

## **“Educar” el género en las aulas: repensando la práctica desde los Derechos Humanos**

Vicent Bellver Loizaga

**Como citar:** LOIZAGA, V. B. “Educar” el género en las aulas: repensando la práctica desde los Derechos Humanos In: BRABO, T. S. A. M.(Org). Direitos Humanos, gênero, cidadania e educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p.133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-279-6.p133-152>



# “EDUCAR” EL GÉNERO EN LAS AULAS: REPENSANDO LA PRÁCTICA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

*Vicent Bellver Loizaga*<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las movilizaciones feministas, así como las organizaciones y asociaciones por la diversidad sexual (LGBTI+<sup>2</sup>) han puesto de relieve la importancia de tratar en el debate público y en el sistema educativo elementos como la identidad de género, la orientación sexual y el derecho al propio cuerpo. De hecho, podríamos enmarcar todos estos debates en lo que alguna investigadora ha calificado como el “tsunami” feminista de la última década (BEZANILLA, 2021)<sup>3</sup>. A su vez, a finales de los noventa del siglo XX, se redactó en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en València (España), la Declaración Universal de los Derechos Sexuales, donde

---

<sup>1</sup> Profesor de Educación Secundaria Obligatoria en Universitat de València.

<sup>2</sup> Siglas que hacen referencia a lesbianas (L), gays (G), bisexuales (B), personas transexuales (T) e intersexuales (I). El símbolo + quiere reflejar que estas orientaciones e identidades están abiertas a una posible ampliación. No en vano, junto a las ya referidas, en los últimos años identificaciones como *queer*, a veces incluida en la sigla con un Q mayúscula, o la de personas no binarias han adquirido una mayor visibilización.

<sup>3</sup> Le debo la consulta de este trabajo, todavía inédito, a su autora.

se planteaba que la sexualidad era una parte integrante de las personas, así como la necesidad de tener en cuenta derechos como el de privacidad, la libre asociación sexual o el placer. Una Declaración que, posteriormente, fue aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS, por sus siglas en inglés) en 1999<sup>4</sup>.

Desde otro punto de vista, los medios de comunicación españoles<sup>5</sup> llevan también algunos años llamando la atención sobre aspectos como un consumo de pornografía cada vez más temprano entre preadolescentes y adolescentes, hasta el punto que han llegado incluso a plantear que son “pornonativos” y “pornonativas”<sup>6</sup>. En ese sentido, desde los feminismos se han señalado los peligros que ello supone: la muestra de una sexualidad asimétrica, en la que las mujeres suelen representar un papel pasivo; la reproducción de cuerpos hipernormativos, aspectos como la erotización del lesbianismo entre hombres cisheterosexuales, la separación de la sexualidad del mundo afectivo, la aceptación y normalización de la violencia contra las mujeres... (RUIZ, 2021, p. 124-129)<sup>7</sup>. Curiosamente, para algunas investigadoras, uno de los motivos del “auge” de ese papel de la pornografía, consumida sobre todo a través de Internet, se encontraría en la “no educación sexual por parte de agentes como la familia y la escuela” ((RUIZ, 2021, p. 124).

Ante todo este complejo panorama las respuestas han sido diversas. En algunos países se ha optado por la introducción de la educación sexual en el sistema educativo. En la República Argentina, por ejemplo, a través de la Ley N° 26.150/2006 se implantaba en todos los niveles educativos el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocido más comúnmente como “la ESI”. Sin embargo, el tratamiento en las aulas de los temas referentes a la sexualidad, la identidad de género, la orientación

---

<sup>4</sup> Puede consultarse online en: [https://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores\\_en\\_salud/derechos%20humanos/sexualidad/decladerecsexu.pdf](https://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/sexualidad/decladerecsexu.pdf) [Última visita: 5/1/2020].

<sup>5</sup> Me centro en el caso del Estado español porque es el que mejor conozco y habito. Imagino que dinámicas globales, como la inserción de la tecnología digital en la vida de los y las adolescentes hace que se trate de una problemática global.

<sup>6</sup> [https://elpais.com/elpais/2017/12/21/mamas\\_papas/1513853135\\_766825.html](https://elpais.com/elpais/2017/12/21/mamas_papas/1513853135_766825.html) y [https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489\\_090898.html?rel=str\\_articulo#1611308055903](https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489_090898.html?rel=str_articulo#1611308055903) [Última visita: 22/1/2020].

