienestar físico, mental y social en todo lo relacionado con el sistema reproductivo.
- Los derechos reproductivos incluyen leyes y políticas relacionadas con la anticoncepción, el aborto y el acceso a la información (educación sexual, atención, sistemas de apoyo social, etc.).
- La accesibilidad de la anticoncepción depende de la disponibilidad, asequibilidad e información de los métodos anticonceptivos.
- En lo que respecta a la anticoncepción de emergencia o al aborto, Malta es el único Estado europeo en el que el procedimiento es completamente ilegal.

7.2.1. INTRODUCCIÓN

Los **derechos reproductivos** son los derechos de control sobre el propio cuerpo y la toma de decisiones en materia de anticoncepción y aborto. La OMS (2018) define los derechos reproductivos de la siguiente manera:

Los derechos reproductivos descansan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el momento de tenerlos, y a disponer de la información y los medios para ello, así como el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluyen el derecho de todos a tomar decisiones relativas a la reproducción libres de discriminación, coerción y violencia (OMS, 2018).

Los derechos reproductivos incluyen el derecho a tener acceso a la información, el derecho a tener autonomía corporal, el derecho a tomar decisiones relacionadas con la anticoncepción y la reproducción libres de

discriminación. Con todo esto, cada estado decide por la regulación que aplicará en su país.

Además de esto, la OMS (s.f.) define la salud reproductiva como un estado de completo bienestar físico, mental y social en todo lo relacionado con el sistema reproductivo con todas las funciones y procesos que conlleva.

7.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

7.2.2.1. Leyes y políticas europeas

A la hora de hablar de derechos reproductivos, se podrían tener en cuenta los siguientes factores:

- Acceso a la información sobre anticoncepción
- Acceso a la educación sexual y reproductiva
- Acceso a la atención sanitaria sexual y a los derechos en materia de salud sexual
- Acceso al aborto (AdE, abortos seguros)

Cuando hable con los niños/adolescentes sobre el tema de la salud reproductiva, haga hincapié en el hecho de que se trata de un concepto complejo que incluye, entre otras cosas, el acceso a la información, el acceso a métodos anticonceptivos, los servicios de atención sanitaria relacionados con la salud reproductiva y la salud mental y física.

Aunque los países europeos puedan seguir un patrón o unas directrices sugeridas por las instituciones europeas, la forma en que se crean las leyes y las políticas está influida por el trasfondo social, cultural y económico del país.

7.2.2.2. Anticoncepción

Existen más de 14 tipos de métodos e instrumentos anticonceptivos desarrollados y disponibles en todo el mundo (en algunas partes del mundo).

Algunos de ellos son:

- Capuchón anticonceptivo
- Preservativo
- Implante anticonceptivo
- Inyecciones anticonceptivas
- Píldoras anticonceptivas
- Diafragma
- Preservativos femeninos
- Anillo vaginal
- Vasectomía

- DIU
- Sistema intrauterino, espiral (NHS Inform, 2022)

Cuando hablamos de acceso a la anticoncepción moderna nos referimos a disponibilidad, asequibilidad e información, según el estudio «El Atlas de la Anticoncepción 2020» realizado por el Foro Parlamentario Europeo sobre Población y Desarrollo (EPF) en colaboración con un grupo de reconocidos expertos en el campo de la anticoncepción. El estudio mostró que el porcentaje de accesibilidad a la anticoncepción difiere de un país a otro, figurando Bélgica como el país con mayor accesibilidad a la anticoncepción (96,4%) y Polonia con la menor accesibilidad a la misma (35,1%) (Statista, 2020).

La AdE son las formas de anticoncepción que son efectivas cuando se administran después de un cierto periodo de tiempo desde la relación sexual. La anticoncepción de emergencia más común se encuentra en forma de píldoras y su regulación y accesibilidad depende del país. En algunos países se requiere una receta médica para tener acceso a ella, lo que incluye una visita a un médico, mientras que en otros países está disponible en farmacias, droguerías u otro tipo de tiendas de conveniencia. Sin embargo, hay países que exigen una prueba de embarazo antes de venderlo y países que no lo ofrecen como opción en absoluto.

Las últimas políticas en Europa muestran que la mayoría de los países pusieron la AdE a la venta en farmacias (Austria, Rumanía, España, Reino Unido, Países Bajos, etc.). Aun así, algunos países exigían una edad mínima para la compra, más de 18 años en Italia y Croacia, y más de 15 años en Polonia. En los últimos años, Italia eliminó la restricción de edad, mientras que Polonia reintrodujo la disponibilidad de AdE sólo mediante receta médica tras una visita al médico. La AdE sigue siendo un medicamento sujeto a prescripción médica en Hungría y Polonia, y no está registrada ni disponible en Malta (Consortio Europeo de Anticoncepción de Emergencia, s.f.).

Puede leer más sobre métodos anticonceptivos en el [tema 3](#) [↗].

7.2.2.3. Aborto

Las leyes sobre el aborto en Europa existen desde principios del siglo XX, hay países, como por ejemplo Polonia, que legalizaron o despenalizaron el aborto desde 1932. Según el Centro de Derechos Reproductivos, en 1990 el aborto estaba legalizado o despenalizado en la mayoría de los países europeos. Sin

embargo, hay estados que empezaron a regular el aborto mucho más tarde, como Irlanda (2013) e Irlanda del Norte (2019). Actualmente, solo hay un estado europeo que prohíbe el aborto bajo cualquier circunstancia. **Malta es el único Estado europeo que prohíbe totalmente este procedimiento.** Polonia es el segundo país europeo que se pronunció a favor de una ley contra el aborto, con las excepciones de violación, incesto o si la vida de la madre estuviera en peligro, lo que se acerca a una prohibición total (Centro para los Derechos Reproductivos, 2021).

A nivel social, un estudio realizado por el Centro de Derechos Reproductivos (2021) (dividiendo a la población en el binarismo de género, hombres y mujeres), mostró que cuando se trata de la opinión sobre el derecho al aborto, el 43% de los hombres y el 56% de las mujeres estaban de acuerdo en que el aborto debe realizarse cuando una mujer decide que quiere hacerlo. Algo más del 20% de ambas categorías (hombres y mujeres) estaban de acuerdo en que el aborto sólo debería practicarse en determinadas circunstancias, y el 10% de las mujeres y el 14% de los hombres afirmaban que no debería permitirse en absoluto.

En el caso de Polonia, por ejemplo, el 33% de la población piensa que las mujeres tienen derecho a elegir cuándo quieren abortar, mientras que el 43% del país cree que sólo determinadas circunstancias (como una violación) justifican su realización. Del resto de la población, el 6% dice que el aborto no debería permitirse bajo ninguna circunstancia, el 8% lo permitiría solo si la vida de la madre está en peligro y el 12% prefiere no responder.

Según la OMS (2018), el 25% de las muertes maternas podrían evitarse si todas las mujeres que desean evitar embarazos tuvieran acceso a métodos anticonceptivos modernos.

Incluso aunque se supone que la mayoría de los países europeos proporcionan acceso a abortos seguros, muchos de estos países se niegan a proporcionar dichos servicios o requieren un largo proceso que puede implicar avergonzar y culpabilizar a la persona en cuestión.

Los niños/adolescentes deben conocer sus opciones y los servicios sanitarios disponibles para poder mantener su salud sexual y ejercer sus derechos reproductivos.

– 7.2.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL

TEMA –

Una chica de 15 años descubre que estaba embarazada. Se asusta y no sabe qué hacer ni dónde pedir ayuda. Vive en un entorno donde el aborto está estigmatizado y las personas se avergüenzan de cualquier actividad sexual a menos que las personas estén casadas. No sabe dónde encontrar información sobre embarazos y abortos, cómo es el proceso, cuáles son los riesgos y todos los factores que podrían influir en su decisión y en su salud mental y física. Hablar con amigos no es una opción porque no saben nada más sobre las posibles opciones y por el riesgo de que la información se difunda.

Al vivir en un lugar bastante aislado, sin acceso a la educación sexual, a una atención sanitaria sexual adecuada o incluso a un sistema de apoyo, no sabe qué hacer e intenta buscar soluciones en Internet. Lee que beber determinados productos de limpieza podía crear una reacción que provocaría un aborto. Pensando que no tiene ninguna opción más, lo hace.

Como profesor/a, intente incluir el aspecto de la salud sexual y los derechos reproductivos cuando enseñe sobre salud reproductiva, igualdad de género o durante las clases de educación sexual.

Si no enseña nada relacionado con la salud sexual y reproductiva, intente crear un espacio para charlar y hacer preguntas. Puede incluir a la/el enfermera/o del centro, a un educador/a social o a cualquier otro experto/a en la materia y debatir sobre los aspectos de la actividad sexual relacionados con los derechos reproductivos. De este modo, en el caso de una situación como la descrita, los niños/adolescentes tendrían una base de conocimientos sobre lo que significa, cuáles son sus posibilidades y dónde pueden pedir ayuda. Señale algunos centros de salud, materiales útiles o lugares donde puedan obtener asesoramiento de emergencia/legal sobre situaciones relacionadas con sus derechos reproductivos.

7.2.4. BUENAS PRÁCTICAS



7.2.4.1. Educación en derechos reproductivos

Como profesor/a, puede plantearse incluir la educación sobre derechos reproductivos en sus clases cuando hable de reproducción o de leyes europeas o de cualquier otro tema relacionado, o puede crear un espacio específico para compartir esta información en forma de talleres/materiales/charlas en grupo/etc.

Tenga en cuenta que los niños/adolescentes tendrán situaciones en su vida en las que tendrán que tratar algo relacionado con los derechos de reproducción (o conocerán a alguien que esté pasando por una situación así), que puede requerir conocimientos que van desde información sobre anticoncepción de emergencia, información sobre embarazos, apoyo emocional o cualquier tipo de atención que puedan necesitar. Por eso, es mejor prevenir la propagación de información errónea o ideas equivocadas y hablar del tema abiertamente con ellos/as/es. Obtendrán la información que necesitan de un modo u otro y es aconsejable que proceda de fuentes precisas que no estigmaticen, avergüencen o traten de hacerles/as sentir culpables. Intenta centrarte en el aspecto educativo y en el apoyo que puedes ofrecer.

7.2.4.2. Evitar la vergüenza y la culpabilización

Teniendo en cuenta que cada país europeo (y del mundo) tiene poder legal para decidir sobre las leyes y normativas de reproducción, el acceso a la información y a los/as/es especialistas en salud reproductiva puede ser muy limitado. Cuando se enfrente a una situación como ésta, independientemente de que tenga un papel de educador/a y/o profesor/a, intente evitar avergonzar a la persona por lo que ha hecho y céntrese en ofrecerle su apoyo. Intentar que se sientan culpables o avergonzados sólo tendría un efecto negativo, posiblemente haciendo que te oculten alguna información o que eviten pedir

ayuda en el futuro. No puede cambiar lo ocurrido, pero lo que sí puede hacer es ofrecer apoyo para que la próxima vez esa persona esté más informada y sepa dónde acceder a los servicios o la información que pueda necesitar.

7.2.5. REFERENCIAS

Centre for Reproductive Rights (2021). *The World's Abortion Laws*. Centre for Reproductive Rights. Retrieved from

<https://reproductiverights.org/maps/worlds-abortion-laws/>.

European Consortium of Emergency Contraception (n.d.). *Emergency Contraception Availability in Europe*. Retrieved from <https://www.ec-ec.org/emergency-contraception-in-europe/emergency-contraception-availability-in-europe/>.

NHS Inform (2022). *The different types of contraception*. Retrieved from <https://www.nhsinform.scot/healthy-living/contraception/getting-started/the-different-types-of-contraception>.

Statista (2020). *Contraception accessibility in European countries*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/1268189/access-to-modern-contraception-in-europe-by-country/>.

WHO (2018). *Reproductive health*. Retrieved from <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/reproductive-health>.

WHO (n.d.). *Sexual health*. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_3.

7.3. FUENTES DE APOYO SOCIAL, ONG, CENTROS DE SALUD Y ORGANIZACIONES DE DERECHOS HUMANOS



- Las fuentes de apoyo social incluyen ONG, centros de salud, organizaciones locales / nacionales, redes internacionales, grupos de apoyo, comunidades en línea, etc.
- Cada persona percibe de forma distinta qué es pedir apoyo (a nivel de la información que se solicita, el apoyo mental / emocional / físico, etc.).
- Las mejores prácticas al referirse a fuentes de apoyo social incluyen la creación de un sistema de apoyo y hacer que la información sea accesible y comprensible.
- Informarse sobre la salud sexual y los derechos reproductivos, así como las fuentes de apoyo social, puede ser útil tanto para usted como para las personas que lo rodean.

7.3.1. INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de proteger los derechos humanos fundamentales, la Unión Europea se refiere a la no discriminación a través del artículo 21, que dice lo siguiente:

1. *Queda prohibida toda discriminación por motivos de sexo, raza, color, origen étnico o social, características genéticas, lengua, religión o creencias, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.*
2. *En el ámbito de aplicación de los Tratados y sin perjuicio de sus disposiciones específicas, queda prohibida toda discriminación por razón de nacionalidad (Diario Oficial de la Unión Europea C 303/17, Eurofondo contra la discriminación – 14.12.2007)*

Pero, ¿qué pasa si no se respeta este artículo?

Ante una discriminación de género se puede buscar apoyo de diferentes formas: se puede requerir apoyo mental o emocional, pueden existir dudas relacionadas con problemas legales, con acceso a información, o se puede necesitar apoyo físico u otros tipos de orientación.

7.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

Cada país tiene sus propias instituciones y organizaciones que luchan por lograr la igualdad de género. Aunque estas instituciones y centros pueden funcionar de manera diferente según el país, existen algunos elementos comunes en todos ellos:

7.3.2.1. Nivel local/nacional

- **Cenros de salud**

Los centros de salud locales pueden ser puntos de información y orientación a la hora de aclarar aspectos relacionados con la salud sexual o la reproducción. Además, generalmente hay ONGs o programas asociados que trabajan con centros de salud y clínicas, ofreciendo más apoyo legal, mental y emocional a lo largo del proceso.

- **Organizaciones no gubernamentales (ONGs)**

Si está buscando apoyo, pero no sabe por dónde empezar, las ONGs pueden ser de gran ayuda. Intente buscar ONGs feministas, ONGs que trabajen con la comunidad LGBTQ+, con los temas de educación sexual / salud sexual / salud y derechos reproductivos, etc. Busque las que estén trabajando con el tema para el que precisa ayuda. Estas organizaciones tienden a tener muchos recursos en sus sitios web, desde guías y kits de herramientas (que seguramente le ayudarán a comprender mejor por lo que podría estar pasando) hasta estrategias sobre cómo podría encontrar una red de apoyo u obtener acceso a personas especializadas u organizaciones legales que le puedan acompañar en el proceso.

- **Activistas y educadores sociales**

El trabajo de activistas y educadores sexuales/sociales también representa una forma común de difundir información relacionada con los derechos y el apoyo. Esta información generalmente está disponible en formato en línea a través de cuentas de redes sociales, sitios web, blogs, grupos de redes sociales y comunidades. Además de acceder a la información, también puede obtener acceso a una comunidad y a sus sistemas de apoyo.

7.3.2.2. Nivel internacional

Además de las instituciones y organizaciones locales que están disponibles para obtener información y apoyo en derechos sexuales y reproductivos, hay instituciones y redes internacionales que están comprometidas con el logro de la igualdad de género en todas sus formas a nivel mundial. En sus páginas web también puede encontrar materiales, grupos de apoyo, expertos que trabajan con igualdad de género y otros recursos.

Estas organizaciones y redes pueden ser un punto de partida para explicar a los niños/adolescentes los conceptos de derechos sexuales y reproductivos,

qué hacen estas organizaciones, por qué su papel es importante y cómo pueden ayudar en el caso de que exista una situación vulnerable.

Tener acceso a una comunidad internacional en línea en la que las personas tienen diferentes orígenes culturales, sociales, religiosos y geográficos puede ayudar a poner en perspectiva cuáles son los derechos humanos y cómo funcionan en diferentes partes del mundo.

Algunas de estas organizaciones son:

- **Naciones Unidas (NU Mujeres)**

Algunas de las prioridades de las NU incluyen la protección y prevención de las mujeres contra todas las formas de violencia (incluida la violencia de género), las acciones humanitarias y los sistemas de gobernanza dirigidos por mujeres.

- **Asociación para los Derechos de las Mujeres y el Desarrollo (En inglés AWID)**

Esta organización es una asociación establecida a nivel internacional que trabaja por la igualdad de género y los derechos humanos de las mujeres en todo el mundo. Apoyan movimientos de justicia de género que se convierten en fuerzas impulsoras contra la opresión.

- **Centro de Derechos Reproductivos**

El objetivo del Centro de Derechos Reproductivos es utilizar medios legales para promover los derechos reproductivos como derechos humanos fundamentales. Esta organización ha fortalecido las políticas y leyes relacionadas con la atención médica, el control de la natalidad, el aborto seguro, la atención prenatal y obstétrica en más de 50 países.

- **Plan Internacional**

El Plan Internacional está trabajando para lograr la igualdad y promover los derechos humanos de los niños y las niñas en todo el mundo. Abordan temas arraigados en la discriminación, la vulnerabilidad y la exclusión.

- **Amnistía Internacional**

Al ser un movimiento mundial, Amnistía Internacional hace campaña por el reconocimiento de los derechos humanos en todo el mundo. Una de sus actividades clave se centra en la lucha contra la violencia contra las mujeres y la defensa de la igualdad de género.

- **Instituto Europeo de la Igualdad de Género**

Esta institución se dedica íntegramente a la igualdad de género y su misión es recopilar y analizar información sobre igualdad de género para ayudar a los Estados europeos a implementar políticas de igualdad de género y luchar contra la discriminación de género (Hasanagic, 2019).

Estos son algunos ejemplos de organizaciones e instituciones reconocidas internacionalmente que pueden ofrecer información, apoyo y una comunidad. Trate de hablar con los niños / adolescentes sobre su papel e importancia en la sociedad actual y explíqueles por qué estas fuentes pueden ser de gran ayuda cuando se trata de conocer los derechos sexuales y reproductivos.

– 7.3.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADA CON EL TEMA –

Después de un contacto sexual sin protección, dos jóvenes de 15 años tuvieron una pelea y dejaron de hablarse. Pasan las semanas y la chica se percata de que no ha tenido la menstruación durante ese mes. Tienen demasiado miedo de hablar con sus padres al respecto y están demasiado avergonzados para decírselo a sus amigos, temiendo que puedan juzgarlos. Después de buscar apoyo online, se encontraron con la cuenta en redes sociales de una organización local que trabaja con salud sexual y derechos reproductivos y decidieron dejar un mensaje anónimo explicando la situación y pidiendo consejo. La organización respetó su anonimato, ofreció información relacionada con la salud sexual, la anticoncepción, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos y los derechos reproductivos y les preguntó qué tipo de apoyo necesitaban. Después de eso, la organización los invitó a conversar, les preguntó si querían hacerse la prueba de enfermedades de transmisión sexual y embarazos, y les ofreció apoyo emocional durante todo el proceso. Cuando tuvieron los resultados, les explicaron las opciones que tenían y los próximos pasos que podían dar.

Como cualquier situación relacionada con los derechos sexuales y reproductivos es una situación personal, por lo que es importante evitar compartir información sin el consentimiento de la persona en cuestión. Siempre y cuando la persona no se encuentre en peligro, se debe respetar su privacidad y sus deseos.

Como educador/a, cuando se encuentre con una situación como esta, respetar la privacidad de los niños / adolescentes es realmente importante para que

confíen en usted. Trate de respetar sus deseos y ofrézcales toda la información que puedan necesitar. Puede intentar preguntar si preferirían hablar con un especialista (psicólogo/a, médico, educador/a sexual, etc.). A continuación, podría intentar preguntarles qué quieren hacer. Evite suscitar en ellos vergüenza y/o culpa, ya que posiblemente esto ocasionaría que ocultaran, al menos, parte de la información (ya sea de la situación actual o de otra similar en el futuro) y reduciría las posibilidades de que pidieran ayuda en situaciones futuras.

7.3.4. BUENAS PRÁCTICAS



7.3.4.1. Sistema de apoyo

Los estudios han demostrado que tener un sistema de apoyo social puede tener un impacto positivo en la salud mental general de una persona (Mental Health First Aid USA, 2020). Sentir comprensión o tener el sentido de pertenencia a algún lugar puede combatir los sentimientos de soledad y aislamiento social. Este sistema de apoyo puede estar formado por compañeros, maestros/educadores, redes / comunidades en línea, educadores sociales, miembros de la familia, etc. Al tener personas que pueden ofrecer apoyo, se puede alentar a los niños / adolescentes a informarse, discutir temas de derechos sexuales o reproductivos y pedir ayuda en caso de que la necesiten.

7.3.4.2. Hacer que la información sea accesible y comprensible

Trate de asegurarse de que la información que existe (sitios web, kits de herramientas, juegos, folletos, paquetes de información, manuales, listas de verificación, etc.) sobre los derechos sexuales y reproductivos, y los centros de apoyo sea accesible para todos en cualquier momento. Esto incluye personas

de diferentes orígenes socioeconómicos, personas de diferentes orígenes religiosos, personas de diferentes géneros y orientaciones sexuales, personas con diferentes habilidades, etc.

A continuación, se pueden consultar algunas sugerencias de cómo puede hacerlo:

- **Formato online e impreso**

Trate de asegurarse de que la información esté en línea y en formato impreso. Hay personas que no tienen acceso a internet o que prefieren leer materiales impresos o llevarlos consigo para verlos más tarde. Ofrecer a toda la sociedad la oportunidad de acceder al material aumenta las posibilidades de que la información se utilice.

- **Colocación**

Coloque la información en diferentes puntos donde los niños/adolescentes puedan consultarla o recogerla sin temor a ser juzgados. Se puede especificar un punto elegido para ello, como en la esquina de una clase, en centros de salud, en hospitales, en bibliotecas, en ONGs, etc. Si no es una persona que trabaja con el tema, una forma de asegurarse de que está contribuyendo a la accesibilidad de la información es tomar parte de ese material y ofrecerlo a las personas que crea que podrían beneficiarse de él. Otra opción sería informarse y tener una lista con lugares que sepa que ofrecen esa accesibilidad para que pueda difundir la información.

- **Idioma**

El lenguaje y el vocabulario tienen un papel valioso cuando se trata de crear, comprender y usar recursos. Para que la información sea comprensible, los términos utilizados se deben adaptar para que los pueda entender cualquier tipo de persona. Si está creando recursos, podría tratar de evitar el uso de palabras científicas (o asegurarse de explicarlas), explicar todo paso a paso y ofrecer un ejemplo que demuestre la explicación que se realice.

Como educadores o padres/madres, al explicar conceptos y situaciones relacionadas con la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos es realmente importante llamar a todo por su nombre. Llame a las partes del cuerpo como son, hable sobre situaciones posiblemente peligrosas o confusas manteniendo las palabras que describen el acto y adaptando la explicación y los ejemplos según la edad de la persona. Cuando se habla de derechos y apoyo, es importante que los niños/adolescentes conozcan el vocabulario, el

nombre de ciertos actos o situaciones para que puedan protegerse y saber cuándo deben pedir ayuda. Este vocabulario incluye, pero no se limita a, palabras utilizadas para genitales, embarazos, actividades sexuales, etc.

7.3.5. REFERENCIAS

Hasanagic, A. (2019). 25 Organizations Fighting for Gender Equality. Human Rights Careers. Retrieved from <https://www.humanrightscareers.com/magazine/organizations-gender-equality/>.

Mental Health First Aid USA (2020). The Importance of Having a Support System. Mental Health First Aid. Retrieved from <https://www.mentalhealthfirstaid.org/2020/08/the-importance-of-having-a-support-system/>.

8. MADURACIÓN SEXUAL



- El desarrollo sexual es un proceso complejo que incluye aspectos emocionales, sociales, culturales y físicos, y comienza mucho antes de la pubertad, pero durante la pubertad es más intenso y visible.
- Informar a los niños desde el principio de una manera segura y abierta sobre los cambios que se producen en la pubertad es beneficioso para su desarrollo.
- Muchos temas relacionados con nuestros cuerpos siguen siendo tabú o están fuertemente estereotipados (vello corporal, himen, masturbación, etc.) lo que es perjudicial para la imagen corporal y la salud sexual de los jóvenes.
- Existen diferentes métodos anticonceptivos que se pueden elegir en función de las preferencias individuales, aunque los condones han

demostrado ser uno de los métodos más confiables para prevenir tanto el embarazo no deseado como la transmisión de ITS.

8.1. INTRODUCCIÓN

El **desarrollo sexual** es un proceso complejo que incluye aspectos emocionales, sociales, culturales y físicos, y comienza mucho antes de la pubertad, pero durante la pubertad es más intenso y visible. Nunca es demasiado temprano para hablar y responder a las preguntas de los niños sobre la salud sexual y reproductiva, mientras se utilice un lenguaje apropiado para su edad. Es una gran oportunidad para ofrecer información de calidad, y para establecer un ambiente abierto y seguro donde hablar de salud sexual sin que se convierta en un tema tabú.

Los cambios rápidos que se producen en el cuerpo durante la pubertad pueden ser confusos y estresantes para los jóvenes debido a los estándares de belleza existentes en la sociedad.

Es esencial que los adultos sepan cómo funciona el cuerpo humano. Los maestros y los padres/madres también deberían ser educados sobre las relaciones íntimas y el sexo. De lo contrario educar a los hijos en sexualidad y evitar los mitos habituales se vuelve más complicado porque es más probable que dichos temas sean tabúes para los progenitores.

8.2. DESARROLLO DEL TEMA

8.2.1. Etapas del desarrollo sexual

La percepción que tienen los adultos sobre la sexualidad es bastante diferente de cómo la perciben los niños, pero no significa que no la perciban en absoluto. En la infancia y la primera infancia (0-5 años de edad) es normal sentir curiosidad por su propio cuerpo y tocarlo para conseguir una sensación relajante, sin inhibiciones, sobre la desnudez. Alrededor de los tres años, la curiosidad puede llevar a «jugar juegos de médico» o a preguntar de dónde vienen los bebés. Ya en esta edad los niños entienden bien los roles de género de la sociedad en la que viven, y empiezan a percibir su propio género. También son más conscientes de las normas sociales relacionadas con el comportamiento sexual y su propia expresión sexual comienza a ser más discreta en comparación con la que tenían en edades más tempranas. En la infancia media (5-8 años de edad) es común percibir los roles de género aún

más fuertemente, también es habitual que los niños intenten masturbarse para tener sentimientos agradables, y pueden sentir curiosidad por las actividades sexuales o por explorar con sus compañeros.

Al final de la infancia y la pubertad, los cambios físicos se vuelven más pronunciados con características sexuales secundarias que entran en juego como resultado de los cambios hormonales. Eso suele incluir un crecimiento mayor, cambios en la distribución de grasa, cambios en la voz, crecimiento del cabello, crecimiento de los senos, ensanchamiento de hombros o caderas, etc. Para las personas con vulva llega el comienzo de la menstruación mensual y para las personas con pene comienza a haber emisiones nocturnas y erecciones. La edad de la pubertad varía significativamente entre las personas, ya que puede comenzar tan pronto como a los 7 años, o mucho más tarde como a los 12 años de edad (National Child Traumatic Stress Network, 2009).

Se estima que la edad en la que los niños comienzan a sentir atracción sexual es alrededor de los 10 años, independientemente de su género o su sexualidad (Pattatucci y Hamer, 1995). Ya la edad de seis años se considera como la edad de aumento de la subjetividad sexual de los niños debido a la aparición de la adrenarca (Herdt y McClintock, 2000). La adrenarca es un proceso de aumento de la producción de andrógenos suprarrenales que influye en el desarrollo emocional y psicológico de los niños. Sin embargo, la edad de realización de la atracción sexual puede variar mucho debido a diversos factores (personalidad individual, entorno familiar, etc.).

8.2.2. Anatomía: vínculos con la transición, hormonas, etc.

El sexo biológico está constituido por muchos aspectos del cuerpo humano. La primera característica, que ya se puede identificar en un feto humano, son los cromosomas. Los cromosomas sexuales más conocidos son XY (masculino) y XX (femenino), y existen otras variaciones como por ejemplo X0 o XXY. Todos estos pueden ser identificados por pruebas genéticas.

Al comienzo del embarazo el feto tiene gónadas indiferenciadas. En el primer trimestre pasa por un proceso llamado diferenciación sexual que está influenciado por los andrógenos. Los andrógenos son hormonas clave que definen cómo se desarrollarán los genitales de un feto (si hay altos niveles de andrógenos, el feto tendrá testículos), y también influyen en el desarrollo del cerebro (Smith et al., 2003). Cuando los genitales se desarrollan, comienzan a producir hormonas sexuales que influyen aún más en el desarrollo del cuerpo.

Las principales **hormonas sexuales** son los estrógenos, la progesterona y la testosterona. Aunque el estrógeno y la progesterona se consideran más hormonas «femeninas» y la testosterona como hormona «masculina», su combinación se puede encontrar en todos los cuerpos, pero en diferentes niveles.

