

LA EDUCACION AFECTIVOSEXUAL EN EL MARCO DE LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA DEMOCRATICA Y LOS DERECHOS HUMANOS

MAR VENEGAS¹

En la actualidad, es frecuente hablar de educación en valores y destacar su bondad. En línea con ello, este artículo defiende la pertinencia de una educación en valores que contribuya a consolidar las sociedades democráticas a través de la formación de sus ciudadanos y ciudadanas, esto es, siguiendo los principios que han definido la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos (ECDYDH) tal como se ha desarrollado en el marco de la Unión Europea (UE), en el terreno concreto de la Educación AfectivoSexual (EAS). Es desde esta aproximación como cobra sentido la tesis que defiende en este artículo, según la cual la educación de las relaciones afectivosexuales contribuye a reforzar y extender la ECDYDH sobre uno de sus principios centrales, a saber: la defensa de la igualdad sexual y de género, siempre en línea con el resto de valores democráticos. En lo que sigue, el artículo desarrolla esta tesis apoyándose en una experiencia a caballo entre la investigación sociológica y la acción educativa, desde el enfoque crítico de la teoría social feminista y de género. Empezaré haciendo una breve descripción de las dos dimensiones o áreas comprendidas en este artículo a fin de contextualizar el estado de la cuestión.

¹ Mar Venegas, mariter@ugr.es, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

1. Educación para la ciudadanía democrática y educación afectivosexual: el estado de la cuestión

1.1. Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos

En la trayectoria hasta la consolidación europea de este tema como materia curricular, el primer hito destacado es cuando:

Los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa, en su segunda cumbre celebrada en Estrasburgo entre el 10 y el 11 de octubre de 1997, lanzaron oficialmente el proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática², al considerar la relevancia de esta temática en la consecución de sus objetivos definitorios (Puig, Domene y Morales, 2010: 89).

Dos años después, “El 7 de mayo de 1999 con motivo del 50 aniversario del Consejo de Europa, se proclama la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano” (Puig, Domene y Morales, 2010: 91). Más adelante, encontramos la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros a los Estados miembros de la Unión Europea sobre educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16 de octubre de 2002:

cuyo objetivo debe ser elevar la conciencia de cómo la educación puede contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, promover la cohesión social y el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad. (...) contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres (...) incluye habilidades relativas a la cooperación, el trabajo en equipo, la relación con los demás y la gestión y resolución de conflictos

(...)

[Además de] entender la diversidad como riqueza cultural y la desigualdad como injusticia social y reflexionar de forma crítica y también creativa (...) la Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos conlleva una metodología especialmente participativa (López Martínez, 2007: 1-2).

En esta cita se recogen los valores, principios y propuestas que caracterizan tanto la EDCYDH, cuanto el enfoque de la EAS seguido en esta investigación.

Así, el Consejo de Europa declara 2005 Año Europeo de la ciudadanía a través de la

² En lo que sigue ECD.

educación. En 2006, el anterior gobierno, socialista, aprueba la aún en vigor Ley Orgánica de Educación, que incluye esta materia como asignatura; de hecho, “la LOE, ya en su preámbulo, establece que uno de los objetivos de la Educación ha de ser precisamente ‘el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual’ (...) Por eso el Ministerio de Educación incluyó dos puntos en el currículo básico que obligan a los docentes a trabajar esta diversidad al menos en esos dos determinados contextos:

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: La familia en el marco de la Constitución Española.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.” (FELGTB, 2008:1).

En 2010, el Consejo de Europa establece que:

Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos (Consejo de Europa, 2010: 10).

El Consejo de Europa defiende también el interés por investigar sobre ECDYDH, alentando así este tipo de investigaciones. La ECD comprende una educación en competencias sociales y cívicas, que garanticen el bienestar social, la convivencia ciudadana y la igualdad. Asimismo, se incluyen competencias de participación e implicación en la vida comunitaria, basadas en el conocimiento de conceptos como democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos civiles, etc., con el propósito de mantener una actitud reflexiva y crítica, comprometida con la sociedad, para alcanzar una Europa más justa e igualitaria (Puig, Domene y Morales, 2010). La ECD enfatiza la construcción de relaciones sociales o interpersonales, esto es, la dimensión afectiva de la sociabilidad. También se destaca su importancia en la educación no formal e informal, no sólo en la formal. Es objetivo del Consejo de Europa igualmente “establecer estrechos nexos de unión entre la teoría y la práctica” (Puig, Domene y Morales, 2010: 90). Por otro lado, metodológicamente pretende “Adoptar un acercamiento holístico a las habilidades y capacidades y aplicar métodos participativos y centrados en el aprendizaje en todas las áreas relacionadas con la escuela, la formación del profesorado, la educación de adultos y la evaluación y control” (p.91).

Justo un año después, el Ministerio de Educación (2011), en su informe relativo a la Estrategia Educación y Formación 2020, parte de este marco de la ECD y la EDH desarrollado

desde la comunicación del CE de 2002. Este documento gira en torno al objetivo del sistema educativo de reducir el abandono de la educación y la formación, uno de los problemas más acuciantes del sistema educativo español:

La educación y la formación son factores esenciales para el desarrollo y promoción personal del individuo. Pero además tienen una importancia decisiva para la sociedad a la que se pertenece (...) la formación de los miembros de la sociedad es un elemento clave tanto en el desarrollo individual como en el bienestar colectivo, pues posibilita que el individuo pueda comprender la realidad en la que vive, cooperar y participar en ella, convivir y ejercer la ciudadanía democrática, así como comprometerse a contribuir a la mejora de la sociedad (Ministerio de Educación, 2011: 73).