<sup>7</sup> Aunque excede los objetivos de este texto, hay también que señalar que el tema de la pornografía, justamente, dividió profundamente el movimiento feminista en la década de 1980 (OSBORNE, 1993).

sexual y el derecho al propio cuerpo, pese a las ya citadas declaraciones de derechos, continúa siendo polémico e incluso conflictivo. De hecho, hace unos años, en el Estado español la puesta en marcha de algún programa piloto sobre la educación sexual desató una ola de protestas entre ciertos sectores de la sociedad que llegó incluso a los tribunales<sup>8</sup>. La identidad religiosa o la necesidad de que ciertos elementos deberían quedar exclusivamente bajo el control de las familias son algunos de los argumentos esgrimidos por aquellas personas contrarias a su institucionalización o tratamiento en las aulas. No obstante, los programas y materiales centrados en la educación sexual o afectivo-sexual cuentan, al menos en el caso del Estado español, con varias décadas a la espalda (por ejemplo, los elaborados por el colectivo *Harimaguada* de las islas Canarias<sup>9</sup> o algunas iniciativas llevadas a término dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica). Además, la reciente nueva ley educativa española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha optado por hacer referencia directa en diversos apartados a la educación sexual.

El texto que sigue parte de mi propia experiencia como tallerista y docente en centros educativos de educación secundaria del sistema público valenciano (Comunidad Valenciana, España) que ha tratado y trata temas referentes a la construcción de los roles de género y la diversidad sexual en las aulas. En concreto, me centro en diversas acciones que he llevado a cabo entre 2019 y 2021. Primeramente, paso a definir en que contexto y cómo se han realizado las diferentes intervenciones. Seguidamente, paso a analizar las que considero son las potencialidades de hablar de estos temas entre preadolescentes y adolescentes. En tercer lugar, señalo lo que considero han sido los límites. En ese sentido, aunque después desarrollaré la idea, el contexto actual, con el auge en todo el mundo de partidos de derecha centrados en un discurso antifeminista, hace que una porción de alumnado -y no solo-, si bien pequeña, muestre resistencias. Sin dejar de lado las reacciones misóginas y antifeministas de una parte de los varones. Por último, y en base a lo señalado, abogo por la necesidad de la inserción

---

<sup>8</sup> Nos referimos concretamente al programa *Skolae* puesto en marcha en la Comunidad Foral de Navarra.

<sup>9</sup> <https://www.harimaguada.org/materiales-didacticos/>

de una educación sexual y afectiva como herramienta de profundización de los derechos humanos.

Antes de continuar me gustaría señalar dos aspectos. Primero, debo señalar que la irrupción de la crisis sanitaria derivada del SARS-Cov2 y la covid19, como en tantos otros ámbitos, dejó en suspenso una parte de esta investigación-acción, que ha sido discontinua. Por otro lado, me gustaría también señalar mi condición de hombre cisgénero. En ese sentido, este trabajo y lo que aquí planteo ha sido posible gracias a la acción continua durante décadas de mujeres: activistas, docentes, talleristas, técnicas de igualdad, todas ellas feministas y que han luchado y luchan por otro mundo posible.

### **LAS “PRÁCTICAS”: QUÉ AULAS Y CÓMO SE HA TRABAJADO.**

Como señalaba unas líneas arriba, mi experiencia como docente y tallerista se ha desarrollado en este período en cuatro centros públicos de la Comunidad Valenciana (España). Los centros se encuentran ubicados en diferentes localidades de la provincia de València. Se trata, en gran medida, de poblaciones urbanas que rondan entre los 20.000 y los 25.000 habitantes. Sus situaciones son dispares:

- Dos de ellas, Llíria y Requena, son capitales comarcales<sup>10</sup> lo que las convierte, en cierta medida, en ciudades que prestan servicios públicos y privados a su población y de las poblaciones circundantes. Esto hace que una parte del alumnado sea también procedente de algunos núcleos de población más pequeños que se encuentran cercanos. En una de las localidades, Requena, además, no existe tampoco ningún centro educativo de carácter privado o concertado.

---

<sup>10</sup> Aunque en global no son una unidad administrativa institucionalizada (lo que no quita que en algunos casos sí haya algún tipo de reconocimiento jurídico o institucional), en algunas regiones del Estado español la comarca hace referencia a territorios que comparten características históricas, sociales, culturales y/o geográficas. En el caso valenciano, están recogidas por el Estatuto de Autonomía y forman parte del imaginario de una parte importante de la población, pero no se han desarrollado en un plano de competencias políticas y jurídicas -existe, en todo caso, la mancomunidad de municipios-.

- La tercera de las ciudades, Païporta, se trata de un municipio que está englobado dentro del área metropolitana de la capital provincial y de la Comunidad Autónoma, València.
- El último de los casos, Tavernes Blanques, es una localidad de 9.000 habitantes.