Otro período de cambios corporales significativos debido a la secreción hormonal es **la pubertad**. Para las personas en el lado femenino del espectro, significa crecimiento de los senos, aumento del porcentaje de grasa en el cuerpo, especialmente alrededor de las caderas y los muslos, crecimiento de la vulva y, finalmente, la menarquia (la primera menstruación). Para las personas en la parte masculina del espectro, significa crecimiento de testículos y pene, aumento de masa corporal magra y cambio visible de laringe y tono de voz. Otros cambios como vello corporal más visible, vello púbico, crecimiento esquelético o aparición de acné se encuentran en todas las partes del espectro sexual (Wheeler, 1991).

Las personas **transgénero** o no binarias pueden querer pasar por la transición, que es un proceso de cambiar su presentación y cuerpo de acuerdo con su identidad de género. **La transición** tiene varios niveles, y no todas las personas quieren y necesitan pasar por todos ellos. Estos niveles son (Doležalová et al., 2021):

- Transición social (vivir en un rol que se alinea con su identidad de género)
- Transición médica (terapia hormonal y posiblemente cirugías)
- Transición legal (cambio de nombre, documentos oficiales)

La terapia hormonal masculinizante generalmente incluye tratamiento con testosterona y conduce al crecimiento de más vello facial / corporal, engrosamiento de la voz, agrandamiento del clítoris y aumento de la masa muscular. La terapia hormonal feminizante generalmente incluye estrógenos, progesterona y también bloqueadores de testosterona. Este tratamiento conduce al agrandamiento de los senos, suavizamiento de la piel, redistribución de la grasa corporal y cambio de pelvis.

La terapia hormonal puede ser diferente para niños y jóvenes, ya que aún no han pasado por el proceso de la pubertad. Para ellos, una opción podría ser la terapia hormonal mencionada anteriormente o los bloqueadores de la pubertad (generalmente análogos de la hormona liberadora de gonadotropina), que le dan al joven más tiempo para pensar en su identidad para decidir (Rew et al., 2021).

Debido a la investigación sobre el sexo biológico durante la última década, podemos concluir que es más preciso describir el sexo biológico en humanos como bimodal, pero no estrictamente binario. Bimodal significa que hay esencialmente dos dimensiones (dos máximos) en el continuo del sexo biológico, donde la mayoría de las personas pueden encajar, pero cada una en una parte diferente del espectro con sus niveles hormonales únicos y la combinación de características sexuales. Para que el sexo sea binario tendría que haber dos extremos separados, no superpuestos e inequívocos para ese continuo, pero claramente no los hay. Hay superposición en el medio, por lo tanto, bimodal, pero no binaria (Blackless et al., 2000) (Ver Figura 6).

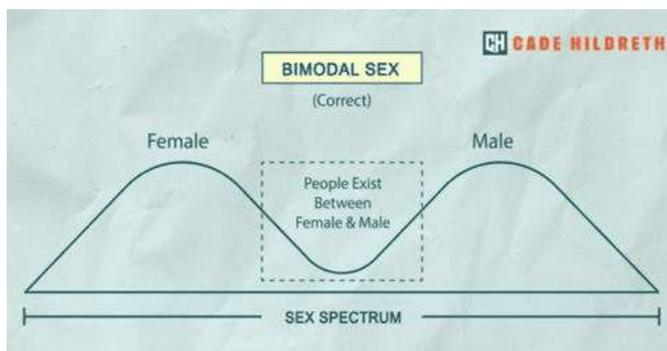


Figura 6. El espectro sexual

Fuente: https://cadehildreth.com/gender-spectrum/?fbclid=IwAR205F_RyhSeMt24t9GGSkP40pUirYfGpRtIPB4XF-VvxhAfV65ZFifFsCM

8.2.3. Pelo corporal

El pelo corporal se refiere al pelo visible que crece en varias partes del cuerpo, como la cara, el pecho, las piernas, los brazos, las axilas o el área púbica y se desarrolla principalmente durante la pubertad. Otro tipo de vello corporal es el vello, que es corto y casi no visible y está presente en la mayor parte del cuerpo desde la primera infancia. Las personas varían en la cantidad, fuerza y visibilidad de su pelo corporal, lo cual es absolutamente normal, ya que está influenciado por muchos factores, incluidos los niveles de andrógenos.

El pelo corporal es una parte absolutamente natural del cuerpo humano y tiene una función protectora. No hay nada antihigiénico al respecto (cuando se adhiere a prácticas higiénicas básicas como lavarse regularmente), lo que a veces se afirma sin ninguna base científica. La depilación corporal está motivada principalmente por las normas sociales de atractivo y los estereotipos de género de cómo debería ser la feminidad o la masculinidad. Los sentimientos de vergüenza o disgusto con el pelo corporal son generados por normas sociales que crean sentimientos, por ejemplo, para las mujeres de que el cuerpo de una mujer es inaceptable si no se altera (Williamson, 2015).

Por otro lado, el cuerpo de un hombre se considera inusual o etiquetado como «gay» si eligen eliminar su pelo corporal. El pelo corporal debe ser discutido abiertamente y aceptado como una parte normal de nuestros cuerpos porque es una elección personal que puede cambiar con el tiempo, pero que debe seguir siendo una elección personal. Ninguna persona debería ser empujada o convencida de eliminar su pelo corporal con el fin de encajar en un modelo social concreto.

8.2.4. Imagen corporal

La **imagen corporal** es un conjunto de pensamientos y sentimientos de una persona hacia su propio cuerpo y cómo percibe su atractivo y habilidades, además de cómo se relaciona con él. Puede influir en cómo las personas perciben su cuerpo (que a veces no se corresponde con cómo se ve realmente) y cómo se sienten acerca de su cuerpo, que puede variar desde la insatisfacción hasta la felicidad.

La **insatisfacción** corporal puede conducir a comportamientos de riesgo, dieta excesiva y a evitar la actividad física (Kopcakova et al., 2014), dedicando mucho tiempo a la apariencia y la auto-cosificación.

La imagen corporal está influenciada por las normas sociales, los medios de comunicación, los estándares de belleza cultural poco realistas y el comportamiento de figuras familiares importantes. Las mujeres jóvenes generalmente sienten la presión de ser delgadas y aún no tener curvas, mientras que para los hombres jóvenes los hombres ideales son aquellos musculosos y altos. Las personas queer y las personas *BIPOC* también pueden tener experiencias únicas y complicadas con la imagen corporal, como todos. La imagen corporal también puede verse influenciada negativamente por estándares de belleza poco realistas en las redes sociales, con el uso de filtros que cambian la proporción de la cara y / o el cuerpo y donde las imágenes en general suelen estar bastante editadas (Dakanalis et al., 2015). La percepción de un niño sobre su imagen corporal se puede mejorar con programas centrados en la apreciación y aceptación del cuerpo (Guest et al., 2022).

8.2.5. Mitos del himen

El himen es una membrana mucosa delgada, que cierra parcialmente el orificio vaginal. Consiste en tejido elástico colágeno, y su elasticidad crece durante la pubertad. El himen **no** es una membrana unificada que separa la vagina del mundo, de hecho, cubre solo una parte del orificio vaginal, y la forma y el

tamaño de la misma varían mucho entre las personas. En muchas culturas prevalece el mito de que la virginidad está asociada con un himen intacto, y que representa una castidad y orgullo femenino (Hegazy & Al-Rukban, 2012). Se supone que el himen se «rompe» cuando una persona tiene relaciones sexuales con penetración por primera vez y que esto conduce a sangrado. No solo es una construcción social para imponer la idea de pureza en niñas y mujeres, sino que también es falso, porque el himen puede estirarse (especialmente si la vagina está lubricada) o puede romperse debido a otras razones, como el deporte, el uso de tampones, etc. **El himen no es un indicador de virginidad**, y no tiene ningún propósito biológico (Cook & Dickens, 2009). **De todos modos, no define el valor de una persona ni es un indicador de su comportamiento sexual.**

Los mitos del himen se basan en conceptos erróneos, información errónea sobre la virginidad y pueden ser extremadamente dañinos para la salud mental y física de las niñas y mujeres. Debido a la vergüenza y el estigma relacionados con el himen que no está intacto, las personas pueden buscar cirugías de reconstrucción del himen, que son un procedimiento muy controvertido. Implica unir partes del himen para asegurarse de que la persona sangre la próxima vez que tenga relaciones sexuales. Podríamos reflexionar sobre si esto es beneficioso y probablemente llegaríamos a la conclusión de que esta no es la mejor manera de abordar la fuente del problema (Saharso, 2022). En cualquier caso, hay que ser conscientes de que, en ocasiones, las normas culturales impuestas pueden llevar a las personas a buscar la reconstrucción del himen.

8.2.6. El clítoris (función, historia)

El clítoris es una parte erógena importante y más sensible de la vulva (ver Figura 7 para identificar diferentes tipos de vulva) parcialmente visible con su glándula por encima del canal vaginal en la unión de los labios internos y oculto por su parte más grande. Consiste en tejido altamente nervado similar al que constituye el pene. Se asocia con el placer sexual y la mayoría de las personas con vulva pueden alcanzar un orgasmo a través de la estimulación del clítoris.



Figura 7. Tipos de vulva

Fuente: anexo de la lección «Mitos sobre la sexualidad y lecciones sexuales para la educación sobre relaciones respetuosas» (originalmente en Checo: "Mýty o pohlavních orgánech a sexu Lekce sexuální nauky pro vzdělávání o respektujících vztazích". Dagmar Křišová, Johana Nejedlová, Konsent, z.s., 2021)

Muchos científicos, libros de texto, maestros y padres en el pasado y, todavía algunos hoy en día, guardan silencio sobre la anatomía del clítoris y su función (Ogletree y Ginsburg, 2000). El clítoris se estudió completamente por primera vez en 1998 (O'Connell et al., 1998) una vez que los científicos dejaron de pensar que solo no tenía una función reproductiva. Esta función reproductiva sí estaba documentada, pues la excitación del clítoris causa la lubricación de la vagina y también induce contracciones en el útero que pueden ayudar a los espermatozoides a avanzar, aumentando la posibilidad de quedar embarazada. Puede ver la anatomía descrita en la Figura 8.

- El **glande del clítoris** es la parte más inervada del clítoris, llena de terminaciones nerviosas libres. Es la única parte del clítoris que es visible para el ojo y puede ser estimulado de forma fácil y directa para conseguir placer. Supone sólo 1/5 del tamaño total del clítoris.
- El **cuerpo cavernoso** está hecho de tejido eréctil y sigue las ramas púbicas a cada lado de la vulva. Está cubierto por un músculo que lo mantiene oculto y puede alcanzar los siete cm o más de longitud.
- **Crus del clítoris:** el crus son dos piernas que se extienden desde el cuerpo del clítoris. Son la parte más larga del clítoris.
- El **meato urinario** es la terminación del tubo urinario.
- **Abertura vaginal:** la vagina se extiende desde el cuello uterino, un pedazo de tejido similar al cuello que conecta la vagina con el útero. La vagina termina con un agujero fuera del cuerpo, llamado apertura vaginal. La

abertura de la vagina se puede encontrar entre la terminación del tubo urinario y el recto.

- **Bulbo del vestíbulo:** hay dos bulbos de tejido eréctil que comienzan cerca del lado inferior del cuerpo del clítoris. Los bulbos vestibulares se extienden hacia la uretra y la vagina en el borde medular del crus del clítoris.

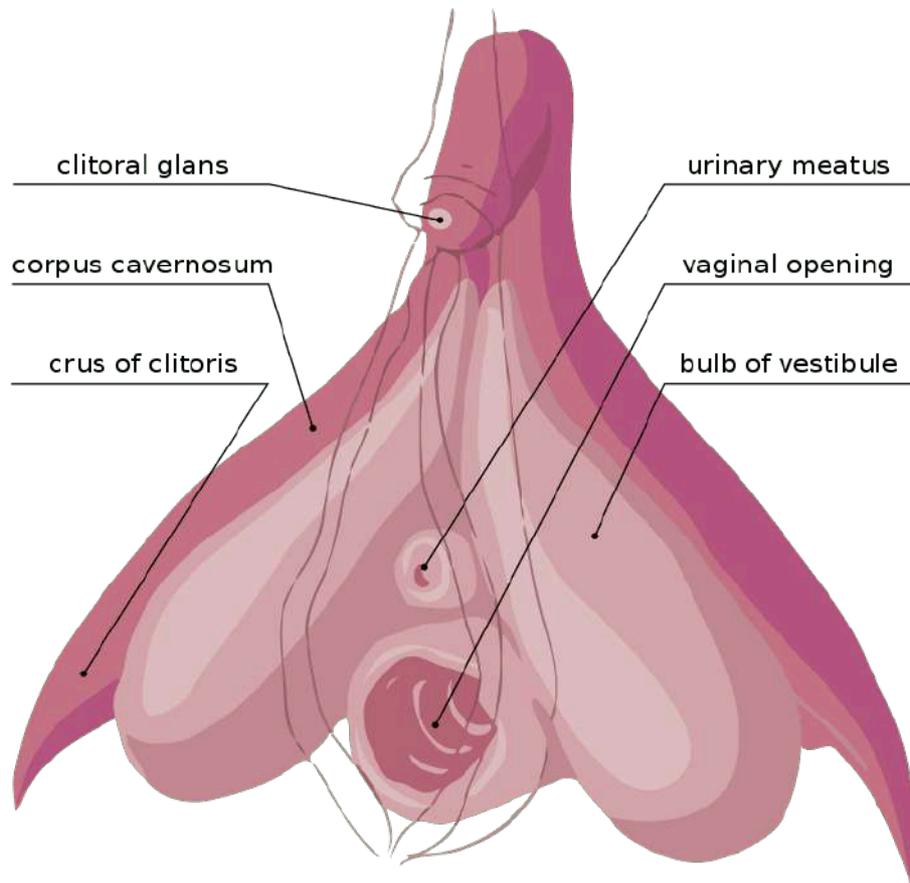


Figure 8. Diagrama estructural del clítoris

Fuente: Wikipedia

(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sch%C3%A9ma_structuel_l%C3%A9gend%C3%A9_d)

8.2.7. Pene (función)

El pene es un órgano externo con anatomía compleja que tiene una función combinada (ver Figura 9 para identificar diferentes tipos de pene). Se utiliza para orinar, para el sexo y para comportamientos reproductivos. La anatomía del pene incluye la cabeza (glande), el eje y el prepucio. El eje está hecho de tejido eréctil, así como de la uretra, que transporta la orina fuera del cuerpo. Cada pene se ve un poco diferente, especialmente cuando se erige como resultado de la excitación; por ejemplo, algunos pueden ser curvados como un plátano, mientras que otros pueden ser más rectos, mirando hacia abajo o hacia arriba.

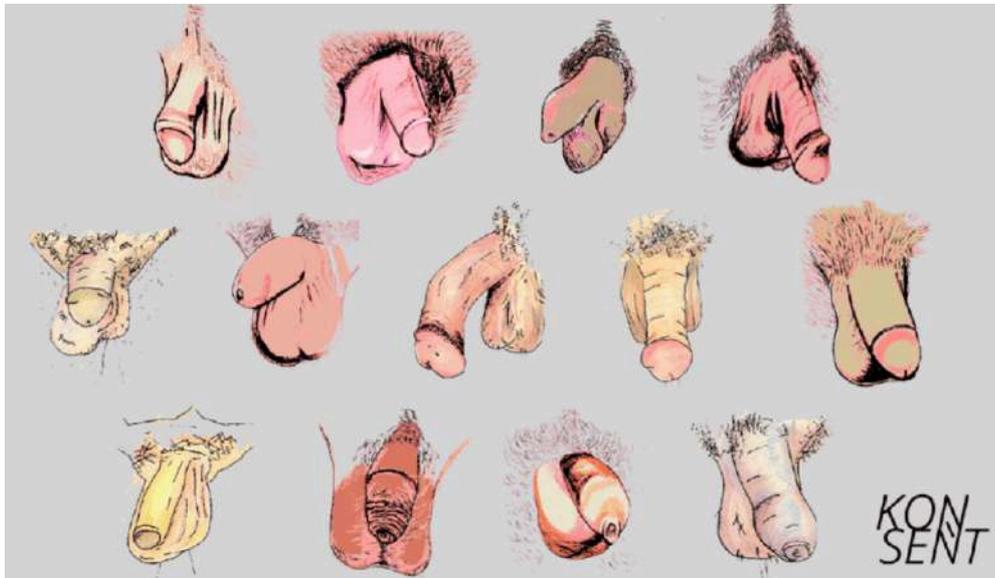


Figura 9. Tipos de penes

Fuente: anexo de la lección «Mitos sobre la sexualidad y lecciones sexuales para la educación sobre relaciones respetuosas» (originalmente en checo: "Mýty o pohlavních orgánech a sexu Lekce sexuální nauky pro vzdělávání o respektujících vztazích". Dagmar Krišová, Johana Nejedlová, Konsent, z.s., 2021)

- Glande

También conocido como la cabeza o la punta del pene. Contiene la abertura de la uretra, por la que sale la orina, y también es el lugar donde salen otros fluidos como la preeyaculación y el semen. Para muchas personas, es la parte más sensible del pene..

- Eje

El eje del pene se extiende desde la punta hasta donde conecta con la parte inferior del vientre. Parece un tubo y contiene la uretra en su interior.

- Prepucio

El prepucio es un parche de piel que cubre y protege el glande. Cuando un pene se levanta o se endurece debido a la excitación, el prepucio generalmente se retira y la punta queda expuesta. A veces, el prepucio se circuncida (cuando un médico extirpa quirúrgicamente el prepucio) poco después del nacimiento, por lo que no todas las personas lo tienen. La circuncisión a veces se basa en tradiciones culturales y religiosas, pero a veces puede ser necesario para permitir el funcionamiento del pene durante la erección. A veces, cuando las personas maduran, su prepucio puede permanecer demasiado apretado para que el glande quede normalmente descubierto, esto puede causar problemas con la higiene (limpieza del glande) o deshabilitar la función normal cuando el

pene está duro durante el sexo: la circuncisión o la circuncisión parcial son remedios quirúrgicos fáciles para solucionar estos problemas.

- **Frenillo**

El frenillo es donde el prepucio está conectado con la parte inferior del pene. Por lo general, tiene forma de V y comienza justo debajo de la cabeza. Habitualmente, parte de ella permanece después de la circuncisión y para muchas personas, es muy sensible.

8.2.8. Masturbación

La masturbación es la «manipulación de los propios órganos genitales, típicamente el pene o el clítoris, con fines de gratificación sexual. El acto suele ir acompañado de fantasías sexuales o literatura erótica, fotos o videos. La masturbación también puede incluir el uso de dispositivos mecánicos (por ejemplo, un vibrador) o la autoestimulación de otros órganos, como el ano o los pezones» (APA, s.f.).

Hasta el día de hoy, hay muchos mitos sobre la masturbación que no tienen base científica, como que la masturbación es dañina, disminuye la sensibilidad en los genitales o causa infertilidad. Contrariamente a eso, Rullo et al. (2018) demostraron que la estimulación vibratoria tiene un apoyo basado en la evidencia para el tratamiento de la disfunción eréctil, la disfunción eyaculatoria y la anorgasmia.

En general, **la masturbación**, cuando no se realiza en público o en cantidades excesivas, **es una actividad absolutamente normal y saludable que aporta sensaciones placenteras**, tanto a adolescentes como a adultos (Leung & Robson, 1993). La masturbación no debe percibirse como una compensación por la ausencia de una pareja sexual, sino más bien como una forma independiente de obtener placer sexual, ya que también puede mejorar el logro del orgasmo (Kontula y Haavio-Mannila, 2003). Cuanto más sepas sobre tu propio cuerpo, lo que te gusta y lo que no, mejor podrás construir tu relación sexual en pareja de una manera que te brinde más placer. Es importante hablar sobre la masturbación y desacreditar los mitos a su alrededor, lo que puede conducir a actitudes más positivas hacia ella (Lo Presto et al., 1985). Hay múltiples formas en las que se puede llevar a cabo la masturbación (Pla, 2020), involucrando objetos, juguetes sexuales, sexo individual o en pareja, etc.

8.2.9. Ciclo menstrual

El ciclo **menstrual** es un ciclo controlado por hormonas que puede durar entre 21 y 35 días, dependiendo del cuerpo, y está conectado con las funciones del útero y los ovarios.

Primero viene la fase **folicular**: está controlada por hormonas liberadoras de gonadotropina y se caracteriza por la maduración de los folículos en el ovario.

La segunda fase es la **ovulación**: se caracteriza por un aumento de la hormona denominada estrógeno, que produce la liberación del óvulo en el ovario. El revestimiento del útero comienza a engrosarse en este punto.

La tercera fase es la **fase lútea o secretora**, que se caracteriza por los altos niveles de las hormonas de la progesterona y el estrógeno. Durante este tiempo el revestimiento del útero normalmente se vuelve más grueso para prepararse para un posible embarazo. Si no se produce el embarazo, el óvulo se reabsorbe en el cuerpo. En ese momento los niveles de estrógeno y progesterona disminuyen, y el revestimiento del útero desaparece y abandona el cuerpo en forma de lo que se conoce como el período menstrual = **flujo de menstruación**. La duración de un flujo menstrual es diferente para cada persona, pero generalmente dura entre dos y siete días.

Una o dos semanas antes del flujo de la menstruación, **puede ocurrir el SPM = síndrome premenstrual**. Cada persona lo experimenta de manera diferente, pero los síntomas comunes son: cambios de humor, hinchazón, acné y/o cansancio. Durante el flujo de la menstruación, muchas personas experimentan calambres musculares dolorosos en el abdomen. Si el dolor que se experimenta es demasiado y está afectando seriamente a la capacidad para funcionar correctamente, se recomienda consultarlo siempre con el médico.

A pesar de que la menstruación es una función natural del cuerpo, y siempre lo ha sido, generalmente se estigmatiza y no se habla de ella, lo que lleva a la propagación de mitos y desinformación. Las personas de todos los géneros deben tener conocimientos básicos relacionados con la menstruación (ver Figura 10). Proporcionar información sin avergonzarse es de suma importancia, ya que los jóvenes deben aprender a cuidar sus cuerpos antes, durante y después del flujo menstrual.

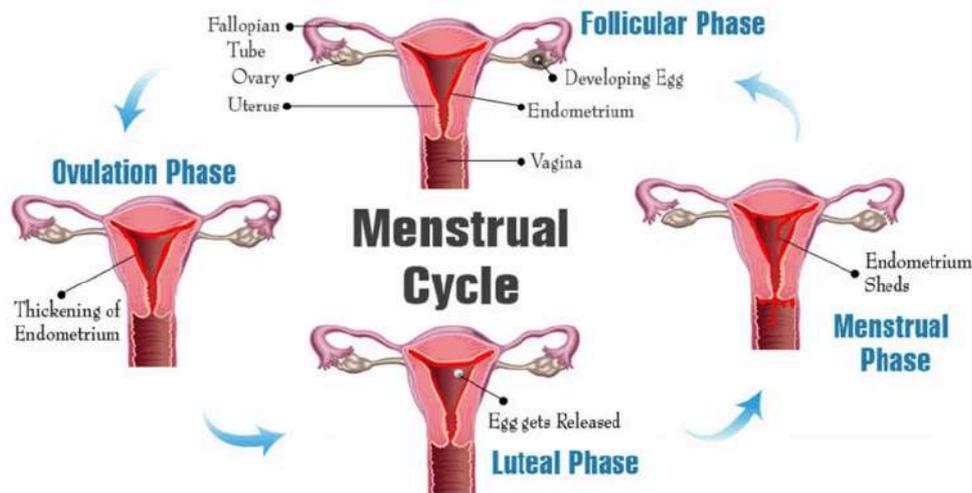


Figura 10. Ciclo menstrual

8.2.10. Embarazo no deseado: el aborto, la píldora anticonceptiva

Cada vez que el pene penetra en la vagina, existe la posibilidad de concepción. Hay varias opciones para la anticoncepción, las más comunes son el condón o las píldoras hormonales (ver el apartado de tipos de anticonceptivos más abajo para más información). Sin embargo, si se produce un embarazo no deseado, todavía hay más opciones para hacer frente a tal situación. Uno de ellos son los anticonceptivos de emergencia también conocidos como «píldoras del día después». Fueron creadas para personas con útero y deben tomarse después de relaciones sexuales sin protección. Dependiendo de la píldora, se puede tomar hasta cinco días después de la relación sexual sin protección y puede causar diferentes reacciones físicas en el cuerpo. Funcionan principalmente al prevenir la ovulación o la fertilización. Sin embargo, no se pueden usar regularmente como un tipo de anticoncepción. Debido a sus compuestos y los efectos que tienen en el cuerpo, es aconsejable mantener una ventana de al menos seis meses entre la toma de dos píldoras del día después. Esto también depende del tipo de píldora y de cada cuerpo, por lo que es mejor hablar con un farmacéutico o un médico y explicar toda la situación antes de consumirlas. Omitir detalles por vergüenza puede causar un trato injusto o efectos negativos en su cuerpo.

Si se descubre más tarde, el embarazo no deseado puede interrumpirse a través del aborto, que en función del país requiere del cumplimiento de diferentes requisitos (p.e., circunstancias de la concepción, edad de la persona embarazada, semana de embarazo, costo del procedimiento, forma del procedimiento) para poderse llevar a cabo. Dependiendo de la fase del embarazo, la interrupción puede realizarse mediante medicación o mediante

intervención quirúrgica. Por lo general, se puede hacer hasta el tercer mes del embarazo. Sin embargo, algunos países no ofrecen ninguna orientación o apoyo relacionado con la AdE o las interrupciones del embarazo por razones sociales, culturales o religiosas. Otros países ofrecen algunas de las opciones pero las regulan estrictamente (por ejemplo, necesita una receta médica para ir a la farmacia y comprar la píldora del día después) o la prohíben por completo y no realizan ningún tipo de intervención relacionada con ella. Puede encontrar más información sobre la AdE y sobre las leyes y políticas de aborto en el capítulo de Leyes europeas, salud sexual y derechos reproductivos.

Comprobar si existe un embarazo es posible a través de la realización de una prueba de **embarazo**. La mayoría de ellas son confiables dos semanas después de la relación sexual, pero siempre es necesario leer las instrucciones en el paquete de la prueba. Sin embargo, a veces las pruebas pueden dar lugar a falsos negativos o falsos positivos, por lo que es importante consultar siempre con un médico.

Un método que no es **confiable** para prevenir el embarazo no deseado es el método de «**marcha atrás**» que consiste en la extracción del pene de la vagina justo antes de la eyaculación. Esta técnica no funciona porque incluso antes de la eyaculación puede salir líquido pre-seminal del pene que puede contener espermatozoides y, por tanto, puede causar embarazo.

8.2.11. Tipos de métodos anticonceptivos (NHS, 2021):

- **Píldoras hormonales:** son píldoras que contienen hormonas, la mayoría de ellas contienen una combinación de estrógeno y progesterona y pueden ser utilizadas por personas con útero ya que impide la liberación del óvulo. La receta suele consistir en tomar una pastilla al día (aproximadamente a la misma hora todos los días) durante 21 días al mes. En los siguientes siete días, cuando no se toma ninguna píldora, es cuando se debe producir el sangrado. Después de esos siete días comienzan otros 21 días de tomar pastillas todos los días. **La píldora puede tener muchos efectos secundarios** y también puede interactuar con otros medicamentos, por lo que debe consultarse si es o no recomendable tomarla con personal de ginecología. Los efectos secundarios pueden variar, pero los más comunes son un mayor riesgo de tener trombosis venosa, acné, dolores de cabeza, hinchazón y fatiga, y cambios de humor (Teal & Edelman, 2021). Muchas personas también informan sobre cambios en la forma en que experimentan cosas, como diferentes niveles de energía, pérdida de la libido sexual y cambios con respecto al período. La decisión de **tomar**

píldoras anticonceptivas siempre debe tomarse teniendo en cuenta los pros y los contras cuidadosamente. Si se usa correctamente, la píldora puede tener un 99% de eficacia en la prevención de un embarazo. Otros tipos de píldoras hormonales son píldoras con progestágeno, que se toman todos los días sin descanso. El resto de las prescripciones de uso (p.e., tomar la píldora aproximadamente a la misma hora del día) son las mismas y la eficacia es similar. La eficacia de las píldoras hormonales puede verse afectada cuando se tienen problemas estomacales, vómitos o diarrea. Las píldoras pueden ser recetadas por personal de ginecología después de hacer una revisión a la persona interesada. El precio depende de los diferentes tipos de píldoras y compañías, así como del país en el que se suministra.