En la actualidad, sin embargo, tras la decisión del ministro de educación actual, J.I. Wert, de sustituir la asignatura introducida por la LOE en 2006 por una nueva denominada Educación Cívica y Constitucional, el debate ha estado servido, apoyado por los sectores más conservadores y la Iglesia Católica, pero fuertemente rechazado desde sectores más críticos, tanto de la política como de la sociedad civil:

El Ministro de Educación, José Ignacio Wert mantuvo una reunión con los consejeros autonómicos de Educación el pasado 24 de mayo para presentarles los nuevos contenidos de Educación para la Ciudadanía, contenidos que serán aprobados mediante real decreto en las próximas semanas y que eliminan del temario de esta asignatura toda referencia a la diversidad afectivo-sexual y a la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (Tercera Información, 2013).

De manera que,

Pese a la legitimidad, constitucionalidad y legalidad de la asignatura creada por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), el Gobierno del Partido Popular surgido de las elecciones de noviembre de 2011 propone en el anteproyecto de reforma educativa (LOMCE) la eliminación de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, su desaparición total en Primaria, Secundaria y Bachillerato tanto en su concreción curricular como en su transversalidad (VVAA, 2013: 3).

Otros sectores (Intermón Oxfam, 2013; Tercera Información, 2013) se han manifestado también a favor de la necesidad de incluir la educación para la igualdad sexual y de género, contra la lucha de la violencia sexual y de género, y por el reconocimiento de la diversidad afectivosexual, pues, según Esteban Beltrán, director de Amnistía Internacional, “Los derechos humanos deben estar presentes en todos los niveles educativos, especialmente aquellos relacionados con los derechos de las mujeres y con la diversidad afectivo-sexual” (Intermón Oxfam, 2013).

1.2. Educación afectivosexual

Como acabamos de ver, la ECD y la EDH abrían, aunque sólo tímidamente, la puerta a la educación afectivosexual. Con la propuesta que la sustituye, la Educación Cívica y

Constitucional, se da un paso atrás, eliminando este contenido de los currículos escolares. A ello se suman otras propuestas de reforma actuales como la relativa a la Ley de Salud Reproductiva y Sexual y de Interrupción voluntaria del Embarazo (2010) que, además, obligaba a impartir la educación afectivosexual en los centros educativos, si bien, la propuesta se ha quedado en papel mojado; o las múltiples embestidas que ha sufrido Ley de 2005 que permitía contraer matrimonio a las personas del mismo sexo hasta el pronunciamiento definitivo del Tribunal Constitucional en noviembre de 2012 (Colli, 2012). Por éstas y otras razones históricas, la educación afectivosexual ha sido y es la gran ausente en el currículum escolar en España (Sahuquillo, 2008; Parker et al., 2009; Venegas, 2013a).

La experiencia que aquí se recoge forma parte de una investigación de mayor alcance, con el objetivo de construir la educación afectivosexual como objeto de estudio sociológico (Venegas, 2009), debido a que en el contexto español, la investigación sociológica de la educación (afectivo) sexual³ ha sido una gran ausente, al contrario que las ciencias de la educación, que sí han hecho acopio de materiales de todo tipo sobre educación (afectivo)sexual (Venegas, 2011a). Ése ha sido mi punto de partida para poder definir un modelo socioestructural mediante el que investigar sociológicamente las relaciones afectivosexuales adolescentes (Venegas, 2011b), donde la escuela es una agencia central de socialización y subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2008; Venegas, 2012), según la definición social de educación de Durkheim (1995)⁴, que traspasa los muros de la escuela para afirmar que toda la sociedad educa (Fernández, Venegas y Robles, 2006).

Por educación afectivosexual entiendo un modelo basado en el principio de igualdad sexual y de género; compuesto por cuatro dimensiones que son el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo; basado en un enfoque constructivista para promover el cambio social hacia la igualdad real desde un espíritu pedagógico y una visión integral de la persona; enfatizando el autoconocimiento de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad como estrategia de empoderamiento; y definiendo la sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, entendida como reproducción, comunicación, relación, afectividad y placer; considerando a las personas como sujetos agentes de su cuerpo y de su vida afectivosexual; desarrollando la ciudadanía en lo afectivosexual. Y todo ello desde el giro epistemológico que supone el paso de la educación a la política afectivosexual: del individualismo metodológico al énfasis en el componente relacional y la naturaleza socioestructural de la dimensión afectivosexual de las personas (Venegas, 2011a).

Por su parte, por política afectivosexual (Venegas, 2013a) entiendo las imbricaciones entre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, donde política alude a ‘los principios relativos o

³ Los programas suelen referirse más a educación sexual que afectivosexual. El paréntesis destaca este hecho.

⁴ Émile Durkheim (1995[1922]) define la naturaleza social de la educación a principios del Siglo XX. Desde entonces, la sociología de la educación desarrolla sus implicaciones teóricas y empíricas.

inherentes a una esfera o actividad, especialmente cuando conciernen al poder y al estatus' (Soanes y Stevenson, 2008: 1110)⁵.