Por otro lado, también las intervenciones han sido dispares. En dos de los casos, en Païporta y en Tavernes Blanques, la experiencia se limita a la realización de un taller de dos sesiones de cincuenta y cinco minutos (taller de una hora y cincuenta minutos). Sin embargo, en los otros dos centros, el de Requena y Lliria, se ha desarrollado la acción a través de la docencia de una asignatura troncal, en este caso *Valencià: llengua i literatura*<sup>11</sup>, así como de la tutoría. Por último, también las edades del alumnado han sido dispares, ya que estamos hablando de personas comprendidas entre los 11 y los 16 años. En algunos casos, algunas de las personas habían repetido curso con anterioridad, de manera que se encontraban incluso cercanos y cercanas a la mayoría de edad ya.

Si bien la diversidad de entornos y edades afecta a los materiales y los conceptos a trabajar, creo que permite también extraer algunas tendencias “generales” que son en las que quiero centrarme en estas páginas. Antes, no obstante, quiero presentar la estructura de los talleres e intervenciones<sup>12</sup>:

## **EMPEZANDO POR EL PRINCIPIO (11-13 AÑOS)**

Debido a que nos encontramos ante el alumnado de menor edad de la educación secundaria obligatoria la propuesta aquí es más bien introductoria. Estamos pues ante preadolescentes que, aunque en algunos casos ya tienen sus primeras experiencias sexoafectivas, en la mayoría se encuentran aún en un momento de transición desde la niñez. Aquí, pues,

---

<sup>11</sup> El valenciano es la lengua cooficial, junto con el castellano, del territorio.

<sup>12</sup> La estructura de algunos de estos talleres se basa en los propuestos por Altable (2018) y Sanchis (2018). A finales de 2020 apareció una guía para trabajar las masculinidades en el aula de Cascales y Sanfèlix (2020). En ese sentido, aunque ha sido publicada posteriormente, algunas de las dinámicas recogidas en esa guía son semejantes a algunas dinámicas aquí presentadas. Eso se debe a que uno de los autores ha sido compañero de militancia en un grupo de hombre no mixto profeminista de quien aquí suscribe y en ambos casos hemos introducido algunas de las dinámicas y materiales que utilizamos entonces en aquel espacio.

movilizaremos un conjunto de ideas previas más que las propias experiencias -ver siguiente apartado-. La acción en el aula estará centrada en tratar el concepto de estereotipo y, sobre todo, en cómo influyen en la idea que tenemos sobre los sexos. En este caso, evidentemente, para vincularlo con la construcción social de los roles y las expectativas de género.

En primer lugar, se pide al alumnado que piense en un personaje, real o ficticio, que admire y la cualidad que más le gusta de esa persona. Dejamos unos minutos y procedemos a la puesta en común. Puede ser útil anotarlo en pizarra, ya sea personaje y cualidad o solo la cualidad en relación con si “es” chico o chica. En mi experiencia la mayoría de personajes admirados son hombres y, además, las cualidades señaladas responden a una clara división sexual. Solo en el caso de una clase hubo una mayoría de personajes admirables femeninos. Esto nos puede servir también para profundizar en la reproducción de estereotipos de género en series, películas e incluso en las redes sociales. Pero seguimos. Ahora, a partir de la puesta en común, procedemos a introducir el concepto “estereotipo”. Es útil recurrir, por ejemplo, a los diversos estereotipos “nacionales”, ya que es algo fácilmente detectable en nuestras culturas audiovisuales. Una vez entendido qué son y cómo funcionan los estereotipos pasamos a centrarlo en los estereotipos que se han creado sobre los sexos. De hecho, puede también introducirse, si se considera oportuna, la distinción entre sexo -biológico- y género -social y cultural-. Un material interesante que puede servir de detonante de debate sobre los estereotipos es el vídeo “¿Qué significa hacer algo como una niña?” (<https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk> ). En él se ve a algunos niños -el masculino es utilizado aquí de forma deliberada- y algunas personas adultas a las que se les pide que hagan diversas cosas (correr, pelear, lanzar) “como una niña”. Podemos ver como la norma general es que lo hagan en tono de burla. El video continua cuando se le pide lo mismo a una serie de niñas y estas hacen lo que se les pide con total normalidad. Es entonces cuando las anteriores personas caen en que han imitado una imagen estereotipada y ridiculizada. El video abre la puerta a que el alumnado comente su opinión al respecto y pueda iniciarse un pequeño debate en clase.

Una vez visto el vídeo y debatido puede seguirse con otros elementos, como la existencia de elementos peyorativos en el lenguaje (por ejemplo, “¿por qué no es lo mismo ser un zorro -persona astuta- que una zorra -insulto, referencia a una mujer que tiene una sexualidad activa-?”), o pasar directamente a la reflexión sobre el menosprecio de lo femenino y que eso es machismo, pues hay una discriminación de las personas en base a su sexo centrada en las mujeres. Es interesante también plantear que lo que combate ese machismo es el feminismo e incluso hacer alguna clarificación conceptual de que se trata de un movimiento social y político que busca la igualdad y la justicia de género. El combate contra los estereotipos se convierte pues en el objetivo de esta(s) sesión(es). En ese sentido, la reproducción de estos es también la forma de perpetuar desigualdades, ya que la realidad se construye también a través del lenguaje y la cultura. En nuestra opinión, pues, una educación basada en la defensa de derechos humanos debe atender también a esta forma de desigualdad y luchar a favor del reconocimiento social de las mujeres.