- **Condomes:** hay dos tipos de condones, que son a) condones externos para ser colocados en el pene erecto y b) condones para ser insertados dentro de la vagina. **Ambos tipos de condones, si se usan correctamente, previenen el embarazo no deseado, así como la transmisión de ITS.** Los condones son el único método, aparte de la abstinencia, que protege de la transmisión de ITS a través del sexo con penetración.
 - Los condones externos generalmente están hechos de látex, pero también se pueden encontrar en diferentes materiales en caso de alergia al látex. Los lubricantes se pueden usar con condones, pero deben ser a base de agua para que no afecten a su función. Los condones se pueden usar solo una vez. Cuando se vuelvan a tener relaciones sexuales es necesario usar uno nuevo. Los condones deben almacenarse idealmente en lugares no demasiado calurosos ni soleados, evitando estar junto a objetos afilados, y usarse antes de la fecha de caducidad. Al desempaquetar un condón, es bueno tener cuidado para que no se perfora o dañe. A continuación, se debe colocar encima del pene erecto y tirar hacia abajo hasta su base, asegurándose de que se mantenga bien. Puede verificarse de vez en cuando si el condón se mantiene en su sitio, y al terminar la relación sexual se debe sujetar cuando se saque el pene de la vagina, para que no se deslice. Los condones tienen un 98% de eficacia. Los condones externos son de fácil acceso y se pueden comprar en farmacias, la mayoría de los supermercados y sex shops. El precio depende de los tipos y marcas
 - Los condones vaginales funcionan según el mismo principio que los condones externos al crear una barrera para que el semen no pueda llegar al óvulo y causar un embarazo. El condón debe colocarse en la vagina antes del sexo, asegurándose de que el pene no lo toque antes. Al abrirlo, se debe tener cuidado de no usar dientes u objetos afilados que puedan rasgarlo. Se debe colocar el anillo más pequeño dentro de la vagina y el anillo más grande en la abertura de la vagina. El riesgo al

usar el condón femenino se produce si el pene se desliza entre el condón y el costado de la vagina, o si el condón se introduce demasiado profundamente en la vagina. Si esto no se produce, tienen un 95% de eficacia. Los condones vaginales (a veces etiquetados como condones femeninos) no son tan accesibles, se pueden encontrar principalmente en farmacias, sex shops u otras tiendas en línea.

- Un **DIU** es un objeto pequeño que se coloca en el útero y que puede ser hormonal o no hormonal. Debe ser colocado exclusivamente por personal de ginecología. Cada tipo de DIU tiene diferentes especificaciones, pero puede tener su función protectora hasta por cinco años. Esta puede ser una forma conveniente de anticoncepción para algunas personas, ya que requiere poco esfuerzo y es altamente eficaz para prevenir el embarazo (99%). Sin embargo, algunas personas pueden experimentar un aumento del dolor y un sangrado abundante durante los períodos de tiempo en los que utilizan un dispositivo intrauterino. El DIU solo puede ser recetado por personal de ginecología; el coste único puede ser bastante alto.
- **Parche anticonceptivo:** es un parche adhesivo que libera hormonas al cuerpo a través de la piel. Contiene las mismas hormonas que las píldoras (progesterona y estrógeno) y está hecho para ser utilizado por personas con útero. Se debe utilizar el parche como se indica en el paquete para garantizar su eficacia. Los parches se usan en ciclos de 4 semanas, de las cuales durante 3 semanas hay que llevar puesto el parche (cada semana uno nuevo) y durante una semana no hay que utilizarlo. Son resistentes al agua y al sudor, por lo que no se necesitan restricciones en su utilización. Tienen efectos secundarios similares a los que aparecen con el uso de las píldoras, aunque habitualmente no son tan acusados. El parche anticonceptivo debe ser recetado por personal de ginecología.
- **El diafragma o tapa anticonceptiva** es una tapa de silicona que se inserta en la vagina antes del sexo. El principio por el que se rige es que la tapa cubre el cuello uterino y crea una barrera para que los espermatozoides no puedan entrar en el útero y fertilizar el óvulo. La tapa debe permanecer insertada al menos 6 horas después del sexo para ser eficiente, y se recomienda usarla junto con gel espermicida. Si se utiliza de este modo la eficacia que se alcanza con este método para prevenir el embarazo es de alrededor del 94%. Las tapas son de varios tamaños, por lo que puede llevar algún tiempo encontrar el tamaño adecuado y aprender a usarlo correctamente. Una tapa se puede usar repetidamente durante aproximadamente 1-2 años. El diafragma se puede comprar en farmacias o sex shops sin necesidad de receta médica.
- **La vasectomía** es un procedimiento quirúrgico para personas con testículos para cortar o sellar el tubo por el que se liberan los

espermatozoides, lo que, por lo tanto, consigue prevenir el embarazo. Las vasectomías se pueden revertir con la reconexión quirúrgica de los tubos, sin embargo, no se garantiza que el procedimiento de la cirugía inversa funcione, especialmente cuanto más tiempo haya pasado desde que se realizó la vasectomía. Las primeras semanas (8-12) después del procedimiento se deben usar otros métodos anticonceptivos porque todavía puede haber espermatozoides en las eyaculaciones. Después de la vasectomía, habrá eyaculación, pero el semen no transportará espermatozoides. Algunas personas pueden experimentar problemas asociados con dolor en los testículos después de este procedimiento.

- **Esterilización femenina:** otro procedimiento quirúrgico que consiste en bloquear o sellar las trompas de Falopio de las personas con útero, para evitar que los espermatozoides lleguen a los óvulos y se fertilicen. La mayoría de los procedimientos de ligadura de trompas no se pueden revertir y, cuando es posible, no puede asegurarse su eficacia. Para llevar a cabo la reversión se requiere de cirugía mayor.
- **El anillo vaginal** es un anillo de plástico suave que se coloca en la vagina y que libera estrógeno y progesterona para prevenir el embarazo. El anillo funciona durante un mes. Si se coloca dentro de la vagina correctamente tiene un 99% de eficacia, lo que lo convierte en el procedimiento más eficaz. Si el anillo se sale se puede lavar con agua tibia y se debe volver a colocar dentro de la vagina. El anillo vaginal se puede comprar en farmacias.

– 8.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

- Mutilación genital.
- Vergüenza por ser/no ser virgen.
- Acoso y presión para eliminar el vello corporal debido a las normas sociales: decirle a una chica que tiene piernas / axilas sin afeitar: «pareces una...», «¿por qué no te cuidas?», «¿crees que a alguien le gustarás así?», «es antihigiénico».
- Acosar a los niños que no tienen «suficiente» vello facial, realizando comentarios insensibles y/o decir que son «inmaduros» si no tienen nada de vello.
- Avergonzar a las niñas por ser sexuales: empujar a las niñas a convertirse en alguien que tiene que priorizar su apariencia física por encima de todo para «ser queridas», pero también enseñarles a ser «modestas» y pasivas, y a evitar expresar su sexualidad abiertamente. Llamar a las niñas «putas» si

muestran la piel o se visten de una manera reveladora. Llamar a las niñas «zorras» si tienen muchas experiencias sexuales.

- Avergonzar a las chicas (o personas en general) por masturbarse, difundir afirmaciones falsas sobre las masturbaciones, como que masturbarse mucho haría que sus genitales fueran «demasiado usados», que es «contra la naturaleza» e «impío», creando una atmósfera que haga que las personas sientan vergüenza al masturbarse.
- Avergonzar a los niños por no ser lo suficientemente sexuales o «varoniles». Que haya una narrativa de que tienen que ser sexuales y querer sexo todo el tiempo, o de lo contrario serían percibidos como raros. Pueden ser llamados «maricones» si no están interesados en las chicas y no salen «lo suficiente».
- Presionar para que se produzca un comienzo temprano de la vida sexual (primera experiencia sexual) y avergonzar a aquellos que esperan más tiempo por cualquier razón: «¿tienes 15 años y todavía no lo has hecho? ¿Qué te pasa?»
- Vergüenza corporal: acoso e intimidación a personas por algunos aspectos de su apariencia. Puede ser por su peso, su cara, sus muslos, o cualquier otra característica. Hacer comentarios irrespetuosos sobre la apariencia de los demás e inventar insultos dañinos basados en dichos comentarios.
- Hablar de anticoncepción y reproducción solo a las niñas y, por lo tanto, hacerlas responsables, dejando a los niños fuera de ella.
- No informar a todas las personas de la clase sobre todos los temas (por ejemplo: separar la clase en niñas y niños e informar a las niñas sobre el período y a los niños sobre la erección). **¡Todos deberían saber todo esto!**
- Asumir que todos los que tienen un pene son niños, y todos los que tienen vulva son niñas, no usar lenguaje inclusivo y no incluir la perspectiva queer, lo que hace que los estudiantes LGBTQ+ se sientan excluidos y más confundidos.
- Predominancia de porno que muestra principalmente sexo con penetración durante periodos largos de tiempo, existencia de sexo violento y dando una percepción poco realista y saludable del sexo.
- Estigmatizar tener el período menstrual.

8.4. BUENAS PRÁCTICAS



Una reputada guía canadiense sobre salud sexual ofrece los siguientes consejos (Alberta, s.f.):

- **Desarrollar una comunicación abierta y positiva sobre el sexo y el desarrollo sexual.** Responda a las preguntas que los niños tienen de una manera apropiada para su edad; evite decirles que son demasiado pequeños para algo. Si preguntan sobre algo, este es el momento en que están interesados en ello, y tiene la oportunidad de darles información sin crear tabúes en torno a ese tema. Hágales saber que siempre pueden venir a hacerle preguntas sobre la sexualidad y que hará todo lo posible para responder. Tenga en cuenta que si no les da información, encontrarán una forma diferente de obtenerla y lo más probable es que sea de peor calidad (información de pornografía, de compañeros, de la web, etc.), lo que puede producir desinformación, difusión de mitos, perpetuación de tabúes, etc.
- **Informe a los niños sobre los cambios en la pubertad y el desarrollo sexual** cuando son pequeños, antes de experimentarlos. De esta manera se sentirán más preparados y sabrán parcialmente qué esperar, lo que podría disminuir el estrés y ayudarlos a sobrellevar estos cambios, alentándolos a tomar decisiones más seguras.
- **Evite comentarios innecesarios y dañinos sobre la apariencia y el peso del cuerpo de los niños** porque eso puede empeorar su sentimiento de autoestima y conducir fácilmente al desarrollo de una imagen corporal negativa. Cuando hable de cuerpos, muestre imágenes de personas de diversas formas y orígenes que representen a personas reales y sean más identificables.
- **Apoye a los niños para que tengan una relación positiva con su cuerpo.** Puede hacerlo abordando y desafiando los comentarios vergonzosos, no aplicando estándares de belleza estereotipados, apreciando las habilidades y fortalezas de los niños y con actividades que les alienten a encontrar aspectos positivos de sus cuerpos, aspectos que les gustan y disfrutan. También puede promover la positividad corporal siendo un ejemplo y

mostrando atención plena de sus propias actitudes hacia la comida, el peso y la atracción. Evite hacer comentarios sobre la apariencia física de otras personas y promover dietas extremadamente restrictivas y la realización de ejercicio excesivo.

- Cuando hable de partes del cuerpo, **no evite nombrar los genitales con sus nombres anatómicos propios**. Los niños se beneficiarán de poder nombrar partes como pene, testículos, vulva, clítoris, etc. sin vergüenza y les ayudará a relacionarse mejor con su cuerpo y a comunicarse sobre las partes del cuerpo en general. No deje el clítoris fuera de la conversación, ya que puede ser la principal fuente de placer para las personas con vulva. Además de posiblemente desarrollar una relación más saludable con sus cuerpos, conocer los nombres anatómicos de las partes del cuerpo contribuye a su salud mental y física, ya que fomenta la información y disminuye las posibilidades de recibir acoso, agresiones o de explotar sexualmente a la persona. El uso de metáforas para las partes del cuerpo solo contribuye a que los niños estén más confundidos acerca de su cuerpo y sus funciones, lo que podría colocarlos en una posición vulnerable haciendo que los límites y los límites sean borrosos para ellos y exponiéndolos a la manipulación.
- **Desmienta mitos sobre la apariencia física**, incluido el vello corporal, la vergüenza relacionada con la menstruación, la falsa creencia de que la vulva tiene que ser pequeña y rosada, que el pene tiene que permanecer erecto durante mucho tiempo, etc. Aborde el hecho de que la pornografía, las redes sociales y otras representaciones no son precisas, y haga hincapié en la belleza y la normalidad de las variaciones de la apariencia y las formas corporales.
- En lugar de promover la abstinencia, informe a los niños sobre las diversas formas de sexo y tipos de anticonceptivos con un enfoque en el uso práctico, así como de los pros y los contras. La inspiración de cómo hacer una actividad sobre anticoncepción se puede encontrar [aquí](#).
- No omita información sobre la masturbación como actividad sexual segura, saludable e independiente.
- Cuando se habla de desarrollo sexual y cuerpos, tenga en cuenta la diversidad de cuerpos, incluyendo las características de las personas queer, capacidad, edad y otros aspectos que van más allá de las categorías binarias.

8.5. REFERENCIAS

Alberta (n.d.). Curriculum overview. Available from <https://teachingsexualhealth.ca/teachers/sexual-health-education/understanding-your-role/get-prepared/curriculum-overview/>

Blackless, M., Charuvastra, A., Derryck, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., & Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology: The Official Journal of the Human Biology Association*, 12(2), 151-166

Cook, R. J., & Dickens, B. M. (2009). Hymen reconstruction: ethical and legal issues. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 107(3), 266-269. doi: 10.1016/j.ijgo.2009.07.032

Dakanalis, A., Carrà, G., Calogero, R., Fida, R., Clerici, M., Zanetti, M. A., & Riva, G. (2015). The developmental effects of media-ideal internalization and self-objectification processes on adolescents' negative body-feelings, dietary restraint, and binge eating. *European child & adolescent psychiatry*, 24(8), 997-1010.

Doležalová, P., Heumann, V., Orlíková, B., Hull-Rochelle, G., Pavlica, K., et al. (2021). Rozvoj duševní pohody u transgender klientů. Poznatky a holistický orientovaný terapeutický přístup. Národní ústav duševního zdraví, Klecany. Available from: <https://www.nudz.cz/files/pdf/rozvoj-dusevni-pohody-u-transgender-klientu.pdf>

Guest, E., Zucchelli, F., Costa, B., Bhatia, R., Halliwell, E., & Harcourt, D. (2022). A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. *Body Image*, 42, 58-74. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.04.009>

Hegazy, A. A., & Al-Rukban, M. O. (2012). Hymen: facts and conceptions. *The Health*, 3(4), 109-115.

Herdt, G., & McClintock, M. (2000). The magical age of 10. *Archives of Sexual Behaviour*, 29(6), 587-606. <https://doi.org/10.1023/A:1002006521067>

Kontula, O., & Haavio-Mannila, E. (2003). Masturbation in a generational perspective. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 14(2-3), 49-83.

Kopcakova, J., Dankulinova Veselska, Z., Madarasova Geckova, A., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2014). Is being a boy and feeling fat a barrier for physical activity? The association between body image, gender and physical activity among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 11(11), 11167-11176. <https://doi.org/10.3390/ijerph11111167>

Leung, A. K. C., & Robson, L. M. (1993). Childhood Masturbation. *Clinical Pediatrics*, 32(4), 238-241. <https://doi.org/10.1177/000992289303200410>

Lo Presto, C. T., Sherman, M. F., & Sherman, N. C. (1985). The effects of a masturbation seminar on high school males' attitudes, false beliefs, guilt, and behaviour. *The Journal of Sex Research*, 21(2), 142–156.
doi:10.1080/00224498509551255

National Child Traumatic Stress Network.(2009). Sexual development and behaviour in children: Information for parents and caregivers.Retrieved from the Alaska Department of Health and Social Services, Office of Children's Services:<http://hss.state.ak.us/ocs/Publications/pdf/sexualdevelop-children.pdf>

NHS (2021). Your contraception guides. Available from <https://www.nhs.uk/conditions/contraception/>

O'Connell, H. E., Hutson, J. M., Anderson, C. R., & Plenter, R. J. (1998). Anatomical relationship between urethra and clitoris. *The Journal of urology*, 159(6), 1892-1897.

Ogletree, S. M., & Ginsburg, H. J. (2000). Kept under the hood: Neglect of the clitoris in common vernacular. *Sex Roles*, 43(11), 917-926.
<https://doi.org/10.1023/A:1011093123517>.

Pattatucci, A. M., & Hamer, D. H. (1995). Development and familiarity of sexual orientation in females. *Behaviour Genetics*, 25(5), 407-419.
<https://doi.org/10.1007/BF02253370>

Pla, J. (2020). *Bliss Club: Sex tips for creative lovers*. Hardie Grant.

Rew, L., Young, C. C., Monge, M., & Bogucka, R. (2021). Puberty blockers for transgender and gender diverse youth—a critical review of the literature. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1111/camh.12437>

Saharso, S. (2022). Hymen 'repair': Views from feminists, medical professionals and the women involved in the middle east, North Africa and Europe. *Ethnicities*, 22(2), 196–214.
<https://doi.org/10.1177/14687968211061582>

Smith, E. E., Atkinson, R. L., Fredrickson, B., Hilgard, E. R., Nolen-Hoeksema, S., & Loftus, G. (2003). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology*. Wadsworth Publishing Company.

Wheeler, M. D. (1991). Physical Changes of Puberty. *Endocrinology and Metabolism Clinics of North America*, 20(1), 1–14. doi:10.1016/s0889-8529(18)30279-2

Williamson, H. (2015). Social pressures and health consequences associated with body hair removal. *Journal of Aesthetic Nursing*, 4(3), 131–133. doi:10.12968/joan.2015.4.3.131

9. INFLUENCIAS CONTEXTUALES



- Los estereotipos nos permiten interpretar la realidad a través de la categorización de grupos de personas que comparten ciertas características. Son, por tanto, necesarios para poder procesar la información que percibimos de forma funcional. Si no utilizáramos estereotipos muchas veces no podríamos atender a tanta información, lo que dificultaría la toma de decisiones y la interacción con otras personas.
- Dado que los estereotipos influyen en la percepción, reconocerlos es necesario para deconstruirlos cuando sea necesario.
- Los prejuicios son actitudes que se basan en estereotipos y que, aunque pueden ser positivos, generalmente se refieren a evaluaciones negativas de los grupos estereotipados.
- La presencia de prejuicios puede conllevar, aunque no siempre, que se discrimine a las personas que pertenecen a los grupos estereotipados en función de diferentes factores como la calidez y la competencia percibida, o la existencia de situaciones competitivas y de conflicto.
- La existencia de estigma y discriminación hacia la comunidad LGBTQ+ puede provocar que los miembros del colectivo interioricen el estigma hacia ellos, generando sentimientos de auto rechazo y culpa.

9.1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos actuamos en función de nuestra percepción de la realidad. Dicha percepción puede variar en función de muchos factores, razón por la cual ante una misma situación las personas pueden reaccionar de formas muy diferentes. A nivel individual, existen una gran cantidad de sesgos cognitivos que nos afectan a diario. Algunos de los más habituales son, por ejemplo, los tres siguientes:

- **Sesgo de confirmación:** se refiere a la tendencia a buscar, propiciar, interpretar o recordar información de una manera que confirmará algo que ya habremos decidido previamente, o que favorecerá creencias y suposiciones muy arraigadas.
- **Sesgo de observación selectiva:** se produce cuando dirigimos nuestra atención a alguna cosa en función de nuestras expectativas y desatendemos el resto de la información.
- **Heurística de disponibilidad:** nos solemos basar en los ejemplos inmediatos que nos vienen a la mente a la hora de hacer juicios

A nivel grupal también son conocidos otros factores que influyen de forma relevante en la percepción de la realidad y en la toma de decisiones, como por ejemplo, el efecto que tienen las mayorías sobre las minorías a través de procesos de conformidad o de presión social.

En este capítulo de la guía nos centraremos en tres conceptos claves que también nos influyen continuamente a la hora de percibir nuestro entorno y de comportarnos de un modo u otro: los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Veremos, en primer lugar, cómo nos afectan de modo general. A lo largo de la guía los describiremos aplicados a poblaciones concretas, lo que nos servirá para entender otros conceptos fundamentales para que los niños de 9 a 15 años puedan establecer relaciones interpersonales saludables en sus grupos de iguales.

9.2. DESARROLLO DEL TEMA

9.2.1. Estereotipos

Desde un punto de vista cognitivo, el **estereotipo** consiste en un conjunto de creencias compartidas, acerca de las características, atributos personales y comportamientos que poseen los miembros de un grupo (Hamilton y Sherman, 1994), por lo que las creencias estarían estructuradas y relacionadas entre ellas. En el estereotipo tienen cabida tanto rasgos de personalidad como

conductas, características físicas, roles, ocupaciones, etc. Los estereotipos se consideran como categorías que ofrecen coherencia al ambiente social (Tajfel, 1969). El **sesgo de los estereotipos** se considera un resultado de las limitaciones de la capacidad cognitiva para procesar información.

Los estereotipos no se pueden desvincular del contexto social en el que existen. Son mantenidos en común por un gran número de personas. Además, proceden de y son estructurados por, las relaciones entre los grandes grupos o entidades sociales. A pesar de que existen diferencias individuales, los estereotipos son ampliamente compartidos en el seno de una cultura. Se pueden concebir como categorías socialmente compartidas que trascienden al individuo, y que se adquieren principalmente por socialización.

Los estereotipos tienen funciones a nivel individual y social. Las funciones individuales (Tajfel, 1984) son:

1. **Sistematizar y simplificar la complejidad y variedad de estímulos que recibimos** del exterior (Huici, 1999; Morales y Moyá, 1996a). Este proceso de categorización llevaría a los individuos a percibir a los miembros de otros grupos y a los miembros de su propio grupo de manera diferente. Esto significaría que los miembros del propio grupo (endogrupo) serían percibidos como similares, es decir, percibirían que comparten una serie de características comunes, mientras que los miembros de otro grupo (exogrupo) serían percibidos como teniendo características muy diferentes de las del endogrupo. El hecho de que nos veamos mucho más parecidos a los miembros del grupo interno que al grupo externo da lugar a lo que se llama favoritismo intragrupal, es decir, la tendencia a favorecer a nuestro grupo sobre las personas del grupo externo.
2. **Proteger y defender el sistema de valores del individuo.** El hecho de que los estereotipos sean compartidos provoca que fácilmente sean reforzados y, por lo tanto, requerirían mucha información y evidencia para desconfirmar o deconstruir el estereotipo, pero poca información para confirmarlo. Es decir, hay resistencia a cambiar los estereotipos, especialmente cuando el estereotipo se refiere a un grupo o categoría que es altamente valorada por el individuo (Campbell, 1967; Morales y Moyá, 1996b).

Como se puede ver en la Figura 11, las funciones sociales de los estereotipos son (Tajfel, 1984):

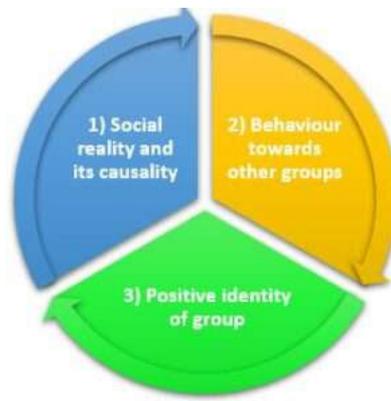


Figura 11. Funciones sociales de los estereotipos

1. **Permiten explicar la realidad social y su causalidad**, es decir, sirven para explicar y racionalizar los hechos sociales. Los estereotipos se **construyen socialmente** para atribuir características a los miembros del mismo grupo sobre la base de características que son al menos superficialmente similares entre ellos.
2. **Justificar el comportamiento hacia miembros de otros grupos**. Si pensamos que ciertos grupos sociales tienen características negativas (su estereotipo es negativo) comenzaremos a comportarnos hacia ellos de acuerdo con ese estereotipo, y por tanto, a justificar nuestro comportamiento por el propio estereotipo. Por ejemplo, si pensamos que el contacto continuado con una persona homosexual puede hacer que otra persona se sienta atraída por personas del mismo sexo, difícilmente interactuaremos con ellas o les proporcionaremos ayuda si la necesitan, lo que dificultará su integración en la sociedad. Este comportamiento de negarse a ofrecer ayuda se justificaría por el miedo a «convertirse» en homosexual. De esta manera, estaríamos justificando nuestras actitudes y comportamientos hacia el grupo estereotipado de personas homosexuales.
3. **Mantener una identidad positiva del propio grupo**, especialmente en situaciones en las que el orden social establecido, es decir, el statu quo, está en peligro (Campbell, 1967). Incluso en situaciones en las que predomina la creencia igualitaria entre grupos, se puede adquirir un distintivo social positivo entre grupos favoreciendo al grupo interno en las dimensiones más importantes y otorgando positividad al grupo externo, pero en dimensiones menos relevantes, de tal manera que se mantenga la superioridad del endogrupo.

La percepción de los grupos sociales según la presencia de diferentes estereotipos se puede explicar utilizando el llamado modelo de contenido de los estereotipos. Según este modelo, las personas evalúan su realidad de acuerdo con lo que los autores llaman **calidez** y **competencia**. La calidez nos permite interpretar las intenciones de otras personas hacia nosotros, y se

compone de rasgos como la confiabilidad, la sinceridad, la amabilidad, el afecto, etc. Por su parte, la competencia permite la categorización en términos de la capacidad de los otros para lograr sus intenciones u objetivos, y comprende rasgos como la eficacia, la competencia, la confianza en sí mismo, la inteligencia, etc. Dependiendo de la calidez y competencia percibidas de los miembros de un grupo, las personas reaccionarán emocionalmente de manera diferente a ese grupo. En la sección sobre prejuicios, profundizamos en las posibles combinaciones.

9.2.2. Prejuicios

El **prejuicio** se considera una actitud que tiene un componente principalmente afectivo y se basa en estereotipos de las personas. En general, suelen implicar una evaluación negativa de los grupos a los que se refieren (Akrami, Ekehammar y Araya, 2006; Allport, 1954; Devine, 1989), aunque en algunos casos tales evaluaciones pueden ser positivas, como es el caso, por ejemplo, de las formas modernas (sutiles, encubiertas) de prejuicio (Akrami, Ekehammar y Araya, 2006; Allport, 1954; Devine, 1989), que se explican a continuación.

Por lo tanto, los valores modernos de tolerancia y no discriminación promovidos por los sistemas democráticos han significado que hoy no solo existan prejuicios clásicos, caracterizados como hostiles y abiertos, sino también otras expresiones menos evidentes. En esa línea, Pettigrew y Meertens (1995) diferenciaron entre los conceptos de prejuicio sutil y manifiesto.

1. **Prejuicio manifiesto:** todas aquellas formas de expresión de tipo directas y hostiles, de actitudes negativas hacia los miembros de grupos minoritarios, las cuales se presentan a través de sentimientos de amenaza y rechazo, así como también a través de la negación a establecer un contacto personal con sus miembro
2. **Prejuicio sutil:** se expresa a través de modalidades indirectas, distantes y mejor adaptadas socialmente, que se infieren a partir de la defensa de los valores tradicionales del propio grupo, junto a la idea de que ciertos grupos no los estarían respetando. Asimismo, la exageración de las diferencias culturales para justificar la posición inferior de los miembros de grupos sociales en desventaja y la negación de emociones positivas hacia sus miembros, son otras dos características centrales de este tipo de prejuicio. A veces, el prejuicio sutil se expresa a partir de una estereotipación que a primera vista parece positiva para las personas de otro grupo, pero que las

sitúa en una condición de minoridad o desvalorización en torno a atributos valorados socialmente. Este aspecto implica que, en ocasiones, la no demostración de afectos positivos hacia ciertos grupos pueda representar en sí misma una actitud prejuiciosa. Se ha evidenciado la posibilidad de que una misma persona muestre ambos tipos de prejuicios.

Retomando al modelo de contenido de los estereotipos (Fiske et al., 2002) la combinación de calidez percibida y competencia puede dar lugar a **cuatro respuestas emocionales prototípicas**:

1. **Piedad** (alta calidez y baja competencia). Los grupos percibidos como de bajo estatus, vistos como incompetentes, pero al mismo tiempo vistos como con un alto nivel de calidez, dan lugar a prejuicios paternalistas. Ejemplos de grupos que generan esta respuesta emocional incluyen a los ancianos y los discapacitados. Estos grupos tienden a generar compasión y simpatía (Weiner, 1980).
2. **Envidia** (baja calidez y alta competencia). Los grupos sociales percibidos como competentes pero fríos a menudo despiertan envidia y celos. El lado positivo de la envidia es que tales grupos son percibidos como altamente competentes y, por lo tanto, responsables de su propio éxito. Sin embargo, el lado negativo es que simultáneamente se les percibe como carentes de calidez, empatía y/o respeto por los demás, considerando así que sus intenciones son hostiles (Parrott & Smith, 1993). El prejuicio envidioso es uno de los posibles productos que pueden surgir de la comparación social, fomentando el resentimiento de las personas porque experimentan la sensación de estar en desventaja en comparación con otros que son valorados como significativamente más competentes (Smith, 2000).
3. **Desprecio** (baja calidez y baja competencia). La tercera combinación posible es la de percibir a los grupos como incompetentes y fríos, lo que explicará el prejuicio despreciativo. Tales grupos a menudo provocan antipatía que evoca ira, desprecio, disgusto, odio y resentimiento. Tales emociones surgen sobre la base de responsabilizar a esas personas por sus resultados negativos, como si se afirmara que tienen la culpa de cómo van las cosas (Weiner, 1980). Además, estas personas a menudo son vistas como una carga para el resto de la sociedad, tanto social como económicamente.
4. **Admiración** (alta calidez y alta competencia). Se percibe que ciertos grupos sociales tienen un alto estatus, pero sin embargo no son vistos como competencia por el endogrupo, ya sea porque son altamente dominantes o porque son percibidos como aliados o grupos de referencia cercanos. Debido a que tienen un alto estatus, pero también son considerados como grupos de referencia en la sociedad, provocan admiración y orgullo.