La escuela puede ser agencia de reproducción social pero también de cambio. En ella se construyen las dinámicas de otra agencia de socialización y subjetivación de vital importancia en la adolescencia como es el grupo de amistad (Venegas, 2013a). Ante las dudas, los temores y las primeras frustraciones que vive la población adolescente en su vida afectivosexual, el grupo de amistad ofrece apoyo y libertad frente a la familia⁶. Sin embargo, a tenor de los datos producidos por las encuestas realizadas en la investigación de la que procede este artículo, las y los adolescentes parecen recelar de la familia y el grupo de amistad como las agencias más adecuadas para implementar la educación afectivosexual, puesto que, según señalan, en su seno abundan los juicios de valor, la presión y el control, y los vínculos afectivos son más estrechos que con el profesorado. Apoyándome en esos datos procedentes de las y los propios adolescentes, parece plausible poder afirmar que ni familia ni grupo de amistad ofrecen las mejores condiciones para un campo educativo que sí es responsabilidad de la escuela, si analizamos las políticas educativas existentes al respecto en otros países (Parker et al., 2009).

Es así como se dota de sentido el valor democrático de la educación afectivosexual, una tesis presente en los materiales sobre educación (afectivo)sexual dentro del modelo coeducativo. Así, el programa Harimaguada (Canarias, década de 1980) fue pionero al promover una educación sexual basada en respeto, libertad, responsabilidad y democracia (Díaz, sin fecha). También Urruzola (1991) apostó por una educación afectiva y sexual democrática frente al adoctrinamiento sexual bajo la moral católica que había supuesto la dictadura franquista. Por su parte, Gorrotxategui y de Haro (1999) defienden la educación en valores democráticos para prevenir la violencia de género. Igualmente, Barragán (1999) propone una concepción crítica y emancipadora de la educación sexual como refuerzo de la democracia.

Asimismo, la teoría social próxima a esta temática señala la democracia como principio estructurador de las relaciones afectivosexuales en las últimas décadas. Giddens (2004) analiza la transformación de la intimidad derivada de la naturaleza sociopolítica de la democracia, que significa participación, debate, pluralismo y educación emocional; si bien, considera que, más que igualdad, la democracia estimula la diferencia debido al principio de autonomía. Para Bauman (2005), las relaciones en la modernidad líquida carecen de capacidad de comunicación, lo que ha de fomentar una educación afectivosexual basada en democracia e igualdad, pero sin perder la autonomía personal lograda por el feminismo, principalmente. Esta aproximación dialógica está también, salvando las distancias epistemológicas, en Gómez (2004).

⁵ Traducción del inglés al español mía.

⁶ Sobre esta cuestión, ver también Hampton et al. (2005).

La coeducación es el modelo basado en la igualdad de género que se ha introducido con la democracia en España (Subirats, 1994). En Andalucía, ámbito de mi investigación, la coeducación se ha desarrollado ampliamente desde los años '90 hasta la actualidad (Consejería de Innovación y Ciencia, 1993a, 1993b; Freixas et al., 1993; Instituto Andaluz de la Mujer, 2002, 2004, 2005; Consejería de Educación, 2005, 2006). El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, en vigor desde 2005, ha establecido el marco de las políticas educativas de igualdad y obliga a todos los centros educativos andaluces a promover medidas y actividades coeducativas cada curso (Venegas y Echeverría, 2005/06, 2007, 2008; Venegas, 2008). Aunque la educación afectivosexual no está desarrollada como tal, tiene cabida como tema concreto dentro de algunas iniciativas coeducativas como la asignatura optativa para el segundo ciclo de la educación secundaria "Cambios Sociales y Género" (Alonso, 2007), cuyo tema cuarto está dedicado a las "Relaciones y Sentimientos".

Ahora bien, a pesar del desarrollo teórico de la ECD y de la EAS, existe todavía un importante vacío con respecto a la EAS en el marco de la ECD. Este artículo es un pequeño intento por arrojar algo de luz en esa dirección que, desgraciadamente, se encuentra actualmente en cuestión después de los ligeros avances de la última década, que no habían llegado aún a consolidarse.

2. Democracia, investigación acción educativa y política afectivosexual

El origen de esta experiencia de investigación acción fue precisamente el fomento de la ciudadanía democrática en el terreno afectivosexual entre adolescentes/estudiantes de un barrio de clase obrera de la ciudad de Granada. Más adelante, fue replicado en un contexto de clase media, por el interés sociológico de comparar el fenómeno desde la perspectiva de la clase social. Así, la investigación comprende la totalidad de los sujetos de dos grupos-clase, de 4º ESO Letras, considerados como dos estudios de caso (Elliot, 1993). En total, han sido 42 adolescentes, 7 chicas y 7 chicos en el colegio de clase obrera; 5 chicas y 23 chicos en el colegio de clase media.

El *objetivo general* de esta investigación era analizar los valores, normas y prácticas sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo en los regímenes afectivosexuales⁷ que son barrio, familia, escuela, grupo de amistad y pareja, para estudiar los procesos de socialización y subjetivación que tienen lugar en torno a ello en la adolescencia, como procesos microsociológicos que se corresponden con procesos macrosociológicos de reproducción y cambio respectivamente, atendiendo a las perspectivas comparativas de clase social, género y etnia.

⁷ Defino régimen afectivosexual como un modelo históricamente construido de relaciones entre mujeres y hombres y sus correspondientes definiciones de masculinidad y feminidad, las cuales son consideradas no sólo en términos de género, sino también en sus imbricaciones con la sexualidad, la afectividad y el cuerpo. Este modelo cristaliza en las instituciones sociales tales como la familia y el grupo de amistad (Venegas, 2013a).

