



Trabajar las masculinidades con chicos jóvenes y adolescentes  
en un contexto de intervención en educación sexual

## Recomendaciones pedagógicas



**avalua +**  
AVALUACIÓ FEMINISTA

**SIDA** DOCUMENTACIÓ  
EDUCACIÓ  
AVALUACIÓ  
**STUDI**



AUTORÍA: SANDRA CUNDINES ANTELO

REVISIÓN: ANDER FERNÁNDEZ, CLARA MARTÍNEZ, DAVID PARICIO, NOEMÍ ELVIRA, URKO  
(SEXUALITATS – EDUCACIÓ SEXUAL FEMINISTA)

ILUSTRACIÓN DE LA PORTADA: MARÍA ROMERO GARCÍA

EDICIÓ: SIDA STUDI

AÑO DE EDICIÓ: 2022

ESTE DOCUMENTO HA SIDO POSIBLE GRACIAS AL TRABAJO COLABORATIVO DE TODAS LAS PERSONAS QUE FORMAN SIDA STUDI.



CON EL APOYO DE:



# Agradecimientos

**A todo el profesorado y todas las personas que conforman los equipos educativos de los centros donde SIDA STUDI impartió talleres en el año 2021, que han participado en este estudio. A las personas jóvenes que han participado en los grupos focales, por compartir sus opiniones y relatos de forma generosa y transparente. ¡Gracias!**



# ÍNDICE

I- Introducción	5
II- Hablemos de masculinidad	6
III- La evaluación feminista como herramienta: de dónde partimos	10
IV- Evaluación de un programa de educación sexual	11
Objetivos de la evaluación	12
Objeto: qué hemos evaluado	12
Preguntas evaluativas	12
Cómo hemos evaluado	13
V- Resultados	14
Temas clave detectados	14
Respuesta a las preguntas evaluativas	18
1- ¿El programa funciona, para quién y por qué?	18
2- ¿Cuál es la respuesta de los chicos cis adolescentes y jóvenes al programa?	20
3- ¿Cómo podemos mejorar nuestro programa para responder a las necesidades de profesorado y alumnado, respecto al trabajo con los chicos cis?	21
Necesidades del profesorado	21
3.1. Formación en profundidad que permita interpretar y comprender los recursos disponibles sobre sexualidad	21
3.2. Creación de formas de actuar ante las violencias machistas que no impliquen excesiva dilatación en el tiempo, que generen aprendizajes colectivos y se orienten hacia la reparación de daños	22
3.3. Expresión libre de la propia orientación o preferencia sexual cuando no es heterosexual y apoyo ante situaciones de LGTBIfobia	23
Necesidades de los y las jóvenes	24
3.4. Ampliar el imaginario sobre el placer y la sexualidad	24
3.5. Actualizar y adaptar los contenidos a la edad	25
3.6. No juzgar el cuerpo y la sexualidad de las chicas	25
3.7. Trabajar la autonomía para contrarrestar la resistencia de los chicos cis	26
3.8. Trabajar con los referentes adultos más próximos: los profesores y los educadores	27
VI- Algunas CONCLUSIONES	29
VII- Recomendaciones para trabajar la educación sexual con chicos jóvenes y adolescentes	31
Recomendaciones generales para un programa de educación sexual con chicos cis	31
Recomendaciones prácticas para una actividad sobre sexualidad	31
Recursos	33
VIII- BIBLIOGRAFÍA	34
IX- Anexos	35



## I- INTRODUCCIÓN

Hace décadas que los estudios sobre las masculinidades han proliferado en diferentes latitudes. En Australia, Latinoamérica o EEUU contamos con un corpus teórico importante, producido en las universidades y también proveniente del activismo de los hombres contra la homofobia y, en menor medida, contra la violencia machista. En nuestro contexto, sobre todo en la última década, hay un interés cada vez mayor por este concepto y por la reivindicación de identidades masculinas alternativas al modelo tradicional.

Gracias a la lucha feminista y como consecuencia de la conquista de derechos, de la ocupación de espacios por parte de las mujeres, de la visibilización de las violencias, las desigualdades y discriminaciones machistas, se han producido cambios importantes en las relaciones de género. La lucha transfeminista y de las disidencias sexuales también han trastocado el binarismo sexogenérico, poniendo en entredicho los mandatos de la feminidad y de la masculinidad, su anclaje a los cuerpos y su relación con los genitales, así como la heterosexualidad obligatoria y los modelos de familia tradicionales.

Sin embargo, mientras que para las mujeres y otras personas disidentes de los modelos de sexo y género se han producido grandes cambios, para los hombres cis blancos y de clase media los cambios no han sido tan profundos. En la escuela, la coeducación se ha centrado en dar lugar y espacio a las mujeres, y a las niñas y adolescentes (como tenía que ser), pero no se han generado tantos recursos orientados a trabajar con los chicos de forma específica. Además, en nuestro trabajo diario con la educación sexual, detectamos ciertas resistencias - y pocas herramientas - para incorporar cambios estructurales y profundos. También observamos como la masculinidad es muy variable: no existe por si sola, como esencia, sin contexto y, sobre todo, no se puede interpretar sin tener en cuenta el clasismo y el racismo.

**Observamos como la masculinidad es muy variable: no existe por si sola, como esencia, sin contexto y, sobre todo, no se puede interpretar sin tener en cuenta el clasismo y el racismo.**

Como personas que transitamos centros educativos (SIDA STUDI lleva más de 30 años dedicándose a llevar la educación sexual a las aulas, en Cataluña, y en la última década ha incorporado la perspectiva feminista en sus contenidos y en su metodología), observamos y hablamos con los diversos agentes de la comunidad educativa. Transitamos, precisamente, porque nuestro paso por los centros suele ser temporal, aunque el apoyo y acompañamiento a los equipos pueda durar en el tiempo si así lo desean. No estamos en el centro educativo, enfrentándonos a su cotidianidad y resolviendo la multiplicidad de situaciones que surgen, pero vemos lo mismo una y otra vez en diferentes espacios. Este documento es el producto de una evaluación del despliegue de un programa concreto en unos centros específicos, por lo tanto, es circunstancial y no es universalizable. Las reflexiones aquí expuestas surgen de este análisis concreto pero también de la experiencia acumulada por el equipo pedagógico de SIDA STUDI, sexualitats- educación sexual feminista, y son reflexiones que sí podemos extrapolar y convertirlas en recomendaciones que sean útiles para trabajar la



educación sexual feminista en el aula, atendiendo a las problemáticas surgidas a raíz del cuestionamiento de las “masculinidades”, pero en general, al trabajo que debemos hacer todas las personas adultas para garantizar los derechos sexuales de chicos, chicas y chiques.

Este trabajo de evaluación, interpretación, reflexión y propuesta pedagógica ha sido posible gracias a la multi-financiación de organismos públicos. Sin embargo, este tipo de apoyo exige unos tiempos y unos marcos difícilmente asumibles cuando se plantean metodologías críticas y feministas, como explicaremos más adelante. Por ello, hemos elaborado un primer informe que fue publicado provisionalmente y este segundo, un poco más extenso. Aun así, los tiempos siguen siendo apretados y consideramos que las reflexiones aquí expresadas todavía necesitan más tiempo de maduración.

## II- HABLEMOS DE MASCULINIDAD

¿Pero, qué es la masculinidad? ¿Quién la encarna? ¿Existe una definición que represente lo que es “ser un hombre<sup>1</sup>” en nuestro contexto