Por último, podemos finalizar el taller de una forma interactiva y a través del trabajo cooperativo proponiendo a la clase la simulación de una escena más o menos cotidiana haciendo un pequeño teatro. A modo de ejemplo, algunas de estas escenas pueden ser una clase del instituto o lo que ocurre en el patio, una quedada de amigos y amigas, algún tipo de recreación de su ocio... En ese sentido interesante es ver qué representan y cómo interpretan lo masculino y lo femenino -puede ser interesante en ese sentido hacer que chicos interpreten a un grupo de chicas o al revés-, detectar si en sus actuaciones hay algún tipo de violencias o actitudes contrarias a los derechos humanos para seguir trabajándolo en el aula. En el caso del teatro es interesante también dar la posibilidad de interpretar el cambio, es decir, poder reinterpretar las escenas posteriormente desde otros puntos de vista más equitativos e igualitarios.

## REPENSAR EL AMOR (14-15 AÑOS)

El taller está enfocado en que los y las jóvenes puedan pensar y reflexionar sobre el amor, entendido este no exclusivamente como el de pareja (y esto es una cosa en la que deberíamos hacer énfasis ya que es el que primero suelen referirse). ¿Por qué el amor? Debido a que estas edades suelen tener sus primeras relaciones sexoafectivas o sus primeros enamoramientos es un tema que está bastante presente en su cotidianidad. El objetivo del taller, pues, es profundizar en los imaginarios románticos del alumnado, sobre todo, para visibilizar y valorizar aspectos como el amor propio o el amor entre amigas y amigos y no reducirlo únicamente al de pareja. Se pretende también concienciar en las formas relación que sean respetuosas y no dependientes y controladoras. En ese sentido, no podemos dejar de lado que algunas formas de cómo se entiende el amor más clásicas -chico protector, chico “malo” con amor imposible- siguen todavía muy vigentes hoy. Además, tal y como nos ha narrado el propio alumnado, una buena parte de las lecturas escolares obligatorias en las que aparecen relaciones adolescentes continúan reproduciendo los “peores” esquemas. Necesitamos, pues, también una revisión por parte de los docentes y las docentes de enseñanza de lenguas de las lecturas que proponen, ya que también contribuyen a la creación y perpetuación de imaginarios románticos que podríamos calificar como tóxicos.

Existen varias formas de abordar todo esto. Charo Altable, por ejemplo, propone trabajarlo a través de una comparación por parte de los y las adolescentes entre historias reales y otras fantaseadas –“la mejor historia de amor que podía ocurrirme”- y una serie de dinámicas que arrancarían a partir de ese ejercicio (Altable, 2018: 30-55). En mi caso he utilizado fragmentos del capítulo sobre la “media naranja” de la serie *69 raons*. En 2019 la televisión pública valenciana emitió una serie de capítulos sobre educación sexual y afectiva para adolescentes. En ellos Lara Avargues, psicóloga y sexóloga, iba por diferentes institutos del territorio valenciano realizando talleres. El placer, las redes sociales, el conocimiento del cuerpo o la diversidad sexual son algunas de las diferentes temáticas trabajadas. Aparte de los talleres, en *69 raons* se intercalan escenas ficcionalizadas sobre el tema elegido. El elemento de que esté “protagonizado” por adolescentes hace que estos y estas suelen verse más “atraídos” que cuando somos los

adultos y las adultas quienes intentamos abordar directamente el tema. En el capítulo propuesto ([https://www.apuntmedia.es/programas/69-raons/mitja-taronja\\_134\\_1374450.html](https://www.apuntmedia.es/programas/69-raons/mitja-taronja_134_1374450.html)) hablar de estos temas se hizo muy difícil. En ese caso, ellos bromeaban continuamente, en algunos casos rozando el mal gusto, y ellas no se “atrevían” o no querían compartir sus percepciones por las reacciones de los compañeros. Hablaré un poco más adelante sobre las resistencias. el taller está centrado sobre el amor romántico. Elijamos la forma que sea para abordar el tema, creo que lo interesante sería lanzar al alumnado algunas de estas preguntas:

¿Qué es el amor?

¿Existen diversos tipos o formas de amor?

¿Hay amores más importantes que otros?

¿Qué es una relación tóxica?