El proyecto constaba de una primera fase, basada en la implementación de un curso de educación afectivosexual cuyo currículum había elaborado a partir de las dudas, demandas e intereses relativos a género, sexualidad, afectividad y cuerpo⁸ manifestados por el grupo-clase del colegio de clase obrera, curso que fue replicado con el grupo de clase media, y que se compone de 10 sesiones de clase de una hora, en horario de tutoría (Venegas, 2011c). Las sesiones ofrecen un escenario perfecto para educar las relaciones afectivosexuales, pero también para reflexionar sobre esta praxis educativa, de manera que opté por la observación participante para esta fase de la investigación. El reconocimiento de la agencia y voz de los sujetos participantes ha sido central en todo el proceso (Venegas, 2007).

El trabajo hubiera resultado incompleto sin indagar en las experiencias, los imaginarios, discursos y percepciones de las y los adolescentes sobre todo ello. Para recrearlos, diseñé una segunda fase, de entrevistas personales en profundidad (Valles, 1997) con cada estudiante, una vez finalizado el curso de educación afectivosexual, a fin de investigar la política de las relaciones afectivosexuales adolescentes (Venegas, 2011b). Este artículo se centra en los datos producidos las entrevistas personales, en concreto, en el apartado dedicado a evaluar su experiencia de aprendizaje en el curso, a partir de sus propia percepción.

Una investigación de esta naturaleza ha requerido una metodología que integre la investigación sociológica y la acción educativa en un mismo proceso. La revisión de la literatura española (Urruzola, 1991; Barragán, 1999; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Gómez, 2004) apuesta por la investigación acción (Venegas, 2011c), donde la escuela ha sido más parte del proceso que mero objeto o contexto de investigación.

Defender la EAS como contribución fundamental para la formación integral de la ciudadanía quedaría incompleta sin acompañarse de una metodología democrática y participativa por definición, tanto en el currículum explícito como en el oculto. De hecho, la praxis educativa que favorece la participación, no sólo educa en el valor de la participación activa sino que, además, goza de una valoración muy positiva por parte del estudiantado, tal como ponen de manifiesto sus opiniones, como habrá ocasión de ver más adelante.

Por su diseño, cada sesión del curso impartido sobre educación afectivosexual cumple una triple función:

1. Recrea un espacio educativo idóneo para fomentar los valores democráticos en las relaciones afectivosexuales, como extensión de los valores democráticos de la sociedad actual.

⁸ Se trata de las cuatro áreas integrantes de la educación afectivosexual, como pude concluir tras la fase de la investigación dedicada a la revisión de materiales sobre educación (afectivo)sexual en Andalucía y otras comunidades españolas (Venegas, 2011a).

2. Ofrece instrumentos metodológicos para la investigación desde la propia praxis educativa, como material etnográfico complementario a otros instrumentos de producción de datos.

3. Favorece la participación activa de la ciudadanía en el aula, al incorporar técnicas de dinamización de grupos para debatir, argumentar, practicar la empatía y buscar el entendimiento mutuo y los acuerdos grupales.

El estudiantado de esta investigación ha hecho una valoración muy positiva de la metodología implementada, tanto por el trabajo grupal que conlleva, cuanto por la participación activa en clase. Esta valoración positiva se debe a varias razones:

1. Permite ser protagonista activo/a en clase, lo que marca una diferencia con respecto a la rutina del resto de asignaturas.

2. Da opción a manifestar su opinión a todas las personas que lo desean, generando una dinámica de debate e intercambio basada en el respeto a todas las opiniones.

3. Educa en la libertad de expresión, sin tapujos ni juicios de valor que inciten la inhibición de posturas personales.

Esta metodología tiene aportaciones educativas y sociales relevantes para la EAS como espacio de consolidación de una cultura ciudadana democrática, pues:

1. Facilita la interacción y la mejora de las relaciones del grupo-clase: *“era más como llevarnos bien o a participar en grupo, ¿no? porque yo me acuerdo de eso”* (chica, 15 años, colegio clase obrera).

2. Ofrece una visión de conjunto: *“lo que cada uno piensa, po lo dice y luego lo juntas to y es más o menos en realidad lo que hay; lo que piensa la gente”* (chico, 16 años, colegio clase media).

3. Aumenta valores democráticos como participación, comunicación, diálogo, razonamiento y empatía: *“te paras a pensar en las cosas y tienes la oportunidad de razonarlas, de dar tu opinión, de ponerte en la situación y esas cosas”* (chica, 15 años, colegio clase media).

4. Contiene un potencial catártico especialmente necesario con temas ‘comprometidos’, como la sexualidad: *“estaba guapo cuando hacemos así, como terapia de grupo”* (chico, 17 años, colegio clase media).

⁹ En lo que sigue, ilustro el análisis de la tesis defendida en este artículo apoyándolo en citas literales procedentes de las entrevistas personales de la investigación.

5. Posibilita, así, abordar estos temas con madurez y seriedad: *“Hablar de lo que estábamos hablando y que nadie..., que tol mundo atendiera, que nadie se riera, cosas de esas”* (chico, 17 años, colegio clase media).

6. Evidencia la reproducción de las desigualdades de género persistentes, al manifestar las estructuras mentales que sostienen sus modelos de masculinidad y feminidad, como analizaré más abajo.