En definitiva, los prejuicios designan los juicios hechos de sentimientos negativos hacia los individuos o los grupos que tienen una pertenencia social diferente a la propia, lo que generalmente causa rechazo. Un prejuicio es una actitud, que implica una dimensión evaluativa sobre un grupo social particular. Los estereotipos sirven de base para los prejuicios y estos últimos tienden a exteriorizarse en comportamientos negativos designados bajo el término discriminación.

9.2.3. Discriminación

La **discriminación** es el componente conductual del prejuicio y, por lo tanto, su manifestación externa (Simpson y Yinger, 1965). Puede definirse como el trato desigual y desfavorable de un sujeto o grupo como resultado de un prejuicio. No se trata solamente de juicios o de sentimientos desfavorables, sino de actos de intolerancia que consisten en rechazar y/o excluir a las personas frente a las cuales uno tiene prejuicios.

Por lo general, la discriminación surge del prejuicio, pero esta relación no siempre es automática, es decir, podemos encontrar individuos con fuertes prejuicios hacia un grupo que controlan su comportamiento en las interacciones con los miembros de este grupo y, por lo tanto, no muestran un comportamiento discriminatorio. Del mismo modo, también podemos encontrar personas que no tienen prejuicios hacia un grupo social en particular, pero que se comportan de manera discriminatoria por alguna otra razón externa (leyes, normas, etc.) o interna.

La expresión de la discriminación está influenciada por un gran número de variables, por lo que el comportamiento discriminatorio se manifestará en mayor o menor grado dependiendo de estas variables. Entre las variables que pueden facilitar esta expresión de discriminación, es necesario destacar la existencia de situaciones competitivas y conflictivas, y especialmente aquellas en las que los grupos involucrados tienen un estatus desigual. En este contexto, la discriminación aparece como la solución a la cuestión del poder. Por otro lado, y afortunadamente, también existen factores que reducen la discriminación, a saber, la presión social (Dovidio, y Gaertner, 1986) y la motivación interna (Dunton y Fazio, 1997; Plant y Devine, 1998).

Como efectos de la discriminación, en aquellos que son víctimas, se han encontrado estados emocionales negativos como el estrés, la agresividad, estados depresivos; pero de manera más amplia, la discriminación constituye

un ataque u ofensa a la identidad, a la imagen que se tiene de sí mismo/a, por lo que las víctimas tienden a desvalorizarse.

A nivel social, la discriminación tiende a desarrollar en aquellas personas que están siendo discriminadas una aceptación de su situación, en la medida en que aceptan e internalizan los prejuicios devaluadores a los que han sido sometidas (por ejemplo, la indefensión aprendida). Así, pueden pensar que lo que les está sucediendo se debe a su falta de inteligencia, su inexperiencia o simplemente su estatus social. En otras palabras, se sienten culpables por su situación y, por lo tanto, legitiman la discriminación a la que son sometidas (en la medida en que un grupo desfavorecido acepta su destino, es menos capaz de defenderse contra la injusticia social).

De hecho, en el caso específico de los homosexuales, esta percepción puede hacer que rechacen su propia orientación sexual, identidad de género y/o expresión. Este fenómeno se conoce como transfobia / homofobia internalizada y se refiere no solo a la incomodidad de un individuo y al conflicto internalizado como resultado de sus propios sentimientos homosexuales, sino que también puede incluir comportamientos como rechazar o excluir a otros individuos homosexuales mientras aceptan sus propios sentimientos (Frost y Meyer, 2009). Diferentes estudios han demostrado que estas personas pueden experimentar sentimientos de vergüenza, ira, exclusión, desesperanza, etc., y un mayor riesgo de trastornos de salud mental, así como un aumento de la ideación suicida. La exclusión social de los homosexuales puede dificultar el manejo de estas emociones y aumentar el riesgo de trastornos mentales (Lorenzi et al., 2015; Yalçinoğlu, 2014).

9.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA

Imagine que está trabajando en una escuela religiosa donde se enseñan y transmiten valores tradicionales, y la diversidad sexual no es tan visible. Además, se requiere que los estudiantes usen uniformes, por lo que los niños usan como uniforme trajes y las niñas usan faldas, reforzando la expresión de género binario y heteronormativa de género. Su alumno, David, que hace unos años era un estudiante brillante, que siempre se ofrecía a ayudar y tenía muchos amigos, comienza a cambiar su comportamiento. Se da cuenta de que su rendimiento académico está empeorando, se está volviendo cada vez más

retraído, e incluso se mete con algunas chicas en clase. No quiere participar en ninguna actividad y también está molestando al resto de la clase.

Decide lidiar con la situación y tener una conversación con él para averiguar qué está sucediendo. Le pregunta qué está pasando, si tiene algún problema en casa o si le ha pasado algo en la escuela. David lo niega todo, solo dice que está harto de todo, que no le gusta la gente, la escuela, que se siente como un bicho raro. Le pregunta por qué se siente así. Después de un tiempo, confiesa que no le gusta llevar uniforme de niño a la escuela, o tener que estar con los niños todo el día, que le gustaría usar una falda y hacer amistad con las chicas con las que ha estado discutiendo últimamente, pero dice que es imposible, que hay algo mal en él y que no sabe cómo arreglarlo.

Primero, explíquele que no hay nada de malo en ello. En clase puede hablarles de diversidad sexual y de género, y de que hay muchas más realidades que las que ven en la escuela o en su entorno y, que puede mostrárselas (aquí puede recurrir a películas temáticas LGBTQ+ y/o buscar referencias famosas con las que puedan sentirse identificados). Además, puede explicarles que pueden explorar su identidad. Pídeles que averigüen cómo se sienten mejor: con qué expresión se sienten más cómodos, hágales saber que pueden vestirse como quieran, que no hay nada de malo en eso y que tienen total libertad y apoyo.

Además, buscar personas cercanas a ellos que puedan actuar como referencias también puede ayudar. O tratar de implementar actividades específicas que visibilicen la diversidad sexual en casos como este, en los que la falta de ellas puede contribuir a que las personas del colectivo puedan tener dificultades para reconocerse: pueden pensar que lo que les sucede es único/raro y eso llevarlos a interiorizar los estigmas que se transmiten de forma inconsciente.

Además, una buena forma de hacerlo sería implementarlo en el currículo escolar de forma transversal (visibilizando diferentes identidades sexuales, géneros y orientaciones, mostrando que ha habido personas LGBTQ+ a lo largo de la historia, cómo en otras culturas hay otros roles de género que son completamente diferentes a los nuestros, etc.). Asimismo, también se podrían desarrollar actividades específicas en días específicos (como el día contra la homofobia, contra la transfobia, eventos del orgullo, etc.).

9.4. BUENAS PRÁCTICAS



- Promover una forma más diferenciada de pensar acerca de los miembros del grupo externo puede ser una estrategia útil para combatir los prejuicios y la discriminación.
- Promover experiencias conjuntas y controladas con personas que pertenezcan al exogrupo para tratar que los estereotipos asociados a dicho grupo cambien, de manera que se perciban menos diferencias con respecto al endogrupo.

9.5. REFERENCIAS

Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2006). Category and stereotype activation revisited. *Scandinavian journal of psychology*, 47(6), 513-522. doi:10.1111/j.1467-9450.2006.00523.x.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.

Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.

Devine, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18. doi:10.1037/0022-3514.56.1.5

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (Eds.). (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. Academic Press.

Dunton, B. C., & Fazio, R. H. (1997). An Individual Difference Measure of Motivation to Control Prejudiced Reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(3), 316–326. <https://doi.org/10.1177/0146167297233009>

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from

- perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Hamilton, D. L. & Sherman, J. W. (1994). «Stereotypes». In Wyer, R. S.; Shull, K., editors: *Handbook of social cognition* (pp. 1-68). Hillsdale, L. J.: Erlbaum.
- Huici, C. (1999). Estereotipos. In J. E. Morales, coordinador: *Psicología Social. Segunda edición* (pp. 87-98). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. E., & Moyá, M. C. (1996a). Estereotipos. In Peiro, J. M., Morales, J. F., Fernández-Dols, J. M. editors: *Tratado de Psicología Social. Vol. I: Procesos básicos* (pp. 163-187). Madrid: Síntesis Psicología.
- Morales, J. E., & Moyá, M. C. (1996b). El prejuicio. In Peiro, J. M., Morales, J. F., Fernández-Dols, J. M. editors: *Tratado de Psicología Social. Vol. I: Procesos básicos* (pp. 189-213). Madrid: Síntesis Psicología.
- Parrott, W. G., & Smith, R. H. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 906–920. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.906>
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European journal of social psychology*, 25(1), 57-75. doi: 10.1002/ejsp.2420250106
- Plant, E. A., & Devine, P. G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 811–832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.811>
- Puertas, S. (2003). *Activación automática de los estereotipos asociados al poder y su medición implícita y explícita* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Simpson, G. E. & Yinger, J. M. (1985): *Racial and cultural minorities: An analysis of prejudice and discrimination* (5ª ed.). New York: Plenum.
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 173–200). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4237-7_10
- Tajfel, H. (1984). *The social dimension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Artículos

- ☰ 9.1. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y HETEROSEXISMO
- ☰ 9.2. SEXISMO
- ☰ 9.3. ROLES DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS
- ☰ 9.4. COSIFICACIÓN
- ☰ 9.5. MITOS LGBTQ+ Y MOVIMIENTO ANTI-LGBTQ+

9.1. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y HETEROSEXISMO



- **Masculinidad hegemónica** (Connell, 2005): conjunto de valores, establecidos por hombres que ostentan el poder, que funciona para incluir y excluir, y para organizar la sociedad de forma desigual en función del género. Combina varias características: una jerarquía de masculinidades, el acceso diferencial de los hombres al poder (sobre las mujeres y otros hombres no normativos) y la interacción entre la identidad masculina, los ideales masculinos, las interacciones, el poder y el patriarcado.
- **Heterosexismo** (Ingraham, 1996): ideología que promueve el convencionalismo de género, la heterosexualidad y la familia tradicional como única forma de ser de las personas, discriminando y minusvalorando todas las demás orientaciones sexuales.

9.1.1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el género es una construcción social que, en función de nuestro sexo, determina los comportamientos,

actitudes, valores, expectativas, etc., que se consideran más propios de los hombres (o masculinos) o más propios de las mujeres (o femeninos) (Whitehead et al., 2012). Esta construcción binaria, además de dejar fuera otros géneros/identidades (personas no binarias, queer, intersexuales, etc.) se ha asentado sobre bases desiguales en las que «lo masculino» o las características que se consideran propias de ello han sido más valoradas que las que se consideran «femeninas».

Para más información puede leer el tema sobre [identidad de género](#)⁷.

Esto no sólo ha repercutido en las mujeres, sino que también ha influido y perjudicado a todos aquellos hombres que no se ajustan a este estereotipo de masculinidad y a las minorías sexuales que no suscriben estos códigos. Esto se debe a que la masculinidad hegemónica se construye en torno a cuatro ejes principales (Méndez, 2002):

1. La **ideología patriarcal** que propone que los hombres son los que tienen el poder y legitiman su dominio sobre el resto.
2. El **individualismo**, que establece que la «persona ideal» es aquella que es autosuficiente por sí misma, racional y capaz de imponer su voluntad.
3. **Exclusión/subordinación de los demás**, es decir, de aquellos que no se corresponden con esta idea de «masculinidad»
4. **Heterosexismo**, que asume que la «orientación sexual ideal» es la heterosexualidad y discrimina y criminaliza cualquier otra (como la homo o la bisexualidad).

En resumen, esta masculinidad hegemónica se construye principalmente entre iguales rechazando todo lo femenino y asumiendo el patriarcado. Se construye desde la negación hacia las mujeres y hacia cualquier minoría sexual.

9.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

Pero, ¿cómo se aprende todo esto? ¿Cómo se transmite esta masculinidad hegemónica? ¿Cómo asumimos esta heteronormatividad?

Como hemos dicho, los/as/es niños/as/es somos socializados/as/es dentro de una cultura heteronormativa en la que, a través de nuestro contacto con el resto, con nuestro entorno (nuestra familia, en el colegio, en el instituto, etc.), en los medios de comunicación, etc. Vamos asumiendo e interiorizando cómo debemos ser, cómo debemos comportarnos, reforzando el binarismo de género (feminidad / masculinidad) y premiando actitudes que se consideran propias de la heterosexualidad

La sociedad, por tanto, instala en nosotros/as/es este tipo de cultura a través de diferentes canales y mensajes. Por ejemplo, la ropa para los niños rara vez tiene flores, animalitos, es rosa... de esta forma los niños van integrando qué ropa deben o no deben llevar. O, por ejemplo, cuando le decimos a un niño que «llorar es de niñas» estamos moldeando su carácter diciéndole lo que debe o no debe hacer, o cómo debe o no debe comportarse. O, cuando una niña quiere jugar al fútbol y se viste de forma masculina y sus compañeros empiezan a referirse a ella como «marimacho», le están transmitiendo una idea de lo que es un comportamiento aceptable y lo que no para su género.

Este tipo de socialización que establece cuáles son las prácticas hegemónicas y refuerza las expresiones y orientaciones normativas tiene un efecto negativo sobre el bienestar y la salud mental de quienes no se ajustan a ellas, como los/as/es/ niños/as/es/adolescentes que pertenecen a minorías sexuales (gais, lesbianas, bisexuales, queer, transexuales, intersexuales, etc.) (Flores, Abboud, y Barroso, 2019). De hecho, los estudios han demostrado cómo algunos de estos efectos son: peor rendimiento académico, malestar psicológico, depresión, baja autoestima e incluso abuso de sustancias (Bauermeister et al., 2017).

En los últimos años, afortunadamente, cada vez hay una mayor conciencia del sistema heteronormativo en el que vivimos y, por tanto, una menor adhesión al mismo. Esto hace que cada vez sea más posible que las personas se expresen libremente y no tengan que seguir los rígidos códigos ya mencionados.

Sin embargo, como docentes, es importante ser claramente conscientes e implementar comportamientos y dinámicas que cuestionen este sistema heteronormativo y este tipo de masculinidad hegemónica porque, de lo contrario, los estereotipos establecen modelos únicos y rígidos, y todo lo que se desvía de este modelo es censurado.

– 9.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Imagine que en su colegio celebran «la semana saludable». Cada día, lo primero que hace por la mañana con su alumnado es dedicar 15 minutos a hacer algo de ejercicio. El ejercicio lo prepara cada día una persona. Hoy le toca a Lucas, un alumno de 12 años. Trae un USB que conecta rápidamente al ordenador y empieza a poner el último éxito pop. Lucas los anima a bailar y,

aunque la mayoría empieza a bailar ve como un grupo de niños no lo hace y, no sólo eso, sino que, empiezan a reírse de Lucas y sus bailes. Usted, como docente, decide parar la actividad y preguntar al grupo de niños que no bailan y se ríen el motivo de su actitud. A esta pregunta responden que «son cosas de chicas, y que ellos no bailan». Esta respuesta da pie a una reflexión muy interesante para hacer tanto con ellos como con el resto de la clase. Por ejemplo, podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿sólo las niñas pueden bailar? ¿Por qué pensamos que bailar es de chicas y jugar al fútbol es de chicos? ¿No hay aquí ningún chico al que le guste bailar y ninguna chica a la que le guste el fútbol? ¿Por qué creéis que no es típico de los chicos bailar? ¿Nos sentimos todos representados en ese estereotipo de «ser chico» o «ser chica»? ¿Nuestros amigos se ajustan a eso? ¿Y nuestros familiares? ¿Y las personas a las que admiramos?

9.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



Como docente es fundamental que se revise e intente tomar conciencia de las situaciones en las que usted mismo se ve influido por estereotipos y sesgos e intente controlarlos. Del mismo modo, sería bueno que en las horas de tutoría plantee debates relacionados con estos temas para identificar cuál es el modelo de masculinidad hegemónica y sus características, así como analizar cuánto de ese modelo no se corresponde con sus características personales.

Además, un problema común que suele darse en las escuelas es la ocupación del espacio físico (patio, juegos) que casi siempre ocupan niños/adolescentes en lugar de niñas u otras minorías sexuales. Así, se podría intentar regular el espacio de cada quien, hacer turnos mixtos para jugar en el patio, utilizar las canastas/porterías sólo determinados días, vigilar que todo el alumnado practique todo tipo de deportes, etc.

Otro problema es el espacio discursivo ya que, generalmente en los espacios mixtos (lo habitual en los entornos escolares), las chicas hablan menos (algunos estudios indican que hasta un 75% menos) y los chicos interrumpen más, lo que hace que poco a poco vayan monopolizando el discurso y se sigan reproduciendo los esquemas de masculinidad hegemónica que venimos comentando. Para combatirlo puede formar pequeños grupos de debate donde intervenga todo el alumnado. Cuide que los portavoces de los grupos no sean siempre niños, que todos puedan sentirse representados.

9.1.5. REFERENCIAS

Bauermeister, J., Connochie, D., Jadwin-Cakmak, L., & Meanley, S. (2017). Gender policing during childhood and the psychological well-being of young adult sexual minority men. *American Journal of Men's Health, 11*(3), 693–701. doi:10.1177/1557988316680938

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society, 19*(6), 829-859.

Flores, D., Abboud, S., & Barroso, J. (2019) Hegemonic Masculinity During Parent-Child Sex Communication with Sexual Minority Male Adolescents. *American Journal of Sexuality Education, 14*(4), 417-439. DOI: 10.1080/15546128.2019.1626312

Flores, D., & Barroso, J. (2017). 21st century parent–child sex communication in the United States: A process review. *The Journal of Sex Research, 54*(4-5), 532-548.

Ingraham, C. (1994). The heterosexual imaginary: Feminist sociology and theories of gender. *Sociological theory, 203-219*.

Méndez, L. B. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes, 7-35*.

Whitehead, J. C., Thomas, J., Forkner, B., & LaMonica, D. (2012). Reluctant gatekeepers: 'Trans-positive' practitioners and the social construction of sex and gender. *Journal of Gender Studies, 21*(4), 387-400.

9.2. SEXISMO



- El **sexismo** es el conjunto de actitudes dirigidas hacia las personas por razón de su pertenencia a un sexo biológico, que fomentan la desigualdad entre mujeres y hombres. Las concepciones actuales reconocen que en el sexismo pueden coexistir elementos de rechazo a la mujer más evidentes (sexismo hostil), con otras formas más sutiles (sexismo benévolo).
- El **sexismo hostil** corresponde a la concepción negativa en la que las mujeres son objeto de actitudes prejuiciosas o comportamientos discriminatorios basados en su supuesta inferioridad dadas sus características femeninas naturales.
- El **sexismo benévolo**, más sutil, tiene un tono positivo y se basa en la atribución a las mujeres de características y aptitudes positivas, pero centradas en su papel de esposas, madres y objetos románticos. Esto, en última instancia, perpetúa la idea de que son frágiles y de que hay muchas cosas que no pueden hacer por sí mismas, por lo que necesitan la protección de los hombres.
- Los chicos/hombres suelen mostrar niveles más altos de sexismo hostil, mientras que los resultados son inconsistentes cuando se estudia el componente benevolente.
- En términos generales, hoy en día se siguen encontrando altos niveles de sexismo en los adolescentes.
- El sexismo está relacionado con un menor rendimiento académico y un menor nivel educativo. El entorno social y familiar sexista hace que las chicas tengan menos probabilidades que los chicos de matricularse en estudios superiores, y más probabilidades de asumir roles tradicionales.
- El sexismo está asociado con actitudes hacia la violencia, no sólo la violencia de género, sino también otras formas de violencia, como el acoso en la escuela.

- Las actitudes sexistas también se asocian a mayores comportamientos sexuales de riesgo, a una mayor atracción por parejas sexistas y a una mayor dependencia emocional dentro de la pareja.
- Algunos usos del lenguaje contribuyen a la transmisión cultural del sexismo.

9.2.1. INTRODUCCIÓN

El sexismo se define como la actitud discriminatoria basada en la pertenencia a un sexo biológico, al que se atribuyen características específicas (Garaigordobil y Aliri, 2011). En teoría, cualquier valoración que se haga de una persona en referencia a su categoría de sexo biológico puede ser tachada de sexista, por lo que puede afectar a cualquier género. Sin embargo, el sexismo hacia las mujeres es el más frecuente, y se basa en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo.

El sexismo es un elemento estructurador de las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Produce y mantiene desigualdades, ya que concede ciertos privilegios a los hombres por el mero hecho de serlo (su trabajo está mejor remunerado, siguen ocupando posiciones de poder en las altas esferas políticas, económicas y educativas), mientras que las mujeres siguen siendo infravaloradas, sus actividades son percibidas como carentes de valor, sus deseos y expectativas permanecen en un segundo plano y sus aportaciones a la historia de la humanidad siguen sin ser reconocidas en los libros de texto.

La presencia del sexismo y sus formas pueden variar de una cultura a otra, pero es una realidad en la mayoría de las sociedades. Aunque existe una creciente preocupación por superar el sexismo y, en muchos aspectos, se ha mitigado en aras de lograr la igualdad y el reconocimiento laboral entre hombres y mujeres, en sus aspectos más sutiles persiste, en muchos casos sin que ni siquiera seamos conscientes de ello.

9.2.2. DESARROLLO DEL TEMA

Glick y Fiske (2001) han propuesto la «Teoría del sexismo ambivalente». Como puede verse en la Figura 11, proponen dos componentes en el sexismo que pueden coexistir: el hostil y el benévolo, de modo que el desprecio sexista puede coexistir con sentimientos positivos hacia las mujeres, de ahí su ambivalencia.

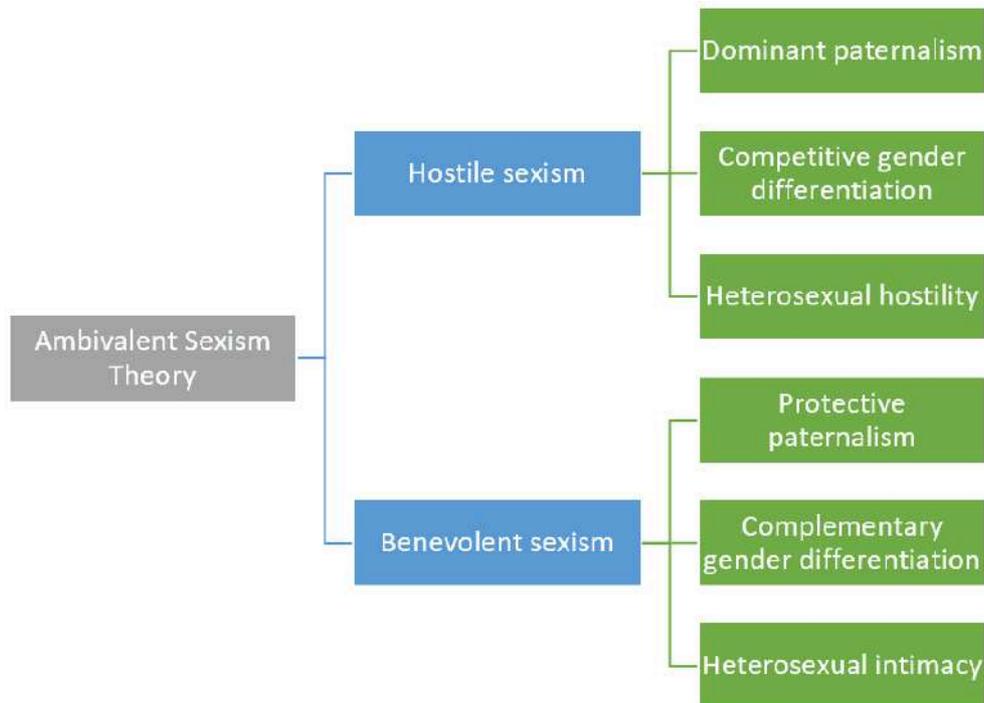


Figura 12. Teoría del Sexismo Ambivalente

Las actitudes de sexismo hostil se estructuran en tres categorías:

1. El **paternalismo dominante**, que es la creencia de que las mujeres son débiles o inferiores y deben ser controladas y dirigidas por los hombres.
2. **Diferenciación competitiva de género**, que se refiere a la creencia de que las mujeres son diferentes y no tienen las características necesarias para formar parte de la esfera pública, por lo que deben limitarse al ámbito privado.
3. La **hostilidad heterosexual**, que se basa en la creencia de que las mujeres tienen un poder sexual-reproductivo que podrían utilizar para manipular a los hombres.

El **sexismo benevolente**, en cambio, atribuye a las mujeres atributos aparentemente positivos como la compasión, la ternura, la dulzura, etc., que las convierten en buenas esposas y madres, por lo que siguen relegadas a los roles tradicionales. El sexismo benévolo incluye los siguientes aspectos:

1. El **paternalismo protector**, basado en la idea de que los hombres son los cuidadores y protectores de las mujeres. Las mujeres deben reconocer explícita o implícitamente su fragilidad e inferioridad frente a los hombres y aceptar la dominación masculina.
2. **Diferenciación complementaria de género**: las mujeres tienen características positivas que complementan a los hombres (relacionadas con el hogar y la familia).
3. **Intimidad heterosexual**, basada en la creencia de que las relaciones románticas heterosexuales son esenciales para que hombres y mujeres

sean realmente felices.

En resumen, el **sexismo ambivalente** implica la existencia de prejuicios explícitos y sutiles, que pueden combinarse entre sí, haciendo que el sexismo sea relativamente invisible. Algunos autores sostienen que el sexismo benévolo es mucho más pernicioso que el hostil porque enmascara su verdadera esencia. De hecho, es más probable que las mujeres rechacen el sexismo hostil, que es más evidente, contribuyendo así a su superación.

Diversos factores influyen en los niveles de sexismo, como el contexto cultural, el sexo, la edad, el nivel de educación, etc. Muchos estudios han explorado las diferencias en el sexismo entre hombres y mujeres y han informado de diferencias consistentes en el sexismo hostil (los hombres muestran mayores niveles de sexismo hostil que las mujeres) pero resultados inconsistentes para el sexismo benevolente.

En cuanto a la edad, diferentes estudios han encontrado niveles elevados de sexismo en adolescentes, superiores a los encontrados en adultos mayores, aunque también se han reportado altos niveles de sexismo en personas mayores de 60 años (Garaigordobil, 2015). Se ha postulado que el sexismo disminuye con la edad, a medida que los individuos se vuelven más conscientes de la injusticia del sexismo. Los periodos donde la intervención socioeducativa es más necesaria y eficaz son los de transición, como la adolescencia. En estas etapas existe una mayor flexibilidad para la asimilación de nuevos conceptos y una mayor apertura a las influencias antes de que se consoliden las actitudes.

Varios autores han encontrado que las creencias religiosas también están relacionadas con el nivel de sexismo, de forma que a mayor nivel de religiosidad, mayor nivel de sexismo (Rodríguez y Lameiras, 2002).

En cuanto a la interacción entre educación y sexismo, en las últimas décadas la tradicional desventaja femenina ha ido desapareciendo, mostrando las chicas niveles de rendimiento y expectativas similares o incluso superiores a los de los chicos (Díaz-Aguado, 2003). Sin embargo, esto sigue chocando con un «techo de cristal» que impide a las mujeres acceder en igualdad de condiciones a puestos de poder. Esto está relacionado con la dificultad de conciliar las esferas pública y privada, que algunas adolescentes anticipan, expresando ansiedad al respecto (Arnold y Noble, 1996). También podría ser consecuencia de la falta de figuras femeninas representativas (y de otros

géneros) en esas posiciones de poder, lo que dificulta que las mujeres se imaginen a sí mismas en esos papeles.

Es un hecho que un **menor rendimiento académico y un menor nivel de estudios están asociados a tasas más elevadas de sexismo**. Los adolescentes cuyos padres tienen un mayor nivel educativo son más propensos a mostrar rechazo hacia actitudes sexistas (Sáinz, Martínez y Meneses, 2020). También existe una asociación entre sexismo y percepción de bajo rendimiento académico tanto en chicos como en chicas. Cuando se trata del rendimiento real (no sólo de la percepción), esta asociación afecta principalmente a las chicas (Dardenne, Dumont y Bollier, 2007). Cuando las chicas tienen un entorno social y familiar sexista, tienen menos probabilidades que los chicos de matricularse en cursos de enseñanza superior altamente especializados y cualificados. Estos entornos afectan a las expectativas de las chicas sobre sus perspectivas profesionales y las hacen más proclives a asumir roles tradicionales (Vidal, 2018). Tienen menor intención de estudiar carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, menor autoeficacia académica y peor rendimiento cognitivo en general.