¿Cómo es un amor “bueno” o “sano”?

A partir de sus respuestas podemos ir profundizando en sus concepciones y trabajar a favor de una forma relacional basada en la confianza, la sinceridad y comunicación más que en los esquemas relacionales “clásicos” antes mencionados. En ese sentido, me gustaría señalar que en más de un caso el alumnado se ha mostrado partidario de no comunicar los sentimientos reales. Por último, me gustaría comentar que, en uno de los casos, una clase con mayoría de chicos y con un ambiente muy masculinizado, hablar de estos temas se hizo muy difícil. En ese caso, ellos bromeaban continuamente, en algunos casos rozando el mal gusto, y ellas no se “atrevían” o no querían compartir sus percepciones por las reacciones de los compañeros. Hablaré un poco más adelante sobre las resistencias.

## **PROFUNDIZANDO EXPERIENCIAS (16 AÑOS)**

### **A. PROFUNDIZANDO**

En primer lugar se pide al alumnado que cierre los ojos y que piense si ha habido momentos en su socialización anterior, infancia o en los años inmediatamente anteriores, en los que se les ha pedido que hicieran algo -o que no hicieran algo- por su sexo. En ese sentido, los chicos deberían pensar sobre si han sido “educados” en “ser” hombres y las chicas en los momentos que lo han sido para “ser” mujeres. Como puede haber personas que se consideren no binarias, también se pide que recuerden aquellos momentos en los que percibieron que no encajaban con esos mandatos de género. Esta dinámica, mucho más experiencial que las anteriores, nos sirve para hablar de sexo y género. Sobre todo, del aspecto sociocultural: qué mandatos, qué expectativas, cómo somos conformados... El objetivo de esta reflexión sería el darse cuenta del “peso” del género en las nuestras vidas. Pero no solo esto. Se hace también necesario hablar de la estructura desigual existente en base al sexo y la necesidad del feminismo como movimiento social y político que busca la igualdad y la justicia de género.

En algunas clases, la lectura o visionado de la charla “Todos deberíamos ser feministas” de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie ([https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_we\\_should\\_all\\_be\\_feminists?language=es#t-207591](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists?language=es#t-207591)) ha resultado ser una herramienta útil para trabajar todas estas problemáticas. En ese sentido, es necesario insistir que luchar a favor de un mayor reconocimiento de las mujeres y una justicia en términos de género es también una forma de trabajo de los derechos humanos en el aula.

En algunas intervenciones ha habido una segunda parte, que como ocurría con “ Empezando por el principio”, se propone también reflexionar sobre las injusticias de género a través de la teatralización y el trabajo cooperativo del alumnado. En ese caso, la propuesta parte del pequeño video “Micromachismos: están ahí, aunque a veces no queramos verlos”. ([https://www.youtube.com/watch?v=Co\\_z\\_GbjbHY&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=Co_z_GbjbHY&t=4s)). Esta propuesta requiere un trabajo mayor en el aula, ya que hay una profundización conceptual. En ese sentido, se recomienda que se realice

en clases en las que se haya trabajado de una forma más constante la temática – por la acción tutorial, por ejemplo-. Después del visionado del video se invita al alumnado a que sea capaz de transformar, en clave feminista, las anteriores escenas u otras que se les pueda ocurrir. Se inserta aquí también la posibilidad y el deseo de cambio. En ese sentido, no podemos dejar de lado la importancia que en la educación tiene también la perspectiva de futuro y el deseo de transformación (CUESTA; MAINER, 2000, p. 66-67).

## **B. SEXUALIDAD(ES).**

Otra forma de intervención en el aula con un alumnado de 16 años puede ser a través de la educación sexoafectiva. La dinámica que aquí presento la he articulado a través de una serie de preguntas. En su formulación original me he basado también en fragmentos de la ya comentada serie *69 raons* y, más concretamente, al capítulo de esta dedicado a la sexualidad ([https://www.apuntmedia.es/programes/69-raons/sexualitat\\_134\\_1374344.html](https://www.apuntmedia.es/programes/69-raons/sexualitat_134_1374344.html)). Algunos de los interrogantes propuestos han sido:

¿Qué es la sexualidad?

¿Qué es la “virginidad”?

¿Qué educación sexual hemos recibido?

¿Qué son las ITS (infecciones de transmisión sexual)?