3. Educar las relaciones afectivosexuales para fortalecer la ciudadanía democrática

3.1. Aportaciones de la educación en valores afectivosexuales a la ciudadanía democrática

Educar en valores afectivosexuales significa invertir en ciudadanía democrática porque el aprendizaje resultante de ello refuerza los principios democráticos de la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad sexual, la libertad individual en la proyección de la sexualidad propia y el bienestar y la justicia social que conllevan estos principios.

En este sentido, el grupo de adolescentes destaca una serie de aprendizajes positivos y enriquecedores derivados del curso, tales como:

1. Un mayor conocimiento de la naturaleza estructural de la desigualdad de género y del papel del feminismo en los cambios sociales de las últimas décadas, mejorando la imagen positiva de las mujeres.

2. La importancia de hablar de sexualidad con la familia.

3. Las consecuencias personales y sociales de las ETS y los embarazos no deseados, y la forma de prevenirlos.

4. La definición del cuerpo como sexuado en su totalidad y la sexualidad como un conjunto amplio de prácticas sexuales, en lugar de reducir las al coito.

5. Un aprendizaje sociológico basado en la contextualización de los fenómenos sociales sexuales, pues ese aprendizaje *“depende de dónde se críe, del ambiente en el que esté”* (chica, 15 años, colegio clase media).

6. La importancia de desechar los eufemismos para hablar de sexualidad.

Trabajar sobre cuestiones de género ha permitido cuestionar la desigualdad por razón de género, constante en todas las sesiones.

Un chico detecta aspectos denigrantes para las mujeres en una cotidianeidad que suele pasar desapercibida: *“meterle el cipote, o algo así. (...) Es que los chavales de nuestra edad es que suelen ser pero bestias”* (chico, 17 años, centro clase media).

Otro chico destaca las diferencias en función del género: *“lo que me deja flipao es que luego se lo lees a las niñas y tienen po otra cosa diferente... Son como sentimientos más, ¿sabes? más profundos”* (chico, 17 años, centro clase media).

Para un tercero: *“hay muchísimos en la clase que son muy machistas, pero muy machistas y yo he llegado a oír barbaridades como que las niñas que tienen novio, no tienen por qué salir a la calle”* (chico, 15 años, centro clase media).

Ese machismo despierta la conciencia feminista de las chicas: *“se quedó to la clase calla y las niñas, ¡pero bueno!, gritando y to. ¡Ah, po no salgas tú!”* (chico, 15 años, centro clase media).

Las chicas se sorprenden ante la inercia de las estructuras patriarcales y sexistas a reproducirse, aún cuando han tenido lugar importantes cambios sociales y los referentes directos de masculinidad ofrecen un modelo alternativo: *“te das cuenta cómo gente tan joven puede, ya, tener esas ideas, casi todo los niños. (...) Mi hermano (...) yo no he vista cosa más machista, y mira que mi padre... (...) él limpia, el friega”* (chica, 15 años, colegio clase media).

Se cuestiona también la socialización diferencial de género, al generar espacios de conocimiento mutuo en el aula. Uno de los chicos protesta: *“las niñas quieren tener un niño perfecto o algo de eso. (...) ¿Y cómo vas a ser tó eso? ¡Eso es imposible!”* (chico, 16 años, colegio clase media). Su protesta guarda cierta amargura al afrontar las relaciones de pareja. Los chicos conocen el ideal de masculinidad dominante, lo viven como imposición y como norma e intentan, a su manera, resistir a él, pero no logran escapar a los conflictos derivados de ello (Venegas, 2013a).

Frente a esa postura, otros chicos destacan el valor educativo de la empatía y el diálogo, que puede conducir al entendimiento mutuo y el respeto: *“vi defectos de los niños cuando las niñas vieron cosas”* (chico, 17 años, colegio clase media).

También las chicas acceden al imaginario de los chicos y se sorprenden al observar cómo el ideal de virilidad pesa sobre sus prácticas, y cómo éstas pueden cambiar en función del control ejercido dentro de cada régimen afectivosexual:

A lo mejor, nosotras tenemos así como que son unos guarros y (...) tienen otra mentalidad. (...) Es que, como esos temas nunca los habíamos hablado. (...) Pero cuando no estamos en clase, siguen siendo... y diciendo burradas, (...) porque nunca ha venido nadie que nos razonara las cosas, ni que nos dijera: "a ver, ¿qué pensáis?". Pero, cuando están entre ellos, pues "eh, esas tías por ahí" (chica, 15 años, colegio clase media).

El tema que mayor resistencia genera es la diversidad afectivosexual:

Como está mal visto en la sociedad, pues... En el colegio, (...) siempre te van a estar machacando (...) Fuera se va a encontrar con un rechazo, no a ella, sino a su familia... le van a decir: 'mira, ésa es la niña hija de dos maricones' (...) A mí me daría igual, pero a la vez no (...) La regla, por ejemplo, (...) a lo mejor, contárselo a dos hombres pues... no tiene tanta elección y, a lo mejor, no habría tanta comunicación con sus padres (chica, 15 años, centro clase media).

La investigación acción ofrece espacios de transformación social en torno a actitudes no democráticas como la homofobia: *“a la hora de tú ver un hombre besando a otro hombre, no sé, como que*

antes era más 'bueno, pues míralos, hala, abí están, delante de to el mundo'. Y ahora como que lo intentas aceptar" (chica, 16 años, colegio clase obrera).