Esto ha sido explicado por el modelo de la profecía autocumplida. Este modelo postula que la expectativa de un perceptor sobre un objetivo puede iniciar una secuencia de acontecimientos que haga que el objetivo muestre un comportamiento coherente con la expectativa, convirtiendo así en realidad la expectativa inicialmente falsa. Desde una edad muy temprana, la representación sexista del mundo transmite a niños y niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, y en qué actividades deben y no deben participar. En el caso que nos ocupa, las niñas se percibirían a sí mismas como incapaces de acceder o completar cierto tipo de estudios (o que no son apropiados para ellas), lo que las llevaría a comportarse de tal manera que esta creencia acabaría convirtiéndose en realidad.

9.2.2.1. Sexismo y violencia

En un estudio realizado en 52 países (Archer, 2006), se encontró una **correlación entre el sexismo y la normalización de la violencia de género**. Estudios realizados específicamente en adolescentes, también han encontrado que las actitudes sexistas están asociadas con actitudes hacia la violencia. Los adolescentes que presentan actitudes más sexistas tienen también actitudes más positivas hacia la violencia de pareja, mayores conductas sexuales de riesgo, mayor atracción hacia parejas sexistas, mayor apoyo al

mito idealizado del amor y del vínculo amor-abuso, mayores conductas sexuales emocionales de riesgo, mayor atracción hacia parejas sexistas, mayor dependencia emocional en la pareja y peor calidad de las relaciones (Ramiro-Sánchez, Ramiro, Bermúdez y Buena-Casal, 2018). Johnson et al. (2015) observaron que la perpetración de violencia de pareja y la victimización aumentaban desde la adolescencia hasta la edad adulta temprana, mientras que Lohman et al. (2013) encontraron que la violencia de pareja mostraba estabilidad durante la edad adulta temprana. Estos resultados ponen de relieve la importancia de trabajar las actitudes y creencias sexistas durante la adolescencia, para limitar las fuertes repercusiones que podrían tener más adelante en la vida.

Durante la adolescencia, los adolescentes desarrollan su identidad de género. Si se construye de forma sexista, los adolescentes podrían identificarse con los problemas tradicionalmente asociados a los estereotipos masculinos (control, dureza) y femeninos (pasividad, dependencia y sumisión), haciendo que los hombres sean más propensos a usar la violencia y las mujeres más propensas a ser víctimas de la violencia.

Pero el sexismo no sólo está asociado a la violencia en el contexto de las relaciones de pareja o románticas; también se ha descubierto que está relacionado con el acoso escolar (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013).

9.2.2.2. Sexismo y lenguaje

Algunos usos del lenguaje contribuyen a la transmisión cultural del sexismo, designando el mundo exclusivamente en masculino y ocultando a las mujeres en el escenario de las palabras. Así, por ejemplo, en la lengua española, el masculino se utiliza a menudo para referirse indistintamente a ambos sexos, y existe cierta resistencia al uso del femenino en la designación de ocupaciones y titulaciones. En inglés, algunos títulos de puestos de trabajo vinculan el trabajo a un solo sexo cuando cualquiera de ellos puede desempeñarlo (por ejemplo, *fireman* en lugar de *firefighter*), y muchas personas siguen utilizando un pronombre que denota un solo sexo cuando la información que se transmite pertenece por igual a uno o a ambos sexos («*everyone should collect his belongings*»). En ambos idiomas, palabras idénticas pueden tener significados diferentes, según se utilice la forma femenina o masculina (positivo o neutro en la forma masculina, y peyorativo en la femenina). También hay adjetivos negativos que sólo existen para nombrar a las mujeres: por ejemplo, en inglés existe una palabra para designar a una mujer mayor

soltera, «*spinster*», pero no hay equivalente para un hombre. Existe la palabra «*bachelor*», pero no conlleva las connotaciones negativas. Esto no sólo ocurre en estas dos lenguas: se ha estudiado en coreano, hindi, alemán, etc.

Hay pruebas fehacientes de que cambiar el lenguaje cambia la percepción de la gente. Los estudios demuestran que cuando se utiliza una forma inclusiva para nombrar las ocupaciones al hablar o presentar información a los niños, es más probable que digan que las mujeres pueden tener éxito o que el trabajo es adecuado para ellas.

Al nombrar el mundo tanto en masculino como en femenino actuamos con mayor equidad, pero también con mayor precisión y corrección. A menudo, quienes se oponen a estos argumentos lo hacen alegando que el uso de verbos tanto masculinos como femeninos socava la espontaneidad y la economía expresiva. La economía en el uso de la lengua tendrá sentido en función de las intenciones, el canal de comunicación o el contexto (no es lo mismo una conversación informal que un documento oficial, aunque ambos tengan el poder de cambiar la percepción). Cuando utilizamos sustantivos que nombran ambos sexos (padres y madres, por ejemplo), simplemente estamos nombrando dos elementos de la realidad, no estamos duplicando el lenguaje. En muchos casos, también es posible utilizar términos genéricos o de género neutro que incluyan a ambos sexos.

– 9.2.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL DISCRIMINATION RELATED TO THE TOPIC –

- A una adolescente le hacen preguntas como «¿cuándo vas a tener hijos?», «¿cuántos te gustaría tener?», «¿te vas a casar algún día?», «¿dejarás tu trabajo después de tener hijos?». A los chicos jóvenes rara vez se les hacen este tipo de preguntas.
- Una chica que pasa el tiempo de recreo en el colegio jugando al fútbol con los chicos es criticada por un grupo de chicas, que la consideran una «marimacho». Un chico es criticado por los demás por preferir jugar con las chicas en vez de practicar un deporte con los otros chicos.
- Un chico abre la puerta a una chica, pero se niega a que ella se la abra a él.
- Uniformes escolares: faldas para las chicas y pantalones para los chicos.
- Un chico que le dice a su novia adolescente que no puede tener secretos con él, que no debe llevar determinada ropa, que no puede estar sola con

sus amigas, etc. Una chica que acepta todo este tipo de imposiciones de su pareja masculina.

- Una niña que recibe comentarios positivos y halagos de su entorno en función de su aspecto físico, mientras que su hermano los recibe en función de su rendimiento académico o deportivo.
- Que unos padres matriculen a su hijo en un deporte como actividad extraescolar y a su hija en una actividad artística.
- Que le digan a un niño que «llora como una niña».

9.2.4. BUENAS PRÁCTICAS



- Se pueden analizar algunos casos que ejemplifiquen las relaciones sexistas entre parejas adolescentes para debatir y confrontar los diferentes puntos de vista entre el alumnado.
- Para analizar las creencias y percepciones de los alumnos en relación con la violencia sexual, se puede utilizar un cuestionario (Barragán et al., 2001). Esto puede ayudar al profesor/a a comprender los puntos de vista de sus alumnos y, por tanto, a evaluar en qué aspectos es más apropiado centrarse. También podría ser un punto de partida para iniciar un debate posterior
- Proyecte una película de vídeo que trate el tema de la violencia contra las mujeres. Una película que refleja adecuadamente este tema es «Llévate mis ojos» (Bollaín, 2003) o «Flores de otro mundo», del mismo director.
- Evite el uso del masculino genérico y utilice un lenguaje que haga más visibles a las alumnas y a las mujeres en general.
- Introduzca ejemplos de mujeres que lleven a cabo los procesos que estás impartiendo o mujeres que hayan tenido un gran impacto en la sociedad en algún momento de la historia.
- Para la orientación académica y profesional, es fundamental utilizar figuras de mujeres que trabajen en todo tipo de profesiones, a ser posible, próximas al alumnado. Organice una reunión a la que invite a mujeres del

entorno cercano con diferentes profesiones para que compartan sus experiencias.

9.2.5. REFERENCIAS

- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: a social-role analysis. *Pers Soc Psychol Rev*, 10(2):133-153. doi: 10.1207/s15327957pspr1002_3. PMID: 16768651.
- Arnold, K., Noble, K., et al. (1996). Remarkable women: Perspectives on female talent development. Perspectives on creativity. Cresskill: Hampton Press.
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for women's performance. *J. Pers. Soc. Psychol*, 93, 764–779.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44
- Garaigordobil, M. (2015). Sexismo y Expresión de la Ira: Diferencias de género, cambios con la edad y correlaciones entre ambos constructos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24, 35-42
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-35. <http://doi.org/10.1387 / RevPsicodidact.998>
- Glick, P., & Fiske, S. (2001). Ambivalent sexism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 33, 115-188. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Johnson, W. L., Giordano, P. C., Manning, W. D. et al (2015). The Age–IPV Curve: Changes in the Perpetration of Intimate Partner Violence During Adolescence and Young Adulthood. *J Youth Adolescence* 44, 708–726.. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0158-z>
- Lohman, B. J., Neppl, T. K., Senia, J. M., & Schofield, T. J. (2013). Understanding adolescent and family influences on intimate partner psychological violence during emerging adulthood and adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 42(4), 500-517. doi: 10.1007/s10964-013-9923-7
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes [Sexism and school bullying behaviour in adolescents]. *Psicol. Conduct*, 21, 157–171.

Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2018). Sexism in adolescent relationships: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 27, 123-132. <https://doi.org/10.5093/pi2018a1>

Rodríguez, Y., & Lameiras, M. (2002). International Journal of Social Psychology. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 119-128.

Vidal, M., Llorca, E., Tur, A., Samper, A.M., Mestre, P., & Vicenta, M. (2018). Sexism and Aggression in Adolescence. How Do They Relate to Perceived Academic Achievement? *Sustainability*, 10, 9 3017.

9.3. ROLES DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS



- Los estereotipos y roles de género están compuestos por las creencias y expectativas que tiene la sociedad sobre las características, capacidades o funciones que se consideran femeninas o masculinas.
- Se transmiten a los niños durante el proceso de socialización que se produce a través de la familia, la escolarización, la interacción con los compañeros y la exposición a los medios de comunicación.
- En muchos casos, los roles y estereotipos de género responden a sesgos inconscientes, y los transmitimos sin darnos cuenta, a través de nuestro comportamiento, nuestro lenguaje o las expectativas que proyectamos en los demás. Por eso, tomar conciencia de ellos e intentar cambiarlos es fundamental si queremos conseguir una sociedad más igualitaria.

9.3.1. INTRODUCCIÓN

Los estereotipos de género determinan el desarrollo de la identidad de cada individuo desde su nacimiento, presionándonos para encajar en una serie de características, habilidades, funciones y actividades, mientras rechazamos otras. A pesar de ser construcciones culturales y sociales, cambiantes de una sociedad a otra y a lo largo de la historia, una parte importante del contenido de estos estereotipos y roles parece universal. En cualquier caso, representan una diferenciación artificial de hombres y mujeres (y niños y niñas), siguiendo el binario de género, y de lo que cada persona puede llegar a ser, constituyendo un mecanismo generador de desigualdades, discriminación y malestar personal.

En la medida en que seamos conscientes de su existencia y de cómo afectan a nuestra vida cotidiana, podremos intentar limitar su impacto en las generaciones futuras.

9.3.2. DESARROLLO DEL TEMA

9.3.2.1. Conceptos generales

Como se puede ver en el [tema 2](#), la identidad de género no es un aspecto biológico, sino una construcción social de lo que significa nacer con genitales de mujer o de hombre, diferenciando entre femenino y masculino, respectivamente. Dentro del concepto más amplio de género, podemos hablar de estereotipos y roles de género.

Los **estereotipos de género** están formados por creencias culturales sobre las cualidades o rasgos que poseen hombres y mujeres y/o que son deseables en ellos. La Figura 12 muestra algunos estereotipos de género (Langford y MacKinnon, 2000).

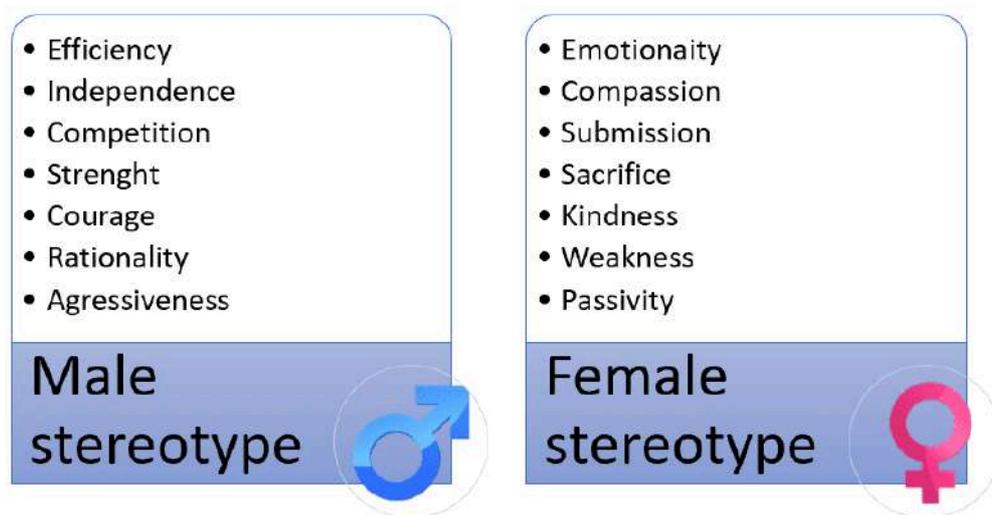


Figura 13. Estereotipos de género

El hecho de que hombres y mujeres posean supuestamente rasgos y cualidades de personalidad diferentes, permite establecer **roles de género**, que se refieren a los comportamientos y actividades que asignamos a las personas en función de su sexo biológico. Tradicionalmente, el rol masculino ha estado integrado por funciones que permiten adquirir riqueza y cubrir las necesidades materiales propias y familiares: el desempeño de un trabajo remunerado, ser cabeza y autoridad en la familia, la participación en la vida política y en los procesos de toma de decisiones, etc. (lo que se ha denominado «rol proveedor»). Por otro lado, el rol de la mujer ha estado compuesto por las funciones de cuidado de los hijos y personas dependientes, realización de tareas domésticas, etc. (el llamado «rol expresivo»).

Según Saldivar et al. (2015), el rol femenino pertenece al mundo privado, poco valorado y reconocido socialmente, en el que las mujeres realizan actividades en beneficio de la familia y la sociedad sin recibir remuneración ni reconocimiento. El rol masculino, en cambio, domina el mundo público y productivo, y es altamente valorado social y económicamente. Esta diferenciación entre lo que significa ser mujer u hombre genera desigualdad social y, con frecuencia, discriminación contra las mujeres dentro de la estructura social y la distribución del trabajo. Las actitudes de rol de género están relacionadas con la **segregación de género durante la educación y las desigualdades de género en los logros educativos**, la segmentación ocupacional y las diferencias de género en las condiciones de trabajo (generalmente caracterizadas por peores condiciones de empleo y salario para las mujeres) (Halimi, Davis y Consuegra, 2021).

Sin embargo, hay que reconocer que, en cuanto a los roles académicos y laborales, los estudios muestran **un cambio de tendencia**. Cada vez se anima más a las chicas a elegir campos de estudio como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Tong, 2012). No parece haber el mismo empuje para que los chicos consideren campos como la enfermería o el cuidado de niños. La sociedad parece sentirse más cómoda cuando las mujeres entran en campos tradicionalmente masculinos y menos cómoda cuando los hombres entran en campos tradicionalmente femeninos.

9.3.2.2. Desarrollo de los estereotipos y roles de género

Los estereotipos y roles de género están presentes antes del nacimiento, se adquieren durante la infancia y se acentúan durante la adolescencia. Se

transmiten a través de la socialización familiar, la escolarización, las relaciones con los compañeros y los medios de comunicación.

La familia

La familia constituye el primer espacio de socialización, donde se transmiten las normas y valores sociales, así como la diferenciación entre los dos sexos biológicos. Esta es la base sobre la que se construye la identidad y el papel de género de los menores. Con frecuencia, la familia ofrece actividades, juguetes o ropa diferentes a las niñas y a los niños. La forma en que los adultos de la familia se relacionan con los menores suele estar influida por el género asignado a los niños. Además, los hijos e hijas suelen reproducir el comportamiento de sus padres y madres (Halpern y Perry-Jenkins, 2016), por lo que las figuras adultas del sistema familiar sirven como modelos de comportamiento «apropiado» para cada género.

Las familias han cambiado mucho en las últimas décadas, especialmente tras la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral. Esto ha provocado algunos cambios en los roles, pero no tantos ni tan favorables como cabría esperar. La mayor carga del cuidado de los hijos y de las tareas domésticas sigue recayendo en las mujeres, aunque también trabajen fuera de casa. Sin embargo, la investigación científica demuestra que en las familias en las que ambos miembros de la pareja participan en la crianza y el cuidado del hogar, y en las que la toma de decisiones es compartida, los roles masculino y femenino no están tan estrictamente diferenciados, y así lo perciben los menores (Halpern y Perry-Jenkins, 2016).

Los niños y niñas construyen su propia identidad en el proceso de descubrimiento de sus peculiaridades a través de la diferenciación con otros miembros de su familia. **Los roles de género son restrictivos y limitan la exploración de los intereses propios y las identidades únicas.** Tener que abandonar y negar una parte de sí mismos para encajar en la dicotomía género-rol es doloroso para muchos menores. Es importante que, en este camino de construcción de su identidad, los progenitores se aseguren de que sus hijos se sienten capaces, aceptados y valorados, ya que así desarrollarán sus capacidades personales, independientemente de que pertenezcan a un sexo u otro, o de que sean considerados femeninos o masculinos.

La escolarización

Los niños y niñas que van a la escuela tienden a seguir las indicaciones de sus profesores sobre los rasgos y roles de género apropiados. Como se establece en la literatura educativa (Bassi et al., 2018), recibir más atención del profesor (positiva o negativa) puede afectar a la motivación, las aspiraciones y el rendimiento académico, así como a las decisiones sobre la universidad o el empleo en el futuro. Los estudios demuestran que los profesores prestan inconscientemente más atención y tiempo de instrucción a los niños que a las niñas, incluso cuando se comprometen a construir aulas con igualdad de género. Como se puede ver en otros temas de esta guía, los estudios muestran cómo los hombres/niños ocupan más espacio que las mujeres/niñas, tanto físicamente como en los debates, y además se les anima a que así sea. Sin embargo, los docentes también tienden a considerar a los chicos como los alborotadores y es más probable que detecten trastornos de conducta y déficit de atención hiperactiva en los chicos que en las chicas. Los prejuicios suelen ser inconscientes, basados en mitos y creencias que no necesariamente se fundamentan en pruebas o incluso en la experiencia directa (Sadker y Sadker, 1985). La sensibilización de los docentes sobre los prejuicios sexistas debe combinarse con una revisión del alcance de los prejuicios sexistas en los libros de texto.

La sociedad en general, y los iguales en particular, tienen también mucho poder para moldear a niños y niñas en hombres masculinos y mujeres femeninas, respectivamente. Es un deseo natural del ser humano ser aceptado socialmente, por lo que desafiar las normas de género puede ser realmente difícil para las personas. Esto es especialmente relevante en el caso de los adolescentes. La adolescencia es una etapa en la que los roles de género adquieren también un significado particular. Los cambios físicos de la pubertad hacen que el género sea más destacado en las interacciones con los demás en comparación con etapas anteriores del desarrollo, por lo que las **expectativas sociales ejercen una mayor presión para comportarse de forma coherente con los roles de género** (Galambos, 2013). Además, los adolescentes aumentan su capacidad cognitiva para comprender las normas sociales y de género y su capacidad para hacer comparaciones sociales. Su red social se amplía y, al mismo tiempo, los adolescentes se vuelven más sensibles a la evaluación de sus compañeros y buscan activamente un sentimiento de pertenencia al grupo.

Los iguales

La **aceptación de los compañeros** es más fácil cuando se ajustan a las normas sociales sobre masculinidad y feminidad (Kågesten et al., 2016). La presión es mayor dentro de los grupos del mismo sexo, y especialmente para los chicos (Galambos, 2004). En general, los estudios muestran que los chicos tienen actitudes más tradicionales en cuanto a los roles de género que las chicas (Carlson y Knoester, 2011) y que el abanico de lo que se considera apropiado (e inapropiado) para los chicos es más estrecho que para las chicas (Mehta y Strough, 2009). Sin embargo, investigaciones recientes también muestran que los adolescentes que perciben una mayor presión para encajar en los estereotipos y roles de género en la adolescencia temprana, desarrollan creencias más igualitarias con el tiempo. Esto se ha relacionado con un cambio social hacia la igualdad en los últimos años (Halimi, Davis y Consuegra, 2021), que a su vez está relacionado con la educación en roles de género (Davis, 2007).

Los medios de comunicación

Los menores suelen aprender los roles y estereotipos de género de los libros, canciones, televisión, películas y redes sociales a través de sus mensajes y modelos, que muestran cómo debe ser o comportarse un hombre o una mujer. Según Durkin y Nugent (1998), los intereses, ocupaciones y otras actividades de los niños y niñas de 5 años están fuertemente influidos por los programas de televisión. La publicidad también es un elemento importante de socialización. A menudo incluye roles y estereotipos de género que se transmiten en forma de mensajes subliminales, haciendo que los absorbamos y perpetuemos inconscientemente, ya que suelen estar segmentados por sexo. Es importante recordar que el juego es un mecanismo fundamental de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, cuando la publicidad hace referencia a juegos y juguetes, ejerce una influencia en el proceso de construcción de roles y estereotipos de género (Klass, 2018). Los juguetes divididos por género en función de lo que se considera «adecuado» para niños o niñas, pueden limitar el desarrollo de diferentes capacidades como las visoespaciales, la empatía, la iniciativa o las habilidades sociales (Cherney y London, 2006). Un estudio realizado por González-Anleo et al. (2018) concluye que la publicidad infantil en España refleja actualmente una menor «masculinidad tradicional» y que los contenidos dirigidos al público femenino son mucho más variados, aunque se siguen manteniendo aquellos roles históricamente más arraigados (maternidad y belleza). También constataron que los anuncios se dirigen

mayoritariamente a niños o niñas por separado, disminuyendo la variedad de opciones lúdicas dirigidas a ambos conjuntamente.

Juárez-Rodríguez (2020) realizó un estudio de canciones infantiles en YouTube y encontró que la mayoría de los roles protagonistas en las canciones son interpretados por personajes masculinos, y que los personajes femeninos se limitan en su mayoría a ser la «esposa de, la madre de, o la cuidadora de» o el objeto de deseo o disputa de los varones. Su investigación muestra también que persisten modelos de masculinidad basados en la agresividad y la normalización de las masculinidades tóxicas.

9.3.3. BUENAS PRÁCTICAS



- Cree un espacio seguro donde los menores puedan aprender y explorar. Ayúdeles a sentirse cómodos con sus preferencias apoyando las opciones no convencionales, asegurándoles que no pasa nada por ser diferente y fomentando una cultura de aceptación en el aula.
- Ofrezca a los niños diversos modelos de conducta y ejemplos de la vida real que contrarresten los estereotipos.
- Desafíe los estereotipos cuando los oiga, ofreciendo contraejemplos de su propia experiencia.
- Elija cuidadosamente el material de lectura de su clase, ya que puede ser muy útil para combatir los estereotipos.
- Fíjese en quién utiliza qué espacios y equipamientos, y compruebe si hay algún cambio que pueda hacer para animar a los alumnos a sentirse libres para utilizarlos (quizá el color).
- Anime tanto a niños como a niñas a realizar todo tipo de tareas en el aula (mover muebles, recoger, limpiar la pizarra, etc.).
- No utilice el sexo para dividir a los alumnos, les transmite el mensaje de que ser niño o niña es lo más importante y refuerza los estereotipos.

- Utilice un lenguaje neutro o inclusivo para evitar transmitir nociones erróneas y prevenir el refuerzo de roles de género restrictivos.
- Evite generalizaciones, prejuicios e ideas preconcebidas sobre el sexo o el género.
- Evite el acceso a estímulos sexistas y ayúdeles a desarrollar un sentimiento crítico para que puedan enfrentarse a ellos. Prepare actividades en las que fomente el debate sobre la presencia de estereotipos y roles de género en series, películas o canciones que conozcan.
- Utilice el juego como base para enseñar la equidad: fomente juegos en los que no intervenga el rol masculino o femenino y cree equipos mixtos cuando la actividad requiera agrupar a los alumnos, para que niñas y niños aprendan a trabajar juntos como iguales.
- Organice talleres con los padres de los alumnos para abordar el tema de los prejuicios y estereotipos sexistas y la importancia de superarlos para conseguir una igualdad real entre hombres y mujeres

9.3.4. REFERENCIAS

Arce, M. L. (1995). El proceso de socialización y los roles en la familia. En: Teoría y metodología para la intervención en familias. San José: Universidad Nacional de Costa Rica, 32-35.

Bassi, M., Díaz, M., Blumberg, R.L. et al. (2018). Failing to notice? Uneven teachers' attention to boys and girls in the classroom. *IZA J Labor Econ* 7, 9. <https://doi.org/10.1186/s40172-018-0069-4>

Carlson, D. L., & Knoester, C. (2011). Family structure and the intergenerational transmission of gender ideology. *Journal of Family Issues*, 32(5), 709–734. <https://doi.org/10.1177/0192513x10396662>

Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles: A Journal of Research*, 54(9-10), 717–726. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9037-8>

Davis, S. N. (2007). Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research*, 36(3), 1021–1041. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006>

Durkin, K., & Nugent, B. (1998). Kindergarten Children's Gender-Role Expectations for Television Actors. *Sex Roles* 38, 387–402. <https://doi.org/10.1023/A:1018705805012>

- Galambos, N. (2013). Gender and Gender Role Development in Adolescence. 10.1002/9780471726746.ch8.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 233–262). Hoboken, NJ: Wiley.)
- González-Anleo, J. M., Cortés del Rosario, M., & Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 18, 80-99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- Halimi, M., Davis, S. N. & Consuegra, E. (2021). The Power of Peers? Early Adolescent Gender Typicality, Peer Relations, and Gender Role Attitudes in Belgium. *Gender Issues*, 38, 210–237. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3>
- Halpern, H. P., & Perry-Jenkins, M. (2016). Parents' Gender Ideology and Gendered Behaviour as Predictors of Children's Gender-Role Attitudes: A Longitudinal Exploration. *Sex Roles*, 74, 527–542. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0>
- Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2014). Peer socialization of gender in young boys and girls. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Martin CL, topic ed. *Encyclopaedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/gender-early-socialization/according-experts/peer-socialization-gender-young-boys-and-girls>
- Juárez-Rodríguez, J. (2020). Los roles de género en la música infantil de la plataforma digital YouTube. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 19-37. doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).19-37](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).19-37)
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W. M., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., & Herbert, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS ONE*, 11(6), e0157805. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Klass, P. (2018). Juguetes para romper los estereotipos de género. *The New York Times*.
- Langford, T., & Mackinnon, N. J. (2000). The affective bases for the gendering of traits: Comparing the United States and Canada. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 34–48. <https://doi.org/10.2307/2695879>

McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender & Society*, 25, 197-226. DOI: 10.1177/0891243211398358

Mehta, C. M., & Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29(3), 201–220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>.

Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En Fernández, J. (2000). *Intervención en los Ámbitos de la Sexología y de la Generología*. (pp. 217-242). Madrid: Pirámide.

Sadker M, & Sadker D (1985). Sexism in the schoolroom of the Eighties. Reprinted in *The World*. Reprinted in *Annual Editions: Education 1986-87*, 87-88, 88-89, (Dushkin Press). *Psychol Today*. <https://www.sadker.org/CV3.html>

Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N. E., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández J, E., & Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, 2124-2147. DOI: 10.1016/S2007-4719(16)30005-9

Tong, R (2012). Gender Roles in Ruth Chadwick (Ed), *Encyclopedia of applied Ethics* 2nd edition. Charlotte, USA: Elsevier.

9.4. COSIFICACIÓN



- La cosificación se refiere al hecho de que las mujeres, más que los hombres, suelen ser evaluadas en función de su aspecto, identificadas

con el mismo y reducidas a instrumentos para el placer de los demás.

- Las mujeres de las sociedades occidentales aprenden desde muy jóvenes que su cuerpo es mirado y evaluado por los demás. Como resultado, las mujeres empiezan a valorar su propio cuerpo por su apariencia y correspondencia con el ideal de estético de la sociedad. Este proceso se denomina autocosificación.
- Las mujeres objetivadas no son vistas como plenamente humanas, sino que son percibidas como poseedoras de menos habilidades mentales y menos merecedoras de un trato moral por parte de los demás.
- Existe una asociación entre la cosificación y la baja satisfacción corporal, la vergüenza corporal y los trastornos alimentarios, mediada por la interiorización de los estándares corporales poco realistas que ensalzan la delgadez.
- La sexualización es frecuente en los medios de comunicación online y convencionales (periódicos, televisión, etc.). La exposición a medios que objetivan sexualmente facilita la interiorización por parte de los menores de los ideales estéticos, y está relacionada con la autocosificación en el caso de las niñas.
- La sexualización puede afectar al desarrollo general, sexual y emocional de los menores, generando graves repercusiones en la autoestima, el bienestar, las relaciones y la igualdad de oportunidades de los niños y adolescentes.