Curiosamente sigue habiendo una identificación de la sexualidad únicamente con las prácticas sexuales y, en concreto, con un modelo muy centrado en el coito heterosexual como única forma válida de sexo. Por eso, otras de las preguntas ¿qué es la “virginidad”? Respecto a la educación sexual suele percibirse como insuficiente. La educación sexual que se recuerda son talleres cortos realizados en el instituto por parte del Ayuntamiento o algunos servicios públicos que se centran en el uso de anticonceptivos y, en algunos casos, en la concienciación de las ITS. Curiosamente muy parecida a la que yo mismo recibí hace unos quince años. Sin embargo, y pese a esa aparente “esclerotización”, sigue habiendo a grandes rasgos

un desconocimiento de las ITS. De hecho, se reconocen solo unas pocas, sobre todo el VIH/SIDA y, en algunos casos, la gonorrea o la sífilis, pero en pocos casos se habla de infecciones más comunes, como la clamidia y, cuando se reconocen, se afirma desconocer las formas de contagio.

Por último otra de las ideas que considero clave trabajar es la idea de consentimiento. De hecho, es una idea bastante extendida que no hace falta explicitarlo porque en teoría uno o una se “da cuenta” de esas cosas. Aspectos como el propio consentimiento pero también de expresión de la voluntad o de la no voluntad son aún elementos a trabajar.

### **LAS POTENCIALIDADES:**

Una vez expuestas las dinámicas realizadas, paso en el siguiente apartado a señalar lo que considero que son las principales potencialidades de estas intervenciones.

- *Los derechos sexuales como derechos humanos.* Como comentaba en la introducción, a finales de la década de 1990 surgió la iniciativa de la Declaración Universal de los Derechos Sexuales. Con estos se pretendía ampliar los derechos humanos a una esfera considerada íntima y privada como es la sexualidad.

Dejando de lado la interesante cuestión de la construcción histórica de los Derechos Humanos (HUNT, 2009), en la que la empatía hacia los otros y otras es un elemento fundamental, este enfoque se ha vuelto prioritario. ¿Por qué? Ante las resistencias entre ciertos sectores de la población y algunas familias a tratar el tema de las identidades de género y sexuales en las aulas, debido a que lo acotan en un tema privado o moral, debemos responder a que se trata de una cuestión de derechos humanos. De hecho, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral de la República Argentina se pretende entroncar, justamente, en la Convención Universal de Derechos Humanos de 1948.

- Una mirada *relacional*. Aunque los talleres descritos podrían realizarse de una forma no mixta, solo con mujeres o solo con hombres, creo que se hace necesario que haya una puesta en común conjunta de las percepciones de chicos, chicas y chiques en la que el intercambio de voces y experiencias pueda convertirse en enriquecedora. Aunque esto, sin embargo, no siempre ocurre.

Por otro lado, pensadoras feministas han señalado que el feminismo “es para todo el mundo” (HOOKS, 2017). ¿Qué quiere decir eso? La lucha contra el sexismo y la opresión machista, en tanto que elemento nuclear, debe implicar a todas las personas de la sociedad.

- El *interés*. En mis clases de enseñanza del valenciano, lengua cooficial, he dado importancia de la práctica oral del idioma, por lo que actividades como la preparación y elaboración de debates han tenido cierto peso. En la mayoría de las clases, los temas que más han salido fueron “feminismo”, “aborto” o “las personas trans”. No en vano, son elementos que han estado muy presentes en los medios de comunicación y en el debate público español. A pesar de algunos tópicos extendidos entre los y las adultos, los jóvenes y las jóvenes sienten interés por su mundo y son permeables a los debates políticos presentes existentes. En ese sentido, no podemos dejar de lado, aunque creo que la investigación no le ha prestado suficiente atención, al papel que juegan las redes sociales en la conformación de imaginarios políticos y ciudadanos.

Por otro lado, según mi experiencia como tutor de un grupo, existe entre el alumnado cierta crítica hacia el sistema educativo al que se le achaca una falta de contenidos que tengan una mayor relación con su día a día. La educación sexoafectiva, pues, puede ser una manera de acercamiento.

- *Recurrir a su propia experiencia o sus concepciones.* Ligado a lo anterior, encontramos también la necesidad de que el alumnado tenga su propia voz y encuentre en sus experiencias un terreno del que aprender. Un elemento que, no en vano, ha sido señalado desde la psicología cognitiva como importante para un aprendizaje significativo. En ese sentido, no es tanto que hablen de qué hacen o dejan de hacer sino de que puedan relacionar algunos conceptos como género, orientación sexual, sexismo o micromachismo con sus realidades cotidianas y sus experiencias. Además, la educación sexoafectiva, en tanto que tema transversal aborda su(s) cotidianidad(es) de forma poliédrica.
- *Transversalidad e intersección.* La realidad de las aulas en el siglo XXI está marcada por la diversidad. Nos encontramos, pues, al menos en el sistema público, con una presencia en ellas de personas racializadas y provenientes de diversas culturas.