Las entrevistas relevan también la persistencia de la sexualidad como tabú en la práctica totalidad de las familias. La educación afectivosexual en ellas es nula y, cuando existe, se dirige principalmente a las hijas en términos de evitación y prevención por el temor al embarazo adolescente, lo que genera desigualdad en la socialización de chicas y chicos y las responsabiliza más a ellas (Venegas, 2013a).

3.2. El valor social de educar las relaciones afectivosexuales adolescentes

Dada la relevancia social de educar las relaciones afectivosexuales adolescentes, algunos países han creado organismos gubernamentales encargados de ello, como Reino Unido, con el Sex Education Forum; Estados Unidos, con el Sex Education and Information Council of the United States; Canadá, con el Sex Education and Information Council of Canada; o Francia, a través del portal Éduscol.

En España, sin embargo, no existen políticas educativas que formalicen la educación afectivosexual (Parker et al., 2009). Sólo las comunidades que han introducido un modelo coeducativo que comprende también este tema ofrecen alguna opción al estudiantado de secundaria, como es el caso de Andalucía (Venegas, 2011d).

Antes estos vacíos, este artículo pretende visibilizar el valor social de la EAS para la ciudadanía democrática. Por ejemplo, educando para respetar opciones y estilos de vida diferentes al propio: *"ya sabes cómo van las cosas, (...) que se pueden casar los gays y las lesbianas, ¿por qué no?"* (chico, 17 años, colegio clase obrera); o para prevenir y luchar contra la dura lacra de la violencia de género: *"en lo del maltrato (...) también, muchas veces, te están diciendo algo y te están maltratando psicológicamente. (...) Pa la vida, pa las cosas, que te sirve"* (chica, 16 años). Todos los valores y aportaciones que vengo señalando activan la participación democrática de la ciudadanía porque *"ya eres más persona, te haces más persona"* (chica, 15 años, colegio clase obrera). Cuanto antes se inicie la EAS, más arraiga en el sujeto y, por tanto, mayor su potencial de cambio social:

Súper importante porque en realidad es nuestro día a día, y yo creo que clases como las que has dao yo creo que se deberían dar en todos los cursos porque yo creo que (...) si vas inculcándoselo desde chico es lo que va aprendiendo y yo creo que es súper necesario porque, al fin y al cabo, es donde vivimos y lo que tenemos que aprender si queremos ser mejores (chica, 15 años, colegio clase media).

Educar razonando los procesos sociales subyacentes permite a los sujetos comprender sus propias opiniones: *"a lo mejor, tú eso lo sabías, lo de los gays y eso, ... pero que a lo mejor nunca te habías parado a pensarlo, a razonarlo, a ver tú opinión"* (chica, 15 años, colegio clase media).

El estudiantado destaca su importancia porque *"igual que en el colegio te enseñan tanta lengua y tantas matemáticas, tendrían que enseñar más cosas de éstas y más de ver la vida fuera"* (chico, 17 años, colegio clase media), de cuestiones que enlazan directamente con sus experiencias cotidianas *"porque hay cosas que se nos han aclarao un montón"* (chico, 15 años, colegio clase media) en el curso,

“porque, además de lo académico, pues la sexualidad, yo creo que es parte de la persona, es una cosa que es biológica, que naces con ella y tienes que conocerla” (chico, 15 años, colegio clase media).

3.3. Completando la imagen, comparando contextos: la clase social en la educación afectivosexual

Entre los principios que estructuran las relaciones afectivosexuales, la clase social ocupa un espacio central. La primera evidencia reside en la mayor capacidad de las chicas y chicos de clase media para verbalizar sus ideas, representativa de un desarrollo lingüístico relacionado con el capital cultural familiar.

Los chicos de clase obrera demandan un aprendizaje pragmático, que refleja la necesidad inminente de conocer aspectos que son prioritarios en su experiencia cotidiana, cuyo proyecto vital acorta las proyecciones educativas en favor de las laborales y familiares.

Las entrevistas manifiestan cómo el contexto social establece las prioridades en cada centro. En el contexto de clase obrera, el grupo de estudiantes caracteriza su barrio por la frecuencia de embarazos adolescentes, culturalmente legitimados en él, y la exposición al contagio de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), especialmente el sida, debido, por un lado, a la presencia del tráfico y el consumo de drogas en el barrio y, por otro, a la menor edad de inicio de las prácticas sexuales de riesgo. Estos fenómenos sociales frecuentes en el barrio justifican la oferta de educación sexual que se hace en el colegio clase obrera, que se reduce, sin embargo, a mera prevención impartida por organizaciones como Cruz Roja. En el centro de clase media, donde estos fenómenos tienen menor incidencia y relevancia social, la educación sexual ha estado ausente, salvo por charlas puntuales o lo que se ha podido ver en las clases de biología. Cabe afirmar, pues, que la clase social determina la impartición y los contenidos escolares de la EAS.