9.4.1. INTRODUCCIÓN

Según la Teoría de la cosificación de Fredrickson y Roberts (1997), algunas partes del cuerpo de la mujer, sus funciones sexuales o incluso todo su cuerpo, se convierten en una representación absoluta de su ser. Valorar a las personas en función de su atractivo sexual y no de sus aptitudes representa una forma de discriminación a la que se enfrentan principalmente las mujeres (aunque solo ellas), al no ser tratadas como seres humanos completos. Desgraciadamente, es una tendencia generalizada que persiste en la mayoría de las sociedades occidentales. Además, este enfoque en la apariencia física lleva a las mujeres a autocosificarse (a autovalorarse y verse como un mero cuerpo) y a cosificar a otras personas. Como el cuerpo adquiere tanta relevancia para la evaluación interpersonal, y los estándares sociales corporales fomentan la delgadez, la cosificación acaba provocando en muchos casos trastornos emocionales y conductuales relacionados con la baja satisfacción corporal.

9.4.2. DESARROLLO DEL TEMA

Como puede verse en la figura 14, hay dos dimensiones principales que definen la cosificación o cosificación (Nussbaum, 1995):



Figure 14. Dimensiones de la cosificación

El principal medio de cosificación es *la mirada cosificadora/sexual* (Fredrickson y Roberts, 1997), que se refiere a las actitudes, sugerencias sexuales o comentarios masculinos más o menos explícitos centrados en el aspecto físico de las mujeres. Aunque en un principio se propuso que la cosificación era un comportamiento de los hombres hacia las mujeres, se ha descubierto que la cosificación también la cometen las mujeres. Los objetivos sexuales son un factor importante que explica que muchos hombres heterosexuales cosifiquen a las mujeres, pero puede haber factores alternativos que contribuyan a una mayor cosificación femenina, como la competencia entre mujeres. La exposición a imágenes cosificadoras puede estimular a los espectadores a adoptar la mirada cosificadora mientras miran a otros individuos. Por ejemplo, si en un anuncio se cosifica a la mujer, la mirada del espectador también se convierte en cosificadora y puede activar el mismo patrón de mirada cuando mira a otras personas en la vida real. La cosificación sexual en las interacciones sociales con otras personas puede oscilar en un continuo que va desde comportamientos cotidianos y sutiles (por ejemplo, miradas cosificadoras, comentarios sobre el aspecto) hasta comportamientos violentos (por ejemplo, acoso y agresión sexual). Aunque tanto las mujeres como los hombres pueden experimentar la cosificación sexual, las mujeres dicen experimentarla más que los hombres (Davidson y Gervais, 2015). Además, algunas mujeres son más objetivadas que otras. Las mujeres que cumplen ciertos criterios asociados a la sexualización (por ejemplo, ropa más ajustada, reveladora o provocativa, mayor aplicación de maquillaje) son más cosificadas que las que no cumplen estos criterios. Los estudios muestran que existe una tendencia a considerar que las mujeres objetivadas carecen de capacidad mental y moral, y que son menos competentes, menos humanas y que sufren menos en las agresiones sexuales. Esta negación de la capacidad mental y de la condición moral se ha relacionado con una mayor disposición de los hombres a cometer acciones sexualmente agresivas hacia ellas. Estudios en los que se mostraban representaciones sexualizadas de otras personas o en los que se incitaba a los participantes a cosificar a otros, mostraron que los participantes juzgaban a esas personas como más superficiales, menos cálidas, menos capaces de emocionarse, menos competentes profesionalmente, menos merecedoras de un trato moral y más diferentes de sí mismos (Heflick et al., 2011). Recibir cumplidos relacionados con la apariencia lleva a las mujeres a un menor rendimiento cognitivo (Kahalon et al., 2018). La mirada sexualmente objetivadora altera el rendimiento atencional de las mujeres a través de la disminución del *flow* (una experiencia gratificante de inmersión completa en una actividad). También es importante destacar que la interrupción del *flow* depende del grado en que confían en los ideales de belleza de la sociedad. Las mujeres también limitan su presencia en las interacciones diádicas hablando menos cuando conversan con un compañero masculino si reciben comentarios sobre su aspecto físico. También se ha establecido que la cosificación suscita sentimientos de culpa y una mayor percepción de suciedad en las mujeres víctimas de agresiones o abusos (Baldissarri et al., 2019).

9.4.2.1. Auto-cosificación

La cosificación puede ser aún más perjudicial si las mujeres interiorizan este tipo de evaluación, desencadenando la autocosificación. Esta se define por la mayor atención que una misma presta a su cuerpo y apariencia física, en lugar de a su persona en su totalidad o a otras características personales (Calogero et al., 2011). Esto puede acarrear consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales negativas, como vergüenza e insatisfacción corporal, ansiedad por la apariencia, falta de disposición a hablar en las interacciones sociales, o incluso más riesgo de desarrollar trastornos alimentarios, depresión y disfunción sexual (Peat y Muehlenkamp, 2011). Las mujeres que tienden a la autocosificación suelen anteponer los deseos sexuales de sus parejas a los suyos propios. La cosificación y la autocosificación podrían dañar la autoestima de las jóvenes, que está fuertemente determinada por la percepción que tienen de su aspecto físico. La relación entre autoestima y

autocosificación está mediada por el atractivo físico, de modo que las mujeres que se objetivan y se sienten atractivas pueden aumentar temporalmente su autoestima, y viceversa si no se sienten atractivas. Tradicionalmente, los varones no han sido socializados de forma que su valor esté tan condicionado por su apariencia física, por lo que prestan menos atención a su aspecto (aunque esto está cambiando actualmente). Los chicos están expuestos a menos situaciones de cosificación que las chicas, y su autoestima está menos asociada a la autocosificación. La interiorización de los ideales de atractivo físico se refiere al grado en que un individuo considera las normas sociales de apariencia como estándares apropiados para juzgar su propio aspecto. Las experiencias repetidas de cosificación sexual fomentan gradualmente la interiorización de estos estándares (Vandenbosch y Eggermont, 2012), que están fuertemente determinados por el género. Los modelos estéticos determinan que las mujeres sean valoradas por su poder reproductivo, su seducción y por agrandar a los demás con sus cuerpos esbeltos. En el caso de los hombres, los cánones de belleza priorizan la fuerza corporal y la instrumentalidad. Los adolescentes que han interiorizado los ideales transmitidos por los medios de comunicación creen que deberían parecerse a los famosos, lo que se ha correlacionado con la tendencia a la autocosificación.

9.4.2.2. Sexualización en la publicidad, la televisión, los medios de comunicación y los videojuegos

El desarrollo sexual y emocional general de los menores puede verse afectado por la exposición a publicidad y marketing saturados de imágenes sexualizadas. Los medios online, en comparación con la televisión, tienen un mayor efecto en la autocosificación, lo que probablemente esté relacionado con las características altamente interactivas, interpersonales y visuales de las redes sociales (Karsay et al. 2018). Las redes sociales y los videojuegos para adolescentes están llenos de imágenes objetivadoras, principalmente de mujeres, aunque las imágenes sexualizadas y cosificadoras de varones se han vuelto cada vez más frecuentes. Los cuerpos que aparecen en las imágenes y fotografías a menudo se valoran como objetos, y el valor estético es más importante que cualquier otro aspecto (véanse algunos ejemplos de avatares de videojuegos juveniles en la Figura 15). En los videojuegos, los personajes suelen aparecer con ropa sexualmente reveladora o parcialmente desnudos, y a menudo tienen proporciones corporales poco realistas. Esto sucede especialmente con los personajes femeninos, que están más sexualizados que los avatares masculinos.



Figure 15. Ejemplos de sexualización

Una de las formas en que se produce la sexualización en las redes sociales es a través de selfies sugerentes, caracterizados por una mirada o una postura sugerente y ropa sexy o escasa. Las adolescentes que exponen su imagen a través de Instagram son recompensadas socialmente con «me gusta», lo que hace que se sientan empoderadas. Sin embargo, este empoderamiento es una ilusión de autonomía, ya que refuerza el sistema social sexista en el que las mujeres son valoradas por su apariencia. La sexualización puede tener un **impacto negativo en la imagen corporal**, aumentando la preocupación por el cuerpo entre los adolescentes. El uso de redes sociales sexualizadas está relacionado con una mayor evaluación de la apariencia, una mayor vigilancia corporal y autocosificación en las mujeres (Cohen et al., 2017). Esto sucede porque el uso de estos medios fomenta la interiorización de la apariencia ideal y las tendencias de comparación del aspecto físico en las mujeres.

Cada vez hay más pruebas de que esto se aplica también a los hombres, aunque tienden a tener niveles más bajos de autocosificación. Parece que consumir imágenes de fitspiration en Instagram predice la insatisfacción corporal a través tanto de la internalización del ideal muscular como de las comparaciones de apariencia en hombres jóvenes (Fatt et al. 2019). En lo que respecta a la televisión, resulta evidente que las comedias populares suelen seguir un guion heterosexual estereotipado (Kim et al., 2007). Un aspecto crucial de dicho guion es la obsesión de los hombres por los cuerpos femeninos y la sexualización de las mujeres. Observar el comportamiento de estos modelos anima a los adolescentes a adoptar las mismas prácticas y actitudes. Si observan modelos de conducta atractivos o a compañeros (por ejemplo, en Facebook o en películas) que cosifican a otras personas, es más probable que los adolescentes desarrollen un guion cognitivo de cosificación. Aunque los ejemplos de los medios de comunicación, especialmente la televisión, tienden a presentar la cosificación en un contexto heterosexual, esto podría generalizarse, de modo que los adolescentes aprendan a juzgar a sus amigos del mismo (y de diferente) sexo en función de su aspecto físico. De este modo, se ven inmersos en un ciclo entre la autocosificación y la cosificación de los amigos. No debemos olvidar que la aceptación de los compañeros es una motivación primordial para los adolescentes. A medida que aprenden a valorar más la apariencia física de sus amigos y menos los atributos más vitales de las amistades, como la confianza y la intimidad, la calidad de las relaciones interpersonales puede resultar dañada (Vaes et al., 2011). Por todo ello, en la medida en que los niños y adolescentes se centran en sexualizarse a sí mismos (y a los demás) en lugar de dedicarse a otras actividades más apropiadas para su edad, todos los aspectos de su desarrollo pueden verse afectados.

9.4.2.3. Trastornos de la conducta alimentaria

La tríada sexismo-cosificación-estándares estéticos irreales (ver Figura 16) crea el caldo de cultivo para el desarrollo de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA). Los TCA constituyen un grupo de trastornos mentales caracterizados por la aparición de alteraciones de la conducta alimentaria, normalmente para controlar el peso, que conducen a problemas físicos y al deterioro del funcionamiento psicosocial. Los TCA incluyen la anorexia y la bulimia, entre otros. Ninguna otra patología clínica muestra diferencias de género tan consistentes en los estudios de prevalencia como los TCA, por lo que es incuestionable que el sexismo tiene mucho que ver. La proporción hombre: mujer de los TCA es aproximadamente 1:10 (Kerremans, Claes, y Bijttebier, 2010), y estas diferencias de género se encuentran incluso en aquellas personas que no cumplen criterios diagnósticos, algo que es muy frecuente entre los

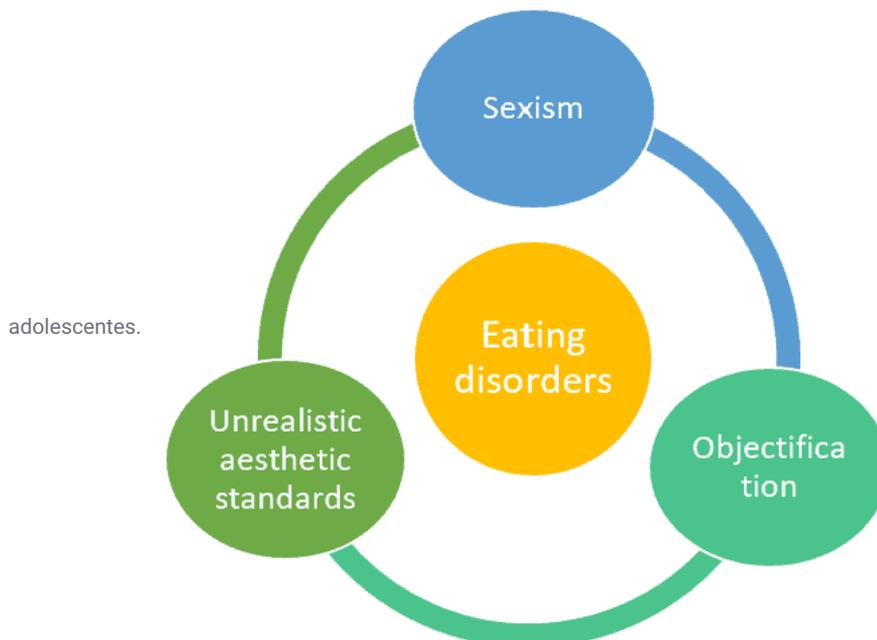


Figure 16. Facilitadores de los TCA

Algunos estudios señalan que lo que condiciona los TCA son las diferencias en las dinámicas de poder entre hombres y mujeres y la necesidad de sumisión, mientras que otros hacen hincapié en la influencia sexista de los medios de comunicación. Sin duda, el modelo estético imperante en nuestra sociedad está mediando en la relación entre el sexismo y los problemas relacionados con la imagen corporal y la alimentación. Adolescentes con alto nivel de sexismo benevolente, que muestran además

comportamientos como el uso de cosméticos, ropa y conductas de seducción precoz, se culpabilizan cuando su imagen corporal no se ajusta al patrón ideal de delgadez, recurriendo a comportamientos poco saludables característicos de los TCA (Forbes et al., 2005). Estos datos ponen de manifiesto la importancia de intentar implementar durante la infancia una revisión crítica de los modelos estético-corporales sexistas que se muestran en diversos medios de comunicación.

🏠 – 9.4.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – 🏠

A veces la relación entre cosificación y discriminación no es tan fácil de ver a primera vista y se enmascara bajo la apariencia de liberación o empoderamiento. Sin embargo, cualquier situación de cosificación coloca a la persona cosificada en una situación de inferioridad con respecto a los demás, puesto que sólo se la valora parcialmente. La cosificación transmite una visión deformada de la mujer y de su papel en la sociedad. Veamos algunos ejemplos:

- Grupos de chicas que aumentan su estatus entre sus compañeros subiéndoles tik-toks o fotos a Instagram o Facebook en los que aparecen vestidas de forma provocativa.
- Adolescentes que basan su autoestima en ser físicamente atractivas para sus compañeros.
- Una chica que recibe comentarios sobre su aspecto físico de desconocidos cuando camina por la calle.
- Disfraces hipersexualizados para chicas, como un disfraz de enfermera que para un chico consiste en un pantalón y una camisa y para una chica en un vestido corto y entallado con escote.
- Una chica que es elegida por sus compañeros como delegada de clase porque es muy guapa. No se tienen en cuenta otras aptitudes que pueden ser más importantes para el puesto, y también se discrimina a otros candidatos menos atractivos que podrían ser perfectamente válidos.

9.4.4. BUENAS PRÁCTICAS



- Aproveche los materiales audiovisuales (anuncios, Instagram, programas de televisión) que puedan resultar familiares a los alumnos para detectar y analizar el sexismo, la cosificación y la sexualización.

- Fomente el pensamiento crítico en el alumnado en términos generales.
- Evite comentarios y piropos centrados en el aspecto físico.

9.4.5. REFERENCIAS

Baldissarri, C., Andrighetto, L., Gabbiadini, A., Valtorta, R. R., Sacino, A., & Volpato, C. (2019). Do Self-Objectified Women Believe Themselves to Be Free? Sexual Objectification and Belief in Personal Free Will. *Frontiers of Psychology, 10*, 1867. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01867

Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S. E., & Thompson, J. (2011). Self-objectification in women: causes, consequences, and counteractions. American Psychological Association. Cohen, R., Newton-John, T., & Slater, A. (2017). The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women. *Body Image, 23*, 183–187. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.10.002>

Davidson, M. M., & Gervais, S. J. (2015). Violence Against Women Through the Lens of Objectification Theory. *Violence Against Women, 21* (3), 330-354.

Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E., Jobe, R. L., White, K. B., Revak, J., Zivcic-Becirevic, L., & Pokrajac-Bulian, A. (2005). Body dissatisfaction in college women and their mothers: Cohort effects, developmental effects, and the influences of body size, sexism, and the thin body idea. *Sex Roles, 53*, 281-296.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>

Heflick, N. A., Goldenberg, J. L., Cooper, D. P., & Puvia, E. (2011). From women to objects: Appearance focus, target gender, and perceptions of warmth, morality and competence. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*, 572–581. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.12.020>

Kahalon, R., Shnabel, N., & Becker, J. C. (2018). Positive stereo-types, negative outcomes: Reminders of the positive components of complementary gender stereotypes impair performance in counter-stereotypical tasks. *British Journal of Social Psychology, 57*, 482–502. <https://doi.org/10.1111/bjso.12240>

Karsay, K., Knoll, J., & Matthes, J. (2017). Sexualizing media use and self-objectification: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly, advance online publication, 42*, 9–28. <https://doi.org/10.1177/0361684317743019>

Kerremans, A, Claes, L., & Bijttebier, P. (2010). Disordered eating in adolescent males and females: Associations with temperament, emotional and behavioural problems, and perceived self-competence. *Personality and Individual Differences, 49*, 955-960.

Kim, J. L., Sorsoli, C. L., Collins, K., Zylbergold, B. A., Schooler, D., & Tolman, D. L. (2007). From sex to sexuality: Exposing the heterosexual script on primetime network television. *Journal of Sex Research, 44*, 145–157. <https://doi.org/10.1080/00224490701263660>

Nussbaum, M. (1995). Objectification. *Philos. Public Aff. 24*(4), 249–291. doi:10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x

Peat, C. M., & Muehlenkamp, J. J. (2011). Self-objectification, disordered eating, and depression: A test of mediational pathways. *Psychology of Women Quarterly, 35*(3), 441–450. <https://doi.org/10.1177/0361684311400389>

Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2012). Understanding sexual objectification: A comprehensive approach toward media exposure and girls' internalization of beauty ideals, self-objectification, and body surveillance. *Journal of Communication, 62*, 869-887. doi:10.1111/j.1460-2466.2012.01667.x

9.5. MITOS LGBTQ+ Y MOVIMIENTO ANTI-LGBTQ+



- Las personas LGBTQ+ todavía se ven afectadas por ciertos prejuicios y mitos que persisten en la sociedad.
- Los mitos más comunes deben ser deconstruidos para lograr una normalización de la comunidad LGBTQ+.
- La aceptación y el conocimiento de los diferentes grupos LGBTQ+, tanto en la familia como en la educación, tienen un impacto positivo en la salud mental de las personas que pertenecen a estos grupos (y de todos los demás), por lo que es muy recomendable promoverlos.

9.5.1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que a lo largo de los años la normalización y aceptación de los grupos LGBTQ+ se ha vuelto cada vez más común, principalmente en los países más desarrollados, la representación de identidades que tradicionalmente han sido silenciadas, ocultadas, castigadas o fingidas debido al rechazo de la sociedad hacia ellas, todavía está asociada a diversos prejuicios que se han establecido y dificultan esta normalización.

La aparición y el mantenimiento de estos prejuicios se ha explicado desde diferentes perspectivas. Uno de los más investigados es el **esencialismo biológico de género**. Quienes adoptan esta posición sostienen que las identidades de género se basan en un sustrato biológico y, por lo tanto, son categorías estables en el tiempo que no pueden mutar ni cambiar (Smiler y Gelman, 2008), formando así una serie de atributos fijos y naturales (Bastián y Haslam, 2006). Según esta perspectiva, es el estado biológico de la persona lo que es decisivo, no lo que siente. Algunas teorías argumentan que muchas personas heterosexuales y cisgénero creen que si una persona no es un hombre, será una mujer, ya que están influenciados por creencias

preestablecidas en la sociedad y lo que se aprende culturalmente. Esto los lleva a asumir el binarismo de género que, a su vez, influye directamente en los estereotipos que se generan con respecto a las personas transgénero (Gallagher y Bodenhausen, 2021).

Las personas que tienen creencias esencialistas hacia un grupo creen que las características que definen a ese grupo son difíciles de cambiar y, por lo tanto, las consideran universales (Glazier et al., 2021). Por lo tanto, todas las personas en ese grupo compartirían la misma esencia que es inherente a su ser (Rhodes et al., 2012). Investigaciones anteriores han encontrado que la existencia de este tipo de creencias esencialistas sobre un grupo se asocia con más prejuicios hacia las personas que forman parte de ese grupo (Glazier et al., 2021), favoreciendo también la aparición de estereotipos (Rhodes et al., 2012). En este sentido, la investigación muestra que cuanto mayor es el nivel de creencias esencialistas de género, mayor es el prejuicio hacia las personas transgénero (Davidson y Czopp, 2014).

Las personas transgénero no se ajustan a las normas sociales preestablecidas sobre el género, lo que influye en la percepción del resto de la población hacia ellas (Gallagher y Bodenhausen, 2021). Lo mismo es cierto para otros grupos LGBTQ+. Esto conduce a fenómenos como la transfobia, que es muy característica de los individuos que no aceptan a aquellos que no cumplen con las normas de género convencionales (Nagoshi et al., 2018), o la aparición de prejuicios hacia estos grupos (e.g., Axt et al., 2021; Prusaczyk y Hodson, 2020; Rad et al., 2019; Wilton et al., 2019).

9.5.2. DESARROLLO DEL TEMA

9.5.2.1. Desmontando mitos sobre los grupos LGBTQ+

La existencia de prejuicios hacia los grupos LGBTQ+ ha derivado al establecimiento de diversos mitos en la sociedad que necesitan ser desmentidos para facilitar la normalización de estos grupos.

Mito 1. *Nadie nace homosexual.*

Hechos: La Asociación Americana de Psicología (APA) afirma que «la mayoría de las personas experimentan poco o ningún sentido de elección sobre su orientación sexual». En 1994, la APA escribió que «la homosexualidad no es una cuestión de elección individual» y que la investigación «sugiere que la orientación homosexual ocurre muy temprano en el ciclo de vida, posiblemente incluso antes del nacimiento».

Mito 2: *Los homosexuales pueden elegir ser heterosexuales.*

Hechos: La terapia de conversión ha sido rechazada por organizaciones médicas, psicológicas, psiquiátricas y de asesoramiento establecidas y de reconocido prestigio.

Mito 3: *La identidad transgénero es una enfermedad mental.*

Hechos: Aunque la identidad transgénero no es en sí misma una enfermedad, las personas transgénero pueden experimentar problemas de salud mental debido a la discriminación y la desaprobación. Pero estas enfermedades no causan, ni son causadas por, su identidad transgénero. Son el resultado de la exclusión social y el estigma que a menudo experimentan las personas transgénero.

Mito 4: *Los estudiantes son demasiado jóvenes para conocer su identidad de género u orientación sexual.*

Hechos: Si bien el autoconcepto de un/a niño/a puede cambiar con el tiempo, esto no se debe a que cambie de opinión. Los jóvenes LGBTQ+ deben sortear muchas barreras y normas sociales para aceptar sus identidades queer. Esto no significa que no reconozcan sus identidades a una edad temprana. Los niños no necesitan ser púberes o sexualmente activos para «conocer realmente» su identidad de género u orientación sexual. Esta es una expectativa que no ponemos en los estudiantes heterosexuales y cisgénero. En realidad, los niños suelen conocer su género a partir de los 2 o 3 años. Además, la investigación sugiere que permitir que los niños pequeños alineen su identidad de género con su expresión de género se asocia con mejores resultados mentales entre los niños transgénero.

Mito 5: *Un/a niño/a puede convertir a otros niños en homosexuales, ya sean familiares o amigos.*

Hechos: La orientación sexual no se aprende de los compañeros. Aunque es posible que los niños y adolescentes se imiten o influyan mutuamente, la orientación sexual no es algo que se aprenda de nadie. Si los niños que comparten el mismo entorno también salen del armario, será porque se sienten animados a hacerlo, no porque hayan sido influenciados.

Mito 6: *Una persona LGBTQ+ es un peligro para los niños.*

Hechos: Las personas LGBTQ+ no son más propensas a acosar sexualmente a los niños que cualquier otra persona. La atracción sexual hacia los niños no es causada por la homosexualidad, sino que es un trastorno psiquiátrico llamado

pedofilia. Esta afirmación tiende a afectar a los hombres homosexuales en particular, pero los estudios muestran que los hombres homosexuales no son más propensos a abusar sexualmente de los niños que los hombres heterosexuales (Schlatter y Steinback, 2011). De hecho, el Instituto de Investigación y Prevención del Acoso Sexual Infantil encuentra que el 90% de los abusadores sexuales infantiles se dirigen a los hijos de familiares y amigos, y la mayoría son hombres casados con mujeres (Schlatter y Steinback, 2011).

Mito 7: *Todas las personas LGBTQ+ tienen VIH/SIDA.*

Hechos: Esta afirmación es falsa. El VIH/SIDA afecta a todos, incluidas las personas heterosexuales, cisgénero y LGBTQ+, hombres y mujeres, en diversos grados según las características de la epidemia. En algunas regiones del mundo, es principalmente un problema dentro de la población heterosexual. Sin embargo, es cierto que el estigma, la discriminación y la exclusión de las personas LGBTQ+ resultan en una falta de acceso a la información sobre el VIH y a prácticas sexuales seguras, prevención, pruebas, tratamiento, atención y apoyo. Esto pone a las personas LGBTQ+ (y en particular a las mujeres transgénero) en mayor riesgo de infección por VIH. Reducir el estigma, eliminar la discriminación y la exclusión y, en consecuencia, aumentar el acceso a los servicios, es la forma correcta de abordar la epidemia del VIH para todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

Mito 8: *Asociación de las mujeres transgénero con la prostitución y la marginación.*

Hechos: supone que se estereotipa y simplifica su realidad, genera desconocimiento e incluso puede haber una criminalización. La falta de referentes en los medios de comunicación de mujeres trans en otros ámbitos sociales y profesionales alimenta una imagen que dista mucho de la real.

Mito 9: *Es apropiado referirse a una persona trans por su nombre de nacimiento una vez que han elegido un nuevo nombre.*

Hechos: Esto se llama «dead-naming». Referirse a alguien por su nombre de nacimiento puede causar ansiedad entre las personas trans e invalida la identidad y la experiencia de una persona trans. Aunque pueden ocurrir accidentes o descuidos, es mejor reconocerlos siempre, aprender de ellos y dirigirse a una persona trans tanto por su nombre elegido como por los pronombres con los que se identifican. Si no conoce su nombre o pronombres,

simplemente pregunte: «¿Cuál es el nombre y el pronombre por el cual se identifica?»

Mito 10: Los inodoros de género neutro son exclusivamente para personas LGBTQ+. Las personas cis-heterosexuales solo deben usar los baños para hombres o mujeres claramente señalizados.

Hechos: Los inodoros de género neutro están destinados a ser utilizados por todos, independientemente de su orientación sexual, identidad de género, expresión o capacidad.

– 9.5.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Situación 1: *un estudiante sale del armario*. Es natural querer responder adecuadamente si un estudiante LGBTQ+ sale del armario o revela la orientación de un miembro de la familia. Recuerde este principio rector: Concéntrese en el estudiante, no en usted. He aquí algunas sugerencias generales que le ayudarán a actuar como un aliado de afirmación cuando se produzca la situación.

¿Qué puede hacer?

- **Escuche activamente.** La escucha activa es uno de los recursos más poderosos y útiles que los educadores pueden ofrecer. Además es un recurso relativamente simple y no requiere ningún esfuerzo previo. Para muchos estudiantes LGBTQ+, la parte más dañina o dolorosa de vivir en el armario es no sentirse respetados, escuchados o comprendidos. Tener a alguien con quien hablar durante todo el proceso de salir del armario puede ser todo el apoyo que un estudiante necesita para prosperar auténticamente en la escuela. La escucha activa es la práctica en la que no solo está escuchando para responder, sino que está tratando de entender el mensaje que la persona está transmitiendo. Hacer preguntas aclaratorias o abiertas, como «¿Te sientes seguro/a en la escuela?». También asegurará al estudiante que tiene su atención y preocupación constantes.
- **Póngase a disposición sin considerarse la salvación.** Es probable que el estudiante se beneficie al saber que tiene su apoyo, pero es posible que no esté en medio de una crisis o que no quiera ayuda sustancial. Ofrezca su apoyo abiertamente, sin insistir ni presionar para que tomen ninguna acción específica. Tenga en cuenta que esta es su experiencia y que usted está allí para apoyar, no para hacer ser protagonista.