Desde hace décadas y, justamente, desde los feminismos se ha señalado la necesidad de realizar análisis que integren la interacción de las diferentes identidades, como género y raza (CRENSHAW, 1989). El racismo, especialmente el antigitanismo y la islamofobia en el contexto que aquí describo, son también elementos contrarios a los derechos humanos básicos y que encontramos presente en los discursos, tanto del alumnado como del profesorado. Una manera de articular una educación en derechos humanos puede ser, justamente, ver la intersección entre identidades y trabajarlo de manera conjunta en el aula. Aspectos como los referidos al trabajo sobre los estereotipos en el taller para 11-13 años pueden dar pie a ese trabajo conjunto. En ese sentido, hace unos años la Fundación Secretariado Gitano lanzó la campaña “Yo no soy trapacero” (<https://www.youtube.com/watch?v=rnqGu7qXvX8>) en la que criticaba la existencia en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua de una acepción estereotipada y estigmatizadora del colectivo gitano. Un material que podría trabajarse pues de manera conjunta con el ya señalado.

### **3 LIMITACIONES Y RESISTENCIAS:**

Pese a la lista de potencialidades que acabo de enunciar, hemos encontrado también algunos problemas y resistencias. ¿Cuáles han sido?

- A grandes rasgos, aunque no quisiera caer en una burda generalización, *ellos* son los grandes resistentes. ¿Qué quiero decir con esto? Los investigadores sobre las masculinidades hace ya años que llevan señalando que “la antipatía de los hombres comunes hacia el feminismo o hacia ciertos cambios de perspectiva de género, todavía a día de hoy, podemos encontrarla (...) profundamente arraigada” (CASCALES; TÉLLEZ, 2021, p. 61). ¿Y cómo se ha traducido esto en lo que he podido percibir en las aulas? Hay toda una serie de reacciones que se repiten: gestos de desaprobación, resoplidos al oír feminismo o comentarios despectivos sobre este o las feministas. Y normalmente, provienen de ellos, aunque no solo. En ese sentido, una de las cosas que más me ha llamado la atención es la aparición de una curiosa dicotomía entre algunos y algunas adolescentes: la diferenciación entre el feminismo “de antes” y el feminismo “de hoy”. Se marca así una línea divisoria entre un feminismo, el “de antes”, que se percibe como razonable, basado aparentemente en una lucha por los derechos políticos, mientras que el actual sería una radicalización -¿no razonable?- del anterior. Lejos de ser acorde con la historia de los feminismos, pues, entre otras cosas, el feminismo “de segunda ola” de las décadas de 1960 y 1970 estaba centrado en aspectos relativos al derecho al propio cuerpo y la propia sexualidad, el marco discursivo acaba imponiéndose incluso para las personas cercanas al feminismo en esa aula, que se intentan distanciar también de esas “feministas de ahora”. ¿Qué necesitamos pues? Por un lado, evidentemente naturalizar en las aulas los contenidos y materiales que hagan referencia no solo a las aportaciones de las mujeres a los diferentes campos de conocimiento, como se está haciendo actualmente, sino también de las aportaciones del propio feminismo. Esto ayudaría a desvanecer o, al menos a problematizar, a algunos de los tópicos

arraigados sobre el feminismo o los feminismos. Por otro lado, se hace necesario también el trabajo sobre las masculinidades. En ese sentido, siempre desde un punto de vista relacional y feminista (AZPIAZU, 2017), un elemento que no siempre se ha tenido en cuenta desde aquellos “profesionales de las masculinidades”. Y se trata de un trabajo no solo en las aulas, sino también en los propios claustros. En uno de los centros que hacía de tallerista, uno de los docentes se acercó a uno de los talleres para intentar deslegitimar el contenido, en este caso a través de argumentos biologicistas sobre, según él, las diferentes capacidades físicas y cognitivas de hombres y mujeres. Si los docentes reproducen en clase, de manera abierta o “oculta”, toda esta serie de ideas supone un problema.

- Cabría además unas anotaciones del contexto español, aunque no solo. En los últimos años, han aparecido y tenido cierto “ascenso” *partidos de derecha con discursos abiertamente antifeministas y lgbtfóbicos*. Unos partidos que habrían renovado parcialmente el imaginario de las derechas, no tanto en las ideas sino en los métodos y formas de hacer política. Figuras como Donald Trump o Jair Bolsonaro son frecuentemente mencionados en los análisis sobre este fenómeno. En el caso español, este espacio habría sido ocupado por Vox. ¿Y qué supone esto? En primer lugar, en los ámbitos en que este partido es parte de alguna coalición gobernante o socio de gobierno, ha desatado un hostigamiento a planes de educación sexoafectiva, talleristas y personal especialista en igualdad. Por otro lado, y de una manera quizás paradójica, alrededor de algunas de estas figuras de las “nuevas” derechas y de sus formaciones, tal y como ha señalado el historiador argentino Pablo Stefanoni, se ha generado entre ciertos sectores de la población la sensación de que encarnan lo transgresor -o incluso lo *cool* según el autor-<sup>13</sup>. Una sensación que algunas personas ya veníamos observando y