4. Algunas consideraciones finales

Esta artículo parte de la tesis de que educar las relaciones afectivosexuales contribuye a promover y afianzar la ciudadanía democrática y los derechos humanos, a través de un modelo coeducativo que incluya cuestiones de género, sexualidad, afectividad y cuerpo (Venegas, 2011a), así como una metodología participativa, que en este caso es la investigación acción educativa (Venegas, 2011c). Esta metodología permite avanzar, al mismo tiempo, en la investigación de la ECDYDH, como propone el Consejo de Europa (Puig, Domene y Morales, 2010), y en la sociología del amor (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Gómez, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007; Venegas, 2013b) que asienta los términos sobre los que definir un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales (Venegas, 2011b). Además de la ciudadanía democrática activa, este tipo de experiencias activan en los sujetos la reflexividad de la práctica, que promueve un

proceso de subjetivación previo al desarrollo de prácticas de ruptura con formas tradicionales de acción social (Venegas, 2011b, 2012), estos conflictos en los sujetos pueden abrir fisuras en el sistema social y generar cambios estructurales hacia un reforzamiento de la democracia.

La Educación para la Ciudadanía, así como la Ley de salud reproductiva y sexual (Jefatura del Estado, 2010), abrían la puerta a estos procesos de cambio individual y estructural. Con los cambios promovidos por el actual gobierno del Partido Popular, con el apoyo de grupos conservadores y la Iglesia Católica, tales avances se ven frenados e, incluso, sometidos a retrocesos, con el consecuente agravio para la ciudadanía, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. A tenor los datos, podemos concluir que aún cuando la educación afectivosexual inicia un proceso de cambio, es necesario afianzar ese proceso, ofrecer una pluralidad de modelos y dotar al estudiantado de argumentos teóricos para que esa pluralidad sea aceptada y se convierta en valor democrático. Además, las y los adolescentes demandan educación afectivosexual en el curriculum formal por sentirse más libres en la escuela que en sus familias.

La investigación demuestra que no puede haber ciudadanía si no contempla, también, su dimensión afectivosexual desde la perspectiva crítica de género, pues “*la sexualidad no es solamente eso del acto sexual, que también hay sentimientos... que es afectivosexual y que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos*” (chica, 15 años, colegio clase media). Educar las relaciones afectivosexuales adolescentes contribuye, pues, a cimentar, fomentar y consolidar una ciudadanía democrática.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, Ana (coord.) (2007): *Guía Didáctica Cambios Sociales y Género*. Colección Plan de Igualdad (Sevilla, Consejería de Educación, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, Junta de Andalucía).
- Barragán, Fernando (1999): *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria* (Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía).
- Bauman, Zygmund (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (Madrid: Fondo de Cultura económica).
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth (2001). *El normal caos del amor* (Barcelona, Paidós).
- Bourdieu, Pierre (2005). *La dominación masculina* (Barcelona, Anagrama).
- Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007). *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* (Madrid, Alianza Editorial).
- Colli, Nieves (2012): El TC defiende que el matrimonio entre homosexuales no perjudica los derechos de los heterosexuales, *ABC.es*, 15.11.2012, <http://www.abc.es/espana/20121115/abci-matrimonio-homosexual-201211151144.html> (consulta 30.02.2013)
- Consejería de Educación y Ciencia (1993a): *Campaña de sensibilización en coeducación* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- (1993b): *Programa de coeducación* (Sevilla, Junta de Andalucía).

- Consejería de Educación (2005): *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. (Sevilla, Gobierno Andaluz, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1> [Consulta: feb. 2006]).
- (2006): *Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (Sevilla, Gobierno Andaluz).
- Consejo de Europa (CE), Departamento de Educación (2010): *Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos. Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7 del Comité de Ministros*. Strasburgo, <http://www.coe.int/edc> (consulta 09.05.2012)
- Díaz, Raúl (sin fecha): *¿Cómo y para qué educamos la sexualidad?* (En http://www.harimaguada.org/joomla//index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=36 [Consulta: oct. 2005]).
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires, Losada).
- Dubet, François (2008): *Faits d'école* (Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales).
- Durkheim, Émile (1995): *Educación y sociología* (Barcelona, Península).
- Elliot, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid, Morata).
- FELGTB, Area de educación (2008): *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Un estudio de los manuales de Educación para la Ciudadanía*, <http://www.felgtb.org/rs/470/d112d6ad-54ec-438b-9358-483f9e98868/103/filename/la-educacion-afectivo-sexual-en-los-manuales-de-epc.pdf> (consulta 9.05.2012)
- Freixas, Anna; García, Emma; Jiménez, Juan R.; Sánchez, Juana L. y Santos, Miguel Ángel (1993): *La coeducación, un compromiso social: documento marco para Andalucía* (Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer).
- Fernández, Francisco; Venegas, Mar; Robles, Carmen (2007) Comunidad local y cambio educativo, en Giró, Joaquín (coord.), *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la Educación* (Logroño, Universidad de la Rioja [publicación digital en CD-ROM]).
- Giddens, Anthony (2004): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* (Madrid, Cátedra).
- Gómez, Jesús (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa* (Barcelona, El Roure).
- Gorrotategui, Maite y de Haro, Isabel M^a (1999): *Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria* (Málaga, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía).