- **Respete la confidencialidad.** Informe al estudiante de que no compartirá la información con otros a menos que su seguridad lo requiera. Permita que el estudiante salga del armario a su manera y a su debido momento.
- **Mantenga los prejuicios bajo control.** Salir del armario es un momento crítico para los jóvenes que todavía están navegando por sus identidades en el mundo. El estudiante puede recordar su conversación durante mucho tiempo. Evite usar el momento para «advertirle» sobre cómo su identidad influirá en su vida o para imponer normas culturales en torno a la sexualidad o el género.
- **Conozca los recursos.** Evalúe por qué el estudiante acude a usted: si confía en usted y quiere que participe en su proceso de salida del armario, escuchar puede ser apropiado. Pero si el estudiante está ansioso o en una crisis, prepárese para derivarlo a la orientación del centro u otro recurso que considere útil, siempre y cuando el estudiante esté interesado.

¿Qué debe tratar de evitar?

- Decirle al estudiante que podría ser una fase.
- Decirle que «no le importa» quién sea y cómo se identifique.
- Preguntar si han sido agredido sexualmente.
- Preguntar sobre experiencias heterosexuales pasadas.
- Decirle al estudiante que la información sería mejor guardarla para sí mismo.
- Decirle que espere a salir del armario hasta que esté seguro.
- Informar al estudiante de que está eligiendo un camino difícil.
- Responder con silencio, con falta de información o desestimando lo que el estudiante ha dicho.
- Cuestionando su certeza.
- Comunicar esta información a su familia, amigos o compañeros de trabajo. A menos que el estudiante le haya dicho algo que requiera que actúe como informante obligatorio, siempre respete su privacidad.

Situación 2: Una niña transgénero usa el baño de niñas porque los baños no son neutros, y una estudiante se queja a la dirección de la escuela porque para ella, a pesar de ser una persona transgénero, sigue siendo un niño. Acción recomendada: las personas transgénero usan los baños para los mismos fines que las personas no binarias (es decir, para lavarse las manos y hacer sus necesidades). Las escuelas deben proporcionar retretes neutrales en cuanto al género para evitar conflictos basados en la discriminación como el descrito en la situación. Si no los tienen, la dirección de la escuela, a través de la orientación del centro, debe informar a las personas que muestran su malestar

de la importancia de entender que una niña transgénero se siente como una mujer y, por lo tanto, tiene derecho a usar el baño de niñas.

Situación 3: Segregación de actividades según el sexo de los niños. Esta segregación puede ser un problema con los estudiantes transgénero / no binarios / de diferentes géneros. No tiene mucho sentido hacer este tipo de segregación porque fomenta la asunción y permanencia de estereotipos asociados a los sexos. Los grupos se pueden hacer ordenando según otros criterios: afinidad, conocimiento, orden alfabético, orden de llegada, orden aleatorio, etc.

9.5.4. BUENAS PRÁCTICAS



Además de las recomendaciones hechas en las situaciones descritas anteriormente, otras sugerencias que pueden ser útiles para los maestros incluyen las siguientes:

- **Esté dispuesto a aprender términos esenciales.** Los jóvenes de hoy, más que nunca, tienen un amplio vocabulario con el que articular sus identidades. Ese vocabulario puede ser desconocido, pero comprender estas palabras puede abrir puertas para que los educadores se conviertan en aliados más efectivos para los estudiantes LGBTQ+. Esto significa, por ejemplo, conocer la diferencia entre sexo biológico, identidad de género y expresión de género; entre cisgénero y transgénero; y entre asexual y pansexual entre otros.
- **Facilite las conversaciones sobre la identidad con cuidado.** Cuando surgen problemas de identidad personal en el aula, la conversación puede ser impredecible. Facilitar adecuadamente esas conversaciones significa sentirse cómodo con la incomodidad; significa ser consciente de los propios prejuicios y creencias condicionadas; y significa confiar en un

modelo consistente de discusión civilizada en el aula para poder manejar las respuestas emocionales de una manera reflexiva.

- **Desafíe las normas de género a través de prácticas en el aula.** Para crear un aula que incluya a todos los géneros, evalúe sus prácticas concretas y cotidianas en el aula. Aquí hay algunas sugerencias para evaluar la inclusión de género en su aula:
 - Realice una revisión visual de su aula para examinar los carteles de las paredes y otros materiales visibles. ¿Representan a personas con diversas expresiones de género? ¿Hay representaciones de familias no tradicionales o familias con miembros LGBTQ+?
 - Refiérase a un grupo de niños como estudiantes, académicos, clase, amigos o todos. Evite el término binario «niños y niñas».
 - Evite separar a los estudiantes según el género. Dividir a los estudiantes en líneas binarias solo refuerza los sentimientos de diferencia. Al dividir a los estudiantes en equipos, para el trabajo en parejas o para formar una línea, use filas, grupos de mesas o lados del aula.
 - En conversaciones informales con los estudiantes, no haga suposiciones basadas en el género. Nunca se burle o bromee con los estudiantes de una manera que presuma la identidad cisgénero o la orientación heterosexual.

Anime a todos los estudiantes a probar diferentes tipos de actividades. No pida a un grupo de «chicos fuertes» que ayuden a llevar muebles o a «chicas artísticas» que decoren un tablón de anuncios. Incluya a todos en una amplia gama de actividades en el aula y ofrezca las mismas de oportunidades de participación.

9.5.5. REFERENCIAS

Axt, J. R., Conway, M. A., & Buttrick, N. R. (2021). Implicit Transgender Attitudes Independently Predict Beliefs About Gender and Transgender People.

Personality and Social Psychology Bulletin, 47 (2), 257-274.

Bastián, B., & Haslam, N. (2006). Psychological essentialism and stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 228–235.

Davidson, M., & Czopp, A. (2014). Too close for comfort: The moderating role of essentialism in transprejudice. Poster presented at the 2014 Society for Personality and Social Psychology meeting, Austin, TX.

Gallagher, N., & Bodenhausen, G. (2021). Gender essentialism and the mental representation of transgender women and men: A multimethod investigation of stereotype content. *Cognition*, 217, 104887.

- Glazier, J., Gomez, E., & Olson, K. (2021). The Association Between Prejudice Toward and Essentialist Beliefs About Transgender People. *Collabra: Psychology*, 7(1).
- Nagoshi, C. T., Cloud, J. R., Lindley, L. M., Nagoshi, J. L., & Lothamer, L. J. (2018). A Test of the Three-Component Model of Gender-Based Prejudices: Homophobia and Transphobia Are Affected by Raters' and Targets' Assigned Sex at Birth. *Sex Roles*, 80, 137–146.
- Prusaczyk, E., & Hodson, G. (2020). The Roles of Political Conservatism and Binary Gender Beliefs in Predicting Prejudices Toward Gay Men and People Who Are Transgender. *Sex Roles*, 82, 438–446.
- Rad, M. S., Shackelford, C., Lee, K. A., Jassin, K., & Ginges, J. (2019) Folk theories of gender and anti-transgender attitudes: Gender differences and policy preferences. *PLOS ONE* 14(12): e0226967
- Rhodes, M., Leslie, S., & Tworek, C. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(34), 13526–13531.
- Schlatter, E., & Steinback, R. (2011). 10 anti-gays myths debunked. Intelligence report.
- Smiler, A., & Gelman, S. (2008). Determinants of Gender Essentialism in College Students. *Sex Roles*, 58 (11–12), 864–874.
- Wilton, L. S., Bell, A. N., Carpinella, C. M., Young, D. M., Meyers, C., & Clapham, R. (2019). Lay Theories of Gender Influence Support for Women and Transgender People's Legal Rights. *Social Psychological and Personality Science*, 10(7), 883–894.

10. CONSUMO DE PORNO



- Smartphones and Internet access are two factors that have increased the availability of pornography to young people in particular, and to adults in general.
- Access to pornography among young people is sometimes involuntary, but it can also be voluntary on many other occasions. The frequency of pornography use is higher among LGBTQ+ people.
- One of the reasons for voluntary access to pornography is the search for information, mainly among young people who do not receive communication about sexuality or sexual and relationship diversity from their parents, or when sex education is not included in school curricula.
- The negative effects that early pornography use can have on young people, especially those without proper sexuality education, are wide-ranging, affecting their perception of sexual relationships, their relationships with peers and their mental health, among others.
- Sex education by families and schools is considered essential to prevent or mitigate the adverse effects that pornography can have.

10.1. INTRODUCTION

Two events have marked humanity's way of life in recent decades. On the one hand, the widespread use of the Internet at speeds that allowed optimal real-time video viewing (thanks to 4g) and, on the other hand, the invention and spread among the population of smartphones, which have since become a privileged mediator for all kinds of communication, entertainment, productivity, and other activities. Such activities include the viewing of pornography, which

has led to an unprecedented change in this type of content. Pornography can be defined as a form of sexually explicit material that is intended primarily for the purpose of sexual arousal (Paton, 2013).

In this sense, we could differentiate between two types of pornography. Traditional pornography was based on printed images or films, distributed mainly by magazine distributors, sold in sex shops or in shops selling various products (press and video, in particular), or rented in the adult sections of video clubs. The difficulty of access, as well as their cost and the exposure of the purchaser, limited their impact on young people in particular, and adults in general. Online pornography overcomes many of the limitations observed, introducing changes in four specific areas: 1) Improvements in image quality, 2) Affordability, as much of it is free, 3) Variety, with an almost unlimited offer, and 4) Interaction, ranging from simple video viewing to contact with people through portals such as **Onlyfans**.

The online form of pornography has made it easier for young people and adolescents to access its content, and at increasingly younger ages. A study of US youth aged 10-17 found that 42% had been exposed to online pornography in the previous year, and that 34% of those exposed wanted to view such pornography (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007). Other research has obtained similar data. In this context, families are asking themselves to what extent early pornography use may affect their children and how they can best deal with the issue with their children. At national level, the role of schools in the sexuality education of young people has also been questioned, with different measures being taken in different countries.

In schools in countries such as Sweden, Belgium, Austria, the Netherlands and Estonia, sexuality education on the physical, cognitive, emotional, social, and interactive aspects of sexuality is provided, starting in early childhood, and progressing through adolescence (Ketting & Ivanova, 2018). Consequently, in these nations between 76% and 93% of young people report that they consider school as a source of information about sexuality and only between 0.2% and 3.4% consider pornography as their main source of information about sex (Ketting & Ivanova, 2018).

In the United States, however, schools take a different approach. In 2020, 39 of 50 US states mandated sex and HIV education in school, but only 17 states required that sex education be medically accurate, and 19 states required that young people be taught repressive messages, such as that partnered sexual

activity is only appropriate within marriage (Guttmacher Institute, 2020). It is therefore not surprising that many young Americans seek information about sex from sources other than school, including pornography.

With regard to LGBTQ+ people, previous research finds a higher frequency of pornography consumption compared to heterosexual people. It may be assumed that higher rates of lifetime prevalence of pornography use can be observed among LGBTQ+ adolescents than among heterosexual adolescents (especially among LGBTQ+ boys) (Luder et al., 2011; Mattebo, Tydén, Häggström-Nordin, Nilsson, & Larsson, 2016) presumably due to the information seeking and the sexual identity-related roles of pornography use (Arrington-Sanders et al., 2015; Bradford et al., 2019; Vandenbosch & van Oosten, 2018). This information seeking, also present in heterosexuals, seems to occur to a greater extent among LGBTQ+ youth.

10.2. DEVELOPMENT OF THE TOPIC

10.2.1. Effects of pornography use in youth people

The effects of early access to pornography on adolescents are diverse. On the one hand, in several studies pornography use appears to be associated with increased unsafe sexual practices and more sexual partners (Harkness, Mullan, & Blaszczyński, 2015; Morgan, 2011), as well as an increased likelihood of condomless sex among men who have sex with men (e.g., Schrimshaw, Antebi-Gruszka, & Downing, 2016). However, in a longitudinal study examining the effects of pornography use on sexual risk behaviours (Peter & Valkenburg, 2011), pornography use was not associated with adolescents' sexual risk behaviours over time and sexual orientation did not have an effect on this association.

On the other hand, reactions such as decreased sexual satisfaction, a tendency to engage in behaviours observed in pornographic scenes – with distortion of the image of women (Knudsen, Löfgren-Mårtenson, & Månsson, 2007) -, increased risk behaviours related to sexual and reproductive health (such as not using condoms in both heterosexual and homosexual relationships) (e.g., Wingood, DiClemente, Harrington, Davies, & Hook, 2001), increased likelihood of committing sexual assault, addiction to consuming pornographic material (e.g., Wright & Bae, 2016), and even links between pornography viewing and mental health problems (Lim, Carrotte, & Hellard, 2015).

Pornography use has also been found in at least five different longitudinal studies to be associated with reduced academic performance in men (Beyens, Vandebosch & Eggermont, 2015), increased likelihood of early sexual intercourse, and other sexual behaviours (e.g., Brown & L'Engle, 2009).

Although the effects found are shared by both sexes, evidence shows that adolescent boys have greater contact with pornography, are also exposed at younger ages than girls, view more extreme images (Sabina, Wolak, & Finkelhor, 2008), and are more likely to be involved in sexting situations (e.g., Stanley et al., 2016). There are no studies using LGBTQ+ samples that have examined whether there are differences in these factors based on sexual orientation.

Developmental needs determined by sexual urges, such as sexual arousal, and the onset of masturbation, which are directly influenced by androgens (Wierckx et al., 2011) may be some of the reasons that lead boys to a higher consumption of pornography. In contrast, girls tend to seek pornography in the context of romantic relationships (Sevcíková, & Daneback, 2014) and curiosity is the most common reason for seeking pornography (Wallmyr, & Welin, 2006).

10.2.2. Common myths

Viewing pornography at a young age is often associated with little experience and knowledge. As a result, a number of myths from pornography can affect beliefs about sex, relationships and even perceptions of self-image.

The most common myths are as follows:

1. Unsafe sexual practices: nobody uses condoms.
2. Body image: a sexy woman is slim and curvy.
3. Body image: a good partner has a big penis.
4. Both men and women are ready to have sex in seconds.
5. The longer the sex lasts, the better.
6. Only genitals are used for sex.
7. Sex = penetration.
8. No talking during sex.
9. Sex always ends with (simultaneous) orgasm or with male ejaculation.

10.2.3. Sex education

Sex education by parents and schools has a positive effect on the behaviours of those young people who view pornography at an early age, reducing, among others, the influence of myths on the development of young people's sexuality. Moreover, it has been found that when adolescents perceive that they have had

a helpful conversation with their parents about sex recently, they are less likely to report viewing pornography as a useful source of information about how to have sex. It also found that when parents had discussed about sex in the past year, adolescents were half as likely to report that pornography was the most useful source of information about how to have sex. When the most recent parental talk about sex occurred more than a year earlier, the percentage of adolescents who perceived pornography as the most useful source of information about how to have sex doubled (Andrie, Sakou, Tzavela, Richardson, & Tsitsika, 2021).

Some families try to delay access to pornography through restrictive measures such as the inclusion of filters, parental controls, access bans or similar on their children's devices. However, such measures have not proven to be effective if they are not accompanied by adequate information about what pornography is. In fact, in many cases, the effect of using restrictive measures alone is often the opposite, with children/adolescents accessing pornography through other children's devices without such filters, or through their parents' own smartphones. Sex education in this regard is therefore essential.

One perspective that is currently being promoted within sexuality education is called porn literacy. Porn literacy has been defined as "a framework from which young people can critically examine and make sense of the sexual images they see" (Hutchings, 2017, p. 292). Youth who acquire media literacy skills have been shown to have greater capacity to deconstruct media messages and the intentions behind their presentation than those who do not (Austin et al., 2006). There is a clear need to support youth to develop the competence to distinguish positive and negative models of sexual health and relationships from the pornography that they watch, and porn literacy seems to be useful in equipping them with sufficient skills in this regard.

– 10.3. SITUATIONS OF DISCRIMINATION RELATED TO THE TOPIC –

1. In a discussion not directly related to the topic, it comes up that some of the students watch pornography. The teacher tells the rest of the class that they should not do this and asks who exactly the students are who watch pornography. This makes the students feel that their privacy is threatened, and

they prefer not to share their experiences. Recommended action: see best practices.

2. A student in class goes to their teacher and raises some questions related to the viewing of pornography and sexuality as they are trying to figure out their sexuality. A classmate overhears them and starts laughing/mocking them. Recommended action: see best practices.

3. A. wants to send a pornographic video to J., but accidentally sends it to C. C. tells other friends who start «laughing» at A. in front of the rest of the class. Recommended action: see best practices.

10.4. BEST PRACTICES



1. Be familiar with the Teaching Council's Code of Professional Responsibility:
 - Under no circumstances can a teacher show or recommend students view pornography.
 - It is not appropriate for teachers to disclose to their students that they watch pornography.
2. Talk with the guidance counsellor before any learning around pornography. They may have information (without naming names) of what to avoid and any students in vulnerable situations. By letting the Guidance department know ahead of time they are forewarned of the potential of some students wishing to disclose instances of sexual violence.
3. Bear in mind that some students may have been subject to sexual pressure or violence from other members of the class, which makes classroom discussion and activities highly problematic and potentially harmful for some students. If this becomes apparent, seek support from the school guidance counsellor or other trusted member of senior staff.
4. Plan ahead of time and give students notice of the activities that focus on issues related to viewing pornography.

5. Be clear about what kind of information is appropriate for the age group of students you are teaching.
6. Keep the teaching and learning focused on, and responsive to, identified learning needs.
7. It is important to leave students with clear, unambiguous messages about the unhealthy and healthy impacts of teenagers viewing pornography, especially for non-normative people as they have a chance to see the diversity in gender/practices/sexualities and not feel like outsiders or like something is wrong with them. Tread cautiously and maintain a clear sense of the learning purpose and curriculum learning outcomes.

There are interesting resources on the Internet that families and educators can use to find out how to approach sex education for children according to their age. For example, we recommend accessing <https://thepornconversation.org/> (which is a non-profit project by Erika Lust that offers free and easily accessible tools for families and educators to talk to young people about sex – beginning with the topic of porn literacy), or <https://saferinternet.org.uk/online-issue/pornography>, (website that provides information for parents and educators on issues related to sexuality, including pornography, that can help them talk to their children/students about these issues and ultimately help them to develop healthy and positive attitudes towards sex, relationships and their own body).

10.5. REFERENCES

- Andrie, E. K., Sakou, I. I., Tzavela, E. C., Richardson, C., & Tsitsika, A. K. (2021). Adolescents' Online Pornography Exposure and Its Relationship to Sociodemographic and Psychopathological Correlates: A Cross-Sectional Study in Six European Countries. *Children, 8*, 925.
- Arrington-Sanders, R., Harper, G. W., Morgan, A., Ogunbajo, A., Trent, M., & Fortenberry, J. D. (2015). The role of sexually explicit material in the sexual development of same-sex-attracted black adolescent males. *The Archives of Sexual Behavior, 44*, 597–608.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Johnson, J. Q. (2006). Benefits and costs of Channel One in a middle school setting and the role of media-literacy training. *Pediatrics, 117*, e423–e433. doi:10.1542/peds.2005-0953
- Beyens, I., Vandebosch, L., & Eggermont, S. (2015). Early adolescent boys' exposure to Internet pornography: relationships to pubertal timing, sensation seeking, and academic performance. *J Early Adolesc, 35*, 1045–1068.

Bradford, N. J., De Witt, J., Decker, J., Berg, D. R., Spencer, K. G., & Ross, M. W. (2019). Sex education and transgender youth: trust means material by and for queer and trans people. *Sex Education Research, 19*, 84–98.

Brown, J., & L'Engle, K. (2009) X-rated sexual attitudes and behaviours associated with US early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Commun Res, 36*,129–151.

Brown, J. D, L'Engle, K. L., Pardun, C. J, Guo, G., Kenneavy, K., & Jackson, C. (2006). Sexy media matter: Exposure to sexual content in music, movies, television, and magazines predicts Black and White adolescents' sexual behaviour. *Pediatr, 117*, 1018–1027.

Gathem, K. Von Der (2015). *Cuéntamelo todo*. Barcelona: Takatuka.

Guttmacher Institute. (2020). Sex and HIV education. Guttmacher Institute. Retrieved April 25 from <https://www.guttmacher.org/state-policy/explore/sex-and-hiv-education?gclid=CjwKCAjwv41BRAhEiwAtMDLsjjEJeUPqmKeutsUjf06DDILUmW2j0hDXglmmlpbw3UZ1mg>

Harkness, E. L., Mullan, B., & Blaszczynski, A. (2015). Association between pornography use and sexual risk behaviours in adult consumers. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking, 18*, 59–71.

Hutchings, N. (2017). Porn literacy: Raising sexually intelligent young people. *The Journal of Sexual Medicine, 14*, e292. doi:10.1016/j.jsxm.2017.04.405

Ispa, J. M., Csizmadia, A., Rudy, D., Fine, M. A., Krull, J. L., Bradley, R. H. & Cabrera, N. (2013). Patterns of maternal directiveness by ethnicity among Early Head Start research participants. *Parenting, 13*(1), 58-75.

Jiménez, A. G., De-Ayala-López, M. C.& García, B. C. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar, 41*(21), 195-204

Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). Sexuality education in Europe and Central Asia: State of the art and recent developments. Retrieved April 25 from https://www.ippfen.org/sites/ippfen/files/2018-05/Comprehensive%20Country%20Report%20on%20CSE%20in%20Europe%20and%20Central%20a_0.pdf

Kornblit, A. L. & Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Edit. Biblos

- Knudsen, S. V., Löfgren-Mårtenson, L., & Månsson, S. A. (2007). Generación P: youth, gender and pornography. Aarhus, Dinamarca Aarhus Univ. 2007.
- Lim, M. S. C., Carrotte, E. R., & Hellard, M. E. (2015). The impact of pornography on gender-based violence, sexual health and well-being: what do we know? *J Epidemiol Community Heal*, 70 (1), 3 – 5.
- Luder, M. T., Pittet, I., Berchtold, A., Akre, C., Michaud, P. A., & Suris, J. C. (2011). Associations between online pornography and sexual behavior among adolescents: myth or reality? *The Archives of Sexual Behavior*, 40, 1027–1035.
- Mattebo, M., Tydén, T., Häggström-Nordin, E., Nilsson, K. W., & Larsson, M. (2016). Pornography consumption among adolescent girls in Sweden. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21, 295-302
- Morgan, E. M. (2011). Associations between young adults' use of sexually explicit materials and their sexual preferences, behaviors, and satisfaction. *J Sex Res*, 48(6):520–30.
- Paton, L. (2013). What's in a story? A resource for working with young people addressing the role of pornography. New Zealand: Family planning (Frances Bird).
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2011). The influence of sexually explicit Internet material on sexual risk behavior: a comparison of adolescents and adults. *Journal of Health Communication*, 16, 750-765.
- Sabina, C., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2008). The Nature and Dynamics of Internet Pornography Exposure for Youth. *Cyberpsychol. Behav*, 11, 691–693.
- Schrimshaw, E. W., Antebi-Gruszka, N., & Downing, M. J. (2016). Viewing of internet-based sexually explicit media as a risk factor for condomless anal sex among men who have sex with men in four U.S. Cities. *PLoS ONE*, 11.
- Sevčíková, A., & Daneback, K. (2014). Online pornography use in adolescence: Age and gender differences. *Eur. J. Dev. Psychol*, 11, 674–686.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A. & Överlien, C. (2016). Pornography, Sexual Coercion and Abuse and Sexting in Young People's Intimate Relationships: A European Study. *J. Interpers. Violence*, 33, 2919–2944.
- Vandenbosch, L., & van Oosten, J. M. F. (2018). Explaining the relationship between sexually explicit Internet material and casual sex: a two-step

mediation model. *The Archives of Sexual Behavior*, 47,1465-1480

Wallmyr, G., & Welin, C. (2006). Young people, pornography, and sexuality: Sources and attitudes. *J. Sch. Nurs*, 22, 290–295.

Wierckx, K., Elaut, E., Van Caenegem, E., Van De Peer, F., Dedecker, D., Van Houdenhove, E., & T'Sjoen, G. (2011). Sexual desire in female-to-male transsexual persons: Exploration of the role of testosterone administration. *Eur. J. Endocrinol*, 165, 331–337.

Wingood, G. M., DiClemente, R. J., Harrington, K., Davies, S., Hook, E. W., & Oh, M. K. (2001). Exposure to x-rated movies and adolescents' sexual and contraceptive-related attitudes and behaviours. *Pediatrics*, 107, 1116–1119.

Wisnblit, J. Z., Priluck, R. & Pirog, S. F. (2013). The Influence of Parental Styles on Children's Consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 30(4), 320-327

Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2006). *Online Victimization of Youth: 5 Years Later*. Alexandria, VA: National Centre for Missing & Exploited Children.

Wright, P. J., & Bae, S. (2016). Pornography and male socialization. In Y. J. Wong, & S. R. Wester (Eds.). *APA Handb men masculinities* (pp 551–568) Washington, DC Am Psychol Assoc.

11. MICROAGRESIONES



- **Microagresiones** (Nadal et al, 2017): son desaires, invalidaciones e insultos sutiles que se dirigen a las personas por su pertenencia real o percibida a un grupo marginado, en este caso, el LGBTQ+. Las microagresiones, en ocasiones, tienden a ser inconscientes y difíciles de identificar por su carácter ambiguo.

- **Microagresiones por identidad de género** (Nadal, 2018): tipo específico de microagresión relacionada con la identidad de género. Por ejemplo: negación de la identidad de género, uso indebido de pronombres, invasión de la intimidad corporal, incomodidad conductual o negación de la transfobia social.
- **Microagresiones por orientación sexual** (Nadal, 2018): tipo específico de microagresión relacionada con la orientación sexual. Por ejemplo: uso de terminología heterosexista, aval de la cultura y comportamientos heteronormativos o conformistas de género, incomodidad/desaprobación de experiencias LGTBQ+ y de otras sexualidades (como: pansexual, asexual, demisexual...), negación de la realidad del heterosexismo, asunción de patología o desviación sexual....
- **Microasaltos** (Sue et al., 2017): se consideran intencionadas; pretenden dañar a través de insultos, conductas de evitación o acciones deliberadamente discriminatorias.
- **Microinsultos** (Sue et al., 2017): son verbalizaciones que transmiten descortesía e insensibilidad y que denigran la identidad de una persona. Aunque a menudo no son intencionadas, las microacusaciones pueden ofender o ridiculizar a quien las recibe.
- **Microinvalidaciones** (Sue et al., 2017): son comunicaciones que niegan o anulan los pensamientos, sentimientos o la realidad experimentada por las personas LGBTQ+.

11.1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, no es tan habitual que las personas realicen abiertamente actos conscientes, hostiles y discriminatorios hacia el colectivo LGBTQ+. Muchas personas creen que no tienen prejuicios hacia este colectivo ni actitudes/comportamientos discriminatorios. Sin embargo, diferentes estudios demuestran que muchas personas actúan basándose en prejuicios implícitos (inconscientes y desconocidos), que afectan a la forma en que perciben y se relacionan con los demás (Greenwald et al., 2019).

Debido a la naturaleza a menudo involuntaria y ambigua de las microagresiones, tanto quienes las cometen como quienes las presencian pueden tender a negar o minimizar el daño que causan. De hecho, cuando estas actitudes son señaladas/cuestionadas, los/as/es agresores/as a menudo intentan justificar sus comentarios y/o acciones como una broma o

un malentendido, cuando, en realidad, constituyen formas sutiles de discriminación.

Este tipo de agresiones y su perpetuación en el tiempo contribuyen a deteriorar la salud mental del grupo y de las personas hacia los que se dirigen. Por ejemplo, las microagresiones heterosexistas se han asociado con una menor autoaceptación y un mayor malestar psicológico, así como con síntomas de estrés postraumático (Woodford, Kulic, Sinco y Hong, 2014). Además, las microagresiones dirigidas hacia las minorías de género (Robinson, 2014) (microagresiones cisgénero) se han relacionado con el malestar emocional y la alteración de las amistades (Galupo, Henise, y Davis, 2014).

Según datos de la Encuesta LGBTQ+ de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea publicados en 2020 (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2020), el 65% de los estudiantes de la UE había presenciado u oído comentarios o comportamientos negativos porque otra persona de la clase era percibida como LGBTQ+ (con porcentajes variables según el país). En varios países, hasta uno de cada cinco estudiantes LGBTQ+ se había planteado abandonar los estudios o cambiar de centro por este motivo. Otros estudios indican que los estudiantes LGBTQ+ sufren un mayor acoso y victimización, lo que puede provocar un menor nivel de autoestima y/o un peor rendimiento académico, así como un sentimiento de exclusión/desvinculación con la comunidad educativa y con sus compañeros/as/es.

11.2. DESARROLLO DEL TEMA

La infancia y adolescencia LGTBIQ+ siente más seguridad, una mayor sensación de bienestar y presentan un mejor rendimiento académico si están inmersos en entornos familiares y comunidades educativas que apoyan a quienes sufren este tipo de microagresiones, que no las minimizan e intervienen ante ellas (Bryan, 2018).