---

<sup>13</sup> <https://ctxt.es/es/202105/01/Politica/35887/derecha-pablo-stefanoni-rebeldia-entrevista-steven-forti.htm>  
[Última consulta: 18/6/2021]

que, en tanto que supuestos “transgresores”, atrae la atención también de ciertos sectores de la juventud. Frente a esa derecha “irreverente” la defensa de los derechos humanos queda limitada a una especie de “lo políticamente correcto” en una batalla que, desde las izquierdas, tengo la sensación que no siempre hemos sabido afrontar.

- Por último, y sobre todo en relación con la acción a través de talleres, uno de los grandes límites es que es un *trabajo puntual* sin un mayor seguimiento posterior. Este aspecto es un elemento que también otras personas conocidas que imparten talleres en institutos u otras instituciones coinciden en señalar como limitación. Mientras elementos como la educación sexoafectiva no estén institucionalizados su radio de acción queda limitado, en el mejor de los casos, a la acción tutorial. Pero, según mi experiencia, es un tema que la mayoría de tutores y tutoras no se atreven a trabajar y prefieren “externalizarlo” a través de talleres o de la acción del Departamento de Orientación. Por eso, como argumentaré en la conclusión, quizás una de las propuestas que debería valorarse de una forma más seria es, precisamente, la introducción de todas estas temáticas de una forma más o menos institucionalizada y más o menos estable en el tiempo.

#### **4 “EDUCAR” EL GÉNERO DESDE LOS DERECHOS HUMANOS.**

A modo de conclusión, me parece necesario insistir en la necesidad de la introducción e institucionalización, más allá de los planes de acción tutorial, de la educación sexual y afectiva en los diferentes niveles educativos, al menos de la enseñanza obligatoria -atendiendo, claro está, a las particularidades de cada uno de ellos-. En ese caso, contamos con el ejemplo, ya anteriormente citado, de la República Argentina. En ese sentido, creo que hay iniciativas llevada a cabo que merecen mucho la pena conocer, como es la guía de educación sexual “¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes” de la escuela secundaria número 14

“Carlos Vergara” de la localidad La Plata realizada por el propio alumnado<sup>14</sup>. Acciones en este sentido no solo suponen una inclusión de las dudas y cuestiones que interesan a este, sino también la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y colaborativas y con un producto final tangible y que puede servir a toda la comunidad educativa -e incluso más allá-.

Por otro lado, y más allá de la propuesta “globalista”, he intentado también desde estas páginas lanzar algunas ideas y dinámicas a los y las docentes para que se animen a ponerlas en práctica a las aulas. Se trata de un reto ilusionante, aunque como he señalado también, seguramente nos encontraremos con limitaciones y resistencias en el camino, a las que deberemos intentar dar respuestas. Y, sobre todo, enfatizar que “educar” sobre el género y la diversidad sexoafectiva es también educar en derechos humanos, unos derechos que nuestro alumnado debe conocer, aprender y valorar para poder crear desde la base una sociedad más justa y equitativa.

## REFERÈNCIAS

Azpiazu, J. *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus, 2017.

Altable, C. *Otras maneras de amar*. Otro amor es posible. Granada: Octaedro, 2018.

Bezanilla, C. “Un tsunami feminista: rupturas y continuidades en los movimientos feministas actuales”. 2021. En prensa.

Cascales, J.; Téllez, A. Masculinidades y activismo en el movimiento de hombres: igualdad, mitopoética y neomachismo. In: TÉLLEZ, A.; MARTÍNEZ, J. E.; SANFÉLIX, J. (ed.) *De la teoría a la acción: en busca de masculinidades igualitarias*. Madrid: Dykinson, 2021. p.61-95.

Cascales, J.; Sanfélix, J. *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula*. València: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2020.

Crenshaw, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139- 167, 1989.

---

<sup>14</sup> <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/manual-donde-esta-mi-esi.pdf>

Cuesta, R.; Mainer, J. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 295, p. 62-67, Oct. 2000.

Hooks, B. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

Hunt, L. *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets, 2009.

Osborne, R. *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Cátedra, 1993.

Ruiz, C. La pornografía: una escuela de violencia sexual para la masculinidad hegemónica. In: TÉLLEZ, A.; MARTÍNEZ, J. E.; SANFÉLIX, J. (ed.) *De la teoría a la acción: en busca de masculinidades igualitarias*. Madrid: Dykinson, 2021. p. 115-131.

Sanchis, R. *Els nostres cossos, els nostres drets*. Guia d'educació sexual. València: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2018.