- Hampton; Mary Ruckols.; Jeffrey, Bonnie; McWatters, Barb; y Smith, Pamela (2005) Influence of teens' perceptions of parental disapproval and peer behaviour on their initiation of sexual intercourse, *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 14 (3-4), 105-121.
- Holland, Dorothy C. y Eisenhart, Margaret A. (1990). *Educated in Romance. Women, Achievement, and Collage Culture* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Intermón Oxfam (2013): *España debe formar en ciudadanía democrática y derechos humanos desde la escuela*, <http://www.intermonoxfam.org/es/sala-de-prensa/nota-de-prensa/espana-debe-formar-en-ciudadania-democratica-derechos-humanos-desde-es> (consulta 2.05.2013)
- Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) (2002): *Coeducación* (Sevilla, Consejería de la Presidencia, Consejería de Educación y Ciencia).
- (2004): *Coeducación* (Sevilla, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Consejería de Educación).
- (2005): *Coeducación. Coeducar: una alternativa a la violencia sexista* (Sevilla, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social).
- Jefatura del Estado. *Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio*. Boletín Oficial del Estado, sábado e de julio de 2005, núm. 157, pp.23632-23634.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. Boletín Oficial del Estado, jueves 4 de marzo de 2010, núm 55, pp.21001-21014.
- López Martínez, Juan (2007). CEPC. Boletín de Documentación nº 30, dossier: Educación para la ciudadanía democrática, http://www.cepc.gob.es/docs/boletindocumentacion30/educacion_para_la_ciudadania.pdf?sfvrsn=2 (consulta 28.03.2012)
- McRobbie, Angela (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity, en: Women's Studies Group (coord.) *Women take issue* (London: Hutchinson).
- Ministerio de Educación (2011): *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011* (Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional).
- Parker, R., K. Wellings, and J.V. Lazarus. (2009): Sexuality education in Europe: an overview of current policies. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 9(3): 227-242, <http://dx.doi.org/10.1080/14681810903059060> (accessed August 10, 2011).
- Puig, María; Domene, Soledad y Morales, Juan Antonio (2010) Educación para la ciudadanía: referentes europeos, *Teoría de la educación*, 22(2), 85-110.
- Sahuquillo, María R. (2008): Suspense en educación sexual, *El País*, 23.06.2008, en http://elpais.com/diario/2008/06/23/sociedad/1214172006_850215.html (consulta 07.01.2012)
- Soanes, C., y Stevenson, A. (2008): *Concise Oxford English Dictionary* (Oxford: Oxford University Press).

- Subirats, Marina (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78 (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm> [Consulta: feb. 2006]).
- Tercera Información (2012): *IU interpela al Gobierno sobre la eliminación de los contenidos de diversidad afectivo-sexual de Educación para la Ciudadanía* (22.06.2012), <http://www.tercerainformacion.es/spip.php?article38701> (consulta 09/05/13)
- Urruzola, M^a José (1991): *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales* (Bilbao, Maite Canal Editora).
- Valles, Miguel (1997): *Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (Madrid, Síntesis).
- Venegas, Mar y Echeverría, Carmen (2005/06): Social and Sexual-Affective Education at Secondary School. Implementing Gender Mainstreaming within Education for Peace and against Violence, *International Journal of Learning*, 12 (7), 85-92.
- (2007): Coeducación desde la práctica: estudiantes de magisterio aprendiendo de estudiantes de secundaria, en E.M. Olmedo y A. Jeréz (coords) *El prácticum: innovaciones y experiencias para su mejora* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- (2008): Coeducación, igualdad y reparto igualitario de los trabajos, en E.M. Olmedo y A. Jeréz (coords.) (2008) *El prácticum en el EEEES: experiencias innovadoras* (Granada, Grupo Editorial Univeristario).
- Venegas, Mar (2007): Agencia y voz: investigación acción en el contexto del proceso educativo, en: M. Rodríguez y L. Torrego (coord.): *Investigación-Acción Participativa. Reflexiones y experiencias* (Segovia, E.U. Magisterio de Segovia y Collaborative Action Research Network) [publicación en CD-ROM].
- (2008): I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía, *Revista de Educación*, 345, 483-497.
- (2009): ¿Cuál es el lugar de la sociología en la educación afectivosexual? La política afectivosexual, en R. Fernández; M. Centella y M. Chaves (eds.) *La comunidad educativa ante los resultados escolares. XIII Conferencia de Sociología de la Educación* (Barcelona, Milrazones).
- (2011a): El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3) 1-10.
- (2011b): Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales, *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (4) 559-589.
- (2011c): La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social, *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 39-61.
- (2011d): Educación afectivosexual y coeducación en secundaria, en M. Jiménez; V. Robles; F. Añaños y F.J. del Pozo (coords.) *Educación para la igualdad: reflexiones y propuestas* (Granada, Editorial Nativola [publicación en CD-ROM]).
- (2012): Socialización y subjetivación. El caso de las relaciones afectivosexuales adolescentes, en M. Venegas (coord.). *La sociología y los retos de la educación en la*

España actual. XV Conferencia de Sociología de la Educación. Granada, 7 y 8 de julio de 2011 (Valencia, Alemania).

- (2013a): Sex and relationships education and gender equality: recent experiences from Andalusia (Spain), *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13 (5) 573-584, DOI:10.1080/14681811.2013.778823
- (2013b): *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales* (Granada, Editorial Comares).
- VVAA (2013): *Memorándum al Consejo de Europa sobre el proyecto del gobierno español de suprimir la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos en el currículo escolar*. Madrid, <http://www.intermonoxfam.org/sites/default/files/articulos/adjuntos/Memorandum%20al%20Consejo%20de%20Europa%20-%20Educación%20para%20la%20Ciudadan%C3%ADa%20Democrática%20y%20los%20Derechos%20Humanos.pdf> (02.05.2013)

Fecha de recepción: 01/07/2013. Fecha de evaluación: 30/08/2013. Fecha de publicación: 30/09/2013