Por este motivo, es esencial que los/as profesores/as que trabajan con niños/as/es/adolescentes proporcionen un espacio seguro, inclusivo y positivo para cualquier persona, independientemente de su orientación sexual y/o identidad/expresión de género y diversidad de características sexuales (como la intersexualidad, que es el término que engloba a todas las personas que han nacido con órganos reproductores o sexuales que no se ajustan a lo que tradicionalmente se considera «masculino» o «femenino»).

De ahí la importancia de aprender a distinguir qué son las microagresiones y cuáles son sus características. De esta manera, podremos romper el silencio que existe en torno a ellas y las interpretaciones ambiguas que pueden darse y que tanto daño causan en nuestros niños/as/es/ adolescentes. Existen dos grandes grupos de microagresiones.

11.2.1. Tipos de microagresiones

Por un lado, están las basadas en la **orientación sexual** (Nadal, Rivera, y Corpus, 2010) y engloban diferentes aspectos como:

- Uso de **terminología heterosexista**, por ejemplo, hacer bromas/comentarios sobre personas LGBTQ+ en tu presencia sin tener en cuenta su identidad/orientación. También ocurre cuando alguien utiliza un lenguaje heterosexista o transfóbico despectivo hacia, o sobre, las personas LGBTQ+, como «Eso es tan gay», «No homo», «transexual», «she-male», «maricón» u otros términos despectivos en presencia de otros.
- **Apoyar la cultura y los comportamientos heteronormativos** o conformistas con el género. Este tipo de microagresiones tienen lugar cuando se asume que una persona LGBTQ+ es heterosexual, o cuando se le anima a actuar de forma conforme al género. A los/as/es jóvenes se les dice que no deberían ser tan extravagantes o que deberían actuar de forma «más masculina» o, en el caso de las chicas, «más femenina». A muchos adultos jóvenes se les pregunta «si ya tienen novia/novio», quizás sin darse cuenta de que, en esencia, están diciendo a aquellos a los que preguntan que esperaban que fueran heterosexuales. Las personas heterosexuales no se dan cuenta de que es habitual que asuman que alguien es heterosexual, a menos que se demuestre lo contrario.
- **Malestar/desaprobación** de las experiencias LGBTQ+ y de otras sexualidades. Estos tipos de microagresiones incluyen casos en los que las personas LGBTQ+ son tratadas con incomodidad, repulsa o ambas cosas. Ejemplos de este tipo de microagresiones son, por ejemplo, cuando una pareja del mismo sexo/género es mirada con repugnancia por extraños/as/es sólo porque se cogen de la mano en público. Junto con la discriminación y el acoso manifiestos, este tipo de conductas pueden incluir comentarios como que este tipo de comportamientos son «una abominación» o que la identidad de género de una persona transgénero es «antinatural». Por ejemplo, cuando alguien hace muecas cuando una pareja no normativa se muestra cariñosa en público.
- **Negación de la realidad del heterosexismo**, este tipo de microagresiones se produce cuando una persona heterosexual o cisgénero afirma que la

homofobia no existe. Por ejemplo, decirle a una persona LGBTQ+ que está exagerando cuando se enfrenta a una actitud heterosexista.

- Suposición de **patología o desviación sexual**. Estas microagresiones se producen cuando las personas heterosexuales consideran que las personas LGBTQ+ tienen una desviación sexual o que son excesivamente sexuales. Un ejemplo de esto a nivel sistémico es la prohibición de donar sangre a cualquier hombre que haya mantenido relaciones sexuales con otro hombre. Así, aunque un hombre sea seronegativo y haya mantenido una relación monógama toda su vida, se le considera una persona de riesgo y, por tanto, un donante no apto.

Por otro lado, están las basadas en la **identidad/expresión de género** (Greenwald et al., 2009), entre las que se incluyen las siguientes:

- **Negación de la identidad de género**. Este tipo de microagresiones se producen cuando una persona cisgénero afirma que la transfobia no existe, por ejemplo, cuando un familiar le dice a una persona trans que su condición de transexual es sólo una fase.
- **Uso incorrecto de los pronombres**. Este tipo de microagresión consiste en hacer un uso incorrecto de los pronombres, por ejemplo, cuando el profesor utiliza el pronombre equivocado para una persona trans al pasar la lista en clase o cuando ni siquiera se pregunta a las personas que pronombre quieren que utilicemos con ellas.
- **Incomodidad en el comportamiento**. Estas microagresiones se producen cuando alguien no se siente cómodo estando con personas transgénero o con personas que no son cisgénero y lo demuestra a través de comportamientos sutiles, como cuando alguien no quiere sentarse/compartir espacio cerca de una persona que es/se identifica como no binaria.
- **Invasión de la intimidad corporal**. Este tipo de microagresiones se producen principalmente hacia las personas transgénero e incluyen interacciones en las que otras personas se sienten autorizadas o cómodas para cosificar los cuerpos transgénero. Por ejemplo, alguien pregunta por sus genitales, haciendo una pregunta inapropiada e invasiva que nunca se haría a una persona cisgénero (es decir, una persona cuya identidad de género coincide con su sexo de nacimiento).
- **Negación de la transfobia social**. Este tipo de microagresiones se produce cuando una persona cisgénero afirma que la transfobia no existe. Por ejemplo, decirle a una persona trans que se queja demasiado de las reacciones de la gente ante su identidad de género.

Además, según Nadal (2014) se puede distinguir un tipo más de microagresiones:

1. Asunción de una experiencia LGBTQ+ universal:

Este tipo de microagresiones se producen cuando las personas heterosexuales asumen que todas las personas LGBTQ+ son iguales. Por ejemplo, a veces, la gente puede hacer comentarios sobre alguien y decir que no parece ser «el típico chico gay» porque puede no cumplir algún estereotipo; otras veces, la gente puede suponer que una persona LGBTQ+ que conocen se llevaría bien automáticamente con otra persona LGBTQ+ simplemente porque pertenecen al colectivo.

Las mujeres lesbianas han informado de que la gente presume que todas ellas deberían ser masculinas, mientras que las personas bisexuales han informado de que a menudo se las estereotipa como «confundidas» (Nadal, Issa, et al., 2011). O, por ejemplo, muchas mujeres transgénero han denunciado haber sido detenidas y acusadas falsamente de ser trabajadoras sexuales (Nadal et al., 2012), lo que demuestra que estos prejuicios y microagresiones podrían incluso tener implicaciones legales.

Todas estas microagresiones tienen un impacto significativo en la vida de las personas. Aunque algunas de estas experiencias pueden parecer breves e inofensivas, muchos estudios han descubierto que cuantas más microagresiones sufren las personas, más probabilidades tienen de manifestar síntomas de depresión, malestar psicológico e incluso problemas de salud física.

– 11.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA –

Imagine que está en su clase y un estudiante propone organizar una gala musical para la fiesta del instituto y otro responde con un comentario del tipo «eso es muy gay». Normalmente, ignoramos ese tipo de comentarios, pero es importante señalar que se trata de una microagresión. Como profesores/ educadores debemos señalar la importancia del lenguaje y lo que transmite y cuestionar estos aspectos. Por ejemplo, podemos plantearle al alumnado por qué nadie utiliza la expresión «esto es muy hetero » pero sí es más común decir “esto es muy gay”. A partir de ahí, podemos preguntarles por qué creen que se usan esas frases y otras no, qué connotaciones e implicaciones tienen y cómo podemos reformularlas para que sean más inclusivas para todo el mundo. Los ejercicios de imaginación pueden ser útiles en estos contextos.

Puede utilizarlos para preguntar al alumnado cómo se sentiría en un contexto determinado cuando se hiciera ese comentario específico. Por ejemplo, si fuese una persona perteneciente al colectivo LGBTQ+ y no lo hubiese hecho público o si fuese alguien que está intentando descubrir su sexualidad.

Imagine que una alumna trans va al baño de chicas del centro. Otras alumnas que ya estaban dentro la miran y empiezan a cuchichear y a reírse entre ellas. Sería recomendable que, como profesor/a, abordara el problema con las dos partes implicadas. En primer lugar, es aconsejable hablar con la persona que sufre la agresión, en este caso, la alumna trans, y preguntarle si necesita algo por si puede apoyarla. A continuación, sería conveniente que le diera a la alumna trans un espacio donde pueda sentirse libre para expresar (o no, si no quiere hablar de ello) lo que le ha pasado, cómo la ha hecho sentir, etc. Y hacerla saber que este tipo de comportamientos no serán pasados por alto ni permitidos y que cuentan con todo nuestro apoyo. A continuación, debería hablar con las otras personas implicadas y explicarles por qué su comportamiento no ha sido adecuado y qué efectos puede causar. Este tipo de comportamientos suelen ser el resultado de la falta de conocimientos sobre el tema. Al explicarlo, le damos visibilidad, lo normalizamos y mostramos las consecuencias de estos comportamientos. Con un poco de suerte contribuiremos a evitar que se repita. Por último, podría intervenir con toda la clase explicando y normalizando la realidad de las personas trans. Además, si el problema persiste, se podría formar específicamente a algunos estudiantes para que este tipo de situaciones no se produzcan.

11.4. BUENAS PRÁCTICAS



Como educadores, desempeñan un papel activo en las prácticas contra las microagresiones. Aquí mostramos algunos consejos que pueden ser útiles:

- Incluya la diversidad sexual de forma transversal en sus clases. Utilice referentes LGBTQ+ (por ejemplo, en clase de lengua y literatura incluya autores LGBTQ+).
- Intente utilizar un lenguaje inclusivo/neutral.
- Pregunte a su alumnado al principio del curso cómo quieren que se refiera a ellos (uso de pronombres masculinos, femeninos, neutros, etc.).
- No de por supuesta la heterosexualidad/cisgenererismo del alumnado cuando surja el tema en el aula.
- Procure que exista un ambiente respetuoso y abierto y un clima favorable para que todo el alumnado pueda expresarse e incluso plantear sus dudas sin miedo al rechazo o a la invalidación. El/la professor/a debe estar preparado/a para las opiniones negativas o incluso violentas hacia las personas LGBTQ+. Es importante no entrar en discusiones con el alumnado dentro el aula (porque puede perjudicar a otros estudiantes). Es muy importante que en todo momento mostremos una actitud de respeto y aceptación hacia la diversidad sexual.
- Si observa que una persona de su alumnado está cometiendo una microagresión, intente preguntarle en privado el motivo de su comportamiento, cuestione (siempre desde el respeto y la comprensión) su comportamiento e intente hacerle ver a través de sus preguntas por qué ese comportamiento puede ser problemático y/o perjudicar a los demás.
- Intente que su alumnado tome conciencia de los prejuicios y estereotipos que tienen interiorizados para tomar el control sobre ellos. No normalice actitudes/comportamientos que puedan ser perjudiciales.
- Ofrezca acceso a información y herramientas para que, en cualquier momento, el alumnado pueda detectar las microagresiones y tengan la capacidad de abordarlas. Además, si no se sienten capaces de hacer frente a estos comportamientos, pueden comunicárselo para trabajarlo en el aula.
- Las microagresiones pueden adoptar diversas formas, he aquí algunos ejemplos:
 - Utilizar lenguaje homófobo: «Maricón»
 - Cosas que pretenden ser cumplidos, pero están diciendo que ser reconocido como persona trans es malo y que el aspecto es lo más importante: «¡No pareces transgénero!»
 - Aferrarse al estereotipo de cómo son o se comportan los chicos gays: «No es el típico chico gay».
 - Asumir que todas las personas LGBTQ+ son iguales: «¡Oh, os llevaríais tan bien, ella también es marica!».
 - Violar la intimidad corporal de las personas con diversidad de género: «¿Te has hecho LA cirugía?»
 - Sugerir que las personas son malas (no lo suficiente si no se corresponden con los roles estereotipados masculinos o femeninos):

- «¡Deberías actuar de forma más masculina!»
- o Presionar a las chicas para que respondan si ya están saliendo con chicos, creando un entorno en el que sólo se espera heterosexualidad, lo que puede crear una presión para salir del armario o miedo a hacerlo

11.5. REFERENCIAS

European Union Agency For Fundamental Rights (Ed.). (2020). EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual, and transgender survey ; main results. The Publications Office of the European Union

Galupo, M. P., Henise, S. B., & Davis, K. S. (2014). Transgender microaggressions in the context of friendship: Patterns of experience across friends' sexual orientation and gender identity. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1, 461–470. doi:10.1037/sgd0000075

Gay, Lesbian, and Straight Education Network. (2013). National School Climate Survey. Retrieved from <http://www.glsen.org/nscls>

Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17–41. doi:10.1037/a0015575

Nadal, K. L. (2018). Measuring LGBTQ microaggressions: The sexual orientation microaggressions scale (SOMS) and the gender identity microaggressions scale (GIMS). *Journal of homosexuality*.

Nadal, K. L., Erazo, T., Schulman, J., Han, H., Deutsch, T., Ruth, R., & Santacruz, E. (2017). Caught at the intersections: Microaggressions toward lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer people of color. *LGBT psychology and mental health: Emerging research and advances*, 133-152.

Nadal, K. L., Rivera, D. P., & Corpus, M. J. (2010). Sexual orientation and transgender microaggressions in everyday life: Experiences of lesbians, gays, bisexuals, and transgender individuals. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 217–240). New York, NY: Wiley.

Robinson, J. (2014). Sexual orientation microaggressions and posttraumatic stress symptoms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (Accession Order No. 1565243)

Sarah E., & Bryan, S. E. (2018). Types of LGBT Microaggressions in Counsellor Education Programs, *Journal of LGBT Issues in Counselling*, 12, 2, 119-135, DOI: 10.1080/15538605.2018.1455556

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *American psychologist*, 62(4), 271.

Woodford, M. R., Kulick, A., Sinco, B. R., & Hong, J. S. (2014). Contemporary heterosexism on campus and psychological distress among LGBTQ students: The mediating role of self-acceptance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, 519–529. doi:10.1037/ort0000015

Artículos

☰ 11.1. BROMAS Y MICROAGRESIONES HOMO/TRANS/BIFÓBICAS

11.1. BROMAS Y MICROAGRESIONES HOMO/TRANS/BIFÓBICAS



- Los chistes contra las personas LGBTQ+ son a menudo el resultado de la homo/trans/binegatividad (también conocida como homo/trans/bifobia) y podrían ser un signo de la misma. Aunque la palabra fobia se asocia con el miedo, que también puede ser parte del problema, la homo/trans/binegatividad/fobia está más relacionada con actitudes y comportamientos negativos hacia las personas gays, trans, bisexuales y otras personas LGBTQ+ (también podría ser signo de falta de información y hostilidad y de necesidades psicosociales desatendidas de un niño).

- Los chistes inapropiados se basan en una cultura que estigmatiza o infravalora a determinados grupos de personas. Se sabe que esto causa y fomenta el **estrés de las minorías** y, más concretamente, se conoce como un tipo de **microagresión**.
- La existencia de chistes inapropiados se **legitima aún más cuando no se tienen en cuenta o pasan desapercibidos**.

11.1.1. INTRODUCCIÓN

Para crear un entorno seguro, es importante utilizar un lenguaje inclusivo. Siempre debemos ser capaces de pensar si lo que decimos hiere a alguien. Tanto el profesorado como el alumnado pueden a veces hacer bromas homófobas/transfóbicas o utilizar nombres/insultos homófobos/transfóbicos como medio de humillación e intimidación. Estos insultos se dirigen a varios/as/es alumnos/as/es independientemente de su identidad. La prevalencia de estas «bromas» e insultos crea un entorno hostil y no seguro, y cada diferenciación de la norma puede ser vista por el alumnado como indeseable, lo que restringe su desarrollo saludable y su percepción de las diferencias entre las personas como algo normal y enriquecedor.

Los insultos y las bromas están profundamente arraigados en cualquier cultura por el funcionamiento del estigma que opera a múltiples niveles:

- **Nivel institucional:** discriminación estructural, leyes, normas, tradiciones, lenguaje, medios de comunicación.
 - Los políticos deben derogar las leyes homo/transfóbicas (matrimonio exclusivo para hombres y mujeres, esterilización forzosa de personas trans*).
- **Nivel interpersonal:** discriminación interpersonal, violencia en las relaciones, acoso, discursos de odio, chistes homo/trans/bifóbicos.
 - Todo el mundo debería prestar más atención a lo que ocurre a nuestro alrededor. Si vemos violencia contra las personas LGBTQ+, debemos defenderlas.
 - Los padres/madres y profesorado deben crear un espacio seguro para los niños/adolescentes LGBTQ+.
 - Hay tolerancia cero para cualquier tipo de discriminación y violencia. Hay que intervenir para poner fin al acoso.
- **Nivel individual:** homo/bi/transfobia interiorizada, problemas de salud mental, negación de la propia identidad.
 - Debemos ser conscientes del tipo de problemas y retos específicos a los que pueden enfrentarse los niños/adolescentes LGBTQ+ debido a

las normas sociales y a la estigmatización de sus identidades.

«Las escuelas deben ofrecer un entorno de aprendizaje sano y seguro. Cada estudiante que asiste a la escuela debe poder desarrollar todo su potencial, a salvo de cualquier forma de acoso o violencia. Las medidas de inclusión y apoyo pueden ser especialmente útiles para evitar que los estudiantes transgénero y no binarios sufran intimidación, acoso, discriminación, homofobia, transfobia o exclusión.» (Gobierno de Quebec 2021)

11.1.2. DESARROLLO DEL TEMA

La **homofobia** es «cualquier actitud negativa que pueda conducir directa o indirectamente al rechazo y a la discriminación de las personas lesbianas, gays o bisexuales, o de las personas de cualquier otra orientación sexual o de cualquier individuo cuya apariencia o comportamiento no se ajuste a los estereotipos asociados al sexo que le fue asignado al nacer» (Gouvernement du Québec, 2021).

La **transfobia** es «cualquier actitud negativa que pueda conducir, directa o indirectamente, al rechazo y a la discriminación de las personas trans o de cualquier persona cuya apariencia o comportamiento no se ajuste a los estereotipos masculinos o femeninos asociados al sexo que le fue asignado al nacer». El uso intencionado de pronombres o nombres de pila incorrectos, en presencia o ausencia de la persona en cuestión, es un ejemplo de transfobia» (Gouvernement du Québec 2021).

En la actualidad, el impreciso término homofobia está relativamente extendido y puede considerarse un «término vernáculo» que describe los prejuicios y las diversas formas de intolerancia relacionadas con la discriminación y la estigmatización de las personas no heterosexuales. Gradualmente, los términos bifobia y transfobia se derivaron de homofobia para describir formas específicas de prejuicio contra estos grupos. Aunque el término connota «fobia», es decir, miedo, no es técnicamente exacto en este sentido y, por lo tanto, se sustituye más a menudo por el término **homonegatividad** (binegatividad, transnegatividad).

El término homofobia fue utilizado por primera vez en la literatura académica por el psicólogo George Weinberg, que lo publicó en su obra de 1972 *Society and the Healthy Homosexual* (La sociedad y el homosexual sano). Weinberg explicó posteriormente en una entrevista con Herek en 1998 que acuñó el término para transmitir el miedo de los homosexuales unido al temor a

contraer (el VIH) y el miedo a socavar los valores por los que luchaban: el hogar y la familia.

Hoy en día, el término ya está muy extendido y puede utilizarse para nombrar actitudes negativas hacia las personas no heterosexuales o la no heterosexualidad, que pueden adoptar diversas formas implícitas o explícitas, como aversión, asco, miedo u odio (Goldberg, 2016, citado en Pitoňák, 2020). Dado que la homofobia sigue siendo una forma de intolerancia muy extendida en la Unión Europea, el Parlamento Europeo ha publicado varios documentos en los que aborda esta cuestión. Según el Parlamento Europeo, la homofobia puede definirse como «el miedo y la aversión irracionales a la homosexualidad y a las personas lesbianas, gays, bisexuales homosexuales, lesbianas, gays, bisexuales y transexuales basados en prejuicios similares al racismo, la xenofobia, el antisemitismo y el sexismo»

El lenguaje y los chistes y comentarios homo/trans/bifóbicos pueden ser un signo de prejuicio contra las personas no-cis y no-heterosexuales de la clase. El lenguaje homófobo introduce prejuicios en las interacciones cotidianas. Incluso si los prejuicios no se utilizan contra estudiantes específicos, crean un ambiente hostil en el que los estudiantes individuales pueden sentirse incómodos. El lenguaje homófobo son palabras relacionadas con el colectivo LGBTQ+ que se utilizan para describir actividades, cosas u otras personas (no directamente relacionadas con el comportamiento y la orientación sexual o el género) y que tienen una connotación negativa en el contexto dado. El significado de dichas palabras debe debatirse con los alumnos para averiguar cómo las entienden y si las perciben negativamente (y, por tanto, las utilizan en un sentido ofensivo). Incluso si los alumnos perciben estas palabras en un sentido más neutro, es importante que se den cuenta de que al utilizarlas pueden ofender inadvertidamente a gays, bisexuales y transexuales (Smetáčková 2009).

Salud mental, microagresiones

Las bromas y comentarios homo/trans/bifóbicos afectan no solo al clima del aula, sino también a la salud mental de las personas. Se ha encontrado que los comentarios discriminatorios y el heterosexismo están asociados con el malestar psicológico entre las personas de minorías sexuales (Craney, Watson, Brownfield, Y Flores, 2018; Szymanski Y Mikorski, 2016).

Las disparidades de salud mental entre los jóvenes de minorías sexuales y los heterosexuales a menudo se explican por las experiencias discriminatorias y el rechazo. Aunque muchos estudios se centran en la victimización explícita, las consecuencias de las discriminaciones sutiles y cotidianas («microagresiones») contra los jóvenes de minorías sexuales están muy poco estudiadas (Kaufman et al. 2017).

En esencia, las microagresiones son varios tipos de encuentros cotidianos de discriminación sutil que las personas de diversos grupos marginados experimentan a lo largo de sus vidas (Sue et al., 2007). Algunas microagresiones pueden ser inconscientes (es decir, el agresor ni siquiera sabe que ha hecho algo), mientras que otras pueden ser involuntarias (es decir, el agresor puede ser consciente de sus acciones, pero no darse cuenta del impacto negativo que pueden tener en las personas).

Para más información sobre las microagresiones puede leer el tema de las [microagresiones](#).

En un entorno escolar, es bueno observar y analizar qué tipo de bromas aparecen en las aulas. A menudo, las simples bromas pueden ser señales de acoso en sus primeras fases, es decir, cuando es mejor actuar contra él. No lo pase por alto, pregunte al alumnado por qué realizan esas bromas y qué creen que significan. Los chistes abiertamente homo/trans/bifóbicos son una transgresión importante de las normas del grupo y no deberían ocurrir en la escuela. La escuela no debe tolerarlas ni siquiera por parte del alumnado, y especialmente no deben ser cometidas por el profesorado.

Si quienes hacen esas bromas inapropiadas simplemente no son conscientes de que son inapropiadas, recomendamos incluir un programa de prevención que introduzca los temas LGBTQ+ y añada contexto. Dicho programa debe incluir una explicación de los temas LGBTQ+ y fomentar la empatía hacia las personas LGBTQ+, por ejemplo, mediante la lectura de cuentos, el visionado de documentales o el debate. Si las bromas no cesan después de un programa de este tipo, es aconsejable trabajar individualmente con sus difusores en colaboración con el departamento de orientación escolar.

Si las bromas inapropiadas tienen una intención verdaderamente homo/trans/bifóbica o incluso atacan a alumnus/as/es concretos, es necesario trabajar con las personas afectadas individualmente en cooperación con la oficina de orientación escolar.

🏳️ – 11.1.3. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN RELACIONADAS CON EL TEMA – 🏳️

Todas las situaciones de microagresiones antes mencionadas pueden incluirse aquí.

Hacer bromas sobre personas o comunidades minoritarias o desfavorecidas es perjudicial. Las bromas socavan el sentimiento de autoestima, crean miedo e influyen negativamente en la capacidad de aprendizaje del niño/a/adolescente. Las bromas inapropiadas pueden llevar a dudar de uno/a mismo/a y a restringir el comportamiento, ocultando cómo soy realmente y cómo me siento por miedo.

11.1.4. BUENAS PRÁCTICAS



Dado que los niños/adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales forman parte de todas las comunidades y viven en todas las zonas, sus necesidades deben incluirse en todos los servicios destinados a la infancia y adolescencia. Para evitar bromas y comentarios homo/trans/bifóbicos en tu centro escolar, puedes hacer algunas de las siguientes cosas:

Aumentar la concienciación y la comprensión de las cuestiones relacionadas con la **orientación sexual y la identidad y expresión de género**. Lo ideal es implicar a las partes interesadas de la escuela, como el profesorado, el personal escolar, el alumnado y los padres/madres. Esto se puede hacer a través de varios pasos (O'Brien, y McEvoy, 2010; Pawlak, 2018):

- Introduciendo formación para el profesorado sobre temas de orientación sexual e identidad de género llevada a cabo por la organización LGBTQ+.

- Incluyendo temas OSIEG (orientación sexual, identidad y expresión de género) en el plan de estudios, el uso de libros de texto y materiales inclusivos
- Crear una política escolar que aborde la discriminación, el acoso y la violencia basados en OSIEG
- Desarrollar capacidades de derivación y asesoramiento escolar para garantizar que el alumnado puedan denunciar los sucesos homo/bi/transfóbicos y obtener ayuda.

Enseñe a los niños/adolescentes empatía. Explíqueles que las bromas pueden hacer daño. O mejor aún, enséñeles que, si una broma duele, no es una broma, es violencia. Puede utilizar películas u otras historias para fomentar la empatía con las personas LGBTQ+.

Si oye a niños/adolescentes haciendo bromas inapropiadas, responda. Pueden discutir juntos sobre qué es lo problemático del chiste. Anime al alumnado a reflexionar y debatir con el resto de la clase sobre la idoneidad de las bromas. Anime al alumnado a defender a los demás si alguien se burla de ellos. Revelarse contra este tipo de comportamientos es la mejor prevención de la violencia, la xenofobia y el acoso.

¿Cómo alzar la voz contra la homo/bi/transfobia?

1. **Interrumpa.** Alce la voz contra los comentarios tendenciosos, siempre, sin excepción.
2. **Pregunte.** Haga preguntas sencillas para saber por qué se ha hecho el comentario y cómo puede abordarse.
3. **Eduque.** Explique por qué una palabra o frase es hiriente u ofensiva y anime a quien la ha realizado a elegir un lenguaje diferente. Ayude al alumnado a diferenciar entre intención e impacto.
4. **Haga eco.** Aunque la voz de una persona es poderosa, un conjunto de voces incita al cambio. «(Aprender para la justicia 2021)

11.1.5. REFERENCIAS

Aprender para la justicia (2021). Best practices for serving LGBTQ students: A Teaching Tolerance guide. Southern Poverty Law Centre, Alabama, USA.

Craney, R. S., Watson, L. B., Brownfield, J., & Flores, M. J. (2018). Bisexual women's discriminatory experiences and psychological distress: Exploring the roles of coping and LGBTQ community connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 5, 324–337.

<http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000276>

Gouvernement du Québec (2021) *Improved understanding and practices for sexual and gender diversity in schools: guide for educational institutions*.
Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Kaufman, T. M. L., et al. (2017). «Microaggressions and depressive symptoms in sexual minority youth: The roles of rumination and social support.» *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity* 4(2): 184-192.

Meyer, I. H. (2003). «Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence.» *Psychol Bull* 129 (5), 674-697.

Nadal, K. L. (2014). "Stop Saying "That's So Gay!": 6 Types of Microaggressions That Harm LGBTQ People." *Psychology benefits.org*

Nadal, K. L., Skolnik, A., & Wong, Y. (2012). Interpersonal and systemic microaggressions: Psychological impacts on transgender individuals and communities. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6(1), 55-82.

Nadal, K. L. Issa, M., Leon, J., Meterko, V., Wideman, M., & Wong, Y. (2011). Sexual orientation microaggressions: "Death by a thousand cuts" for lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of LGBT Youth*, 8(3), 1-26.

O'Brien, C. A., & McEvoy, O. (2010). *Addressing homophobia. Guidelines for the youth sector in Ireland*. Belong to youth services. Ireland.

Pawlak, P. (2018). School-Related Violence and Bullying on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity or Expression (SOGIE): Synthesis Report on China, the Philippines, Thailand and Viet Nam. UNESCO Bangkok.

Pitoňák, M. (2017). Mental health in non-heterosexuals: Minority stress theory and related explanation frameworks review. *Mental Health & Prevention*, 5, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.10.002>

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M., Nadal, K. L., & Esquilin, M. E. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for counseling. *The American Psychologist*, 62(4), 271-286.

Smetáčková, I., & Braun, R. (2009). *Homofobie v žákovských kolektivech: homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách-jak se projevuje a jak se proti ní bránit: doplňkový výukový materiál pro ZŠ a SŠ včetně didaktické aplikace tématu*. Úřad vlády České republiky.

Szymanski, D. M., & Mikorski, R. (2016). External and internalized heterosexism, meaning in life, and psychological distress. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3, 265–274. <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000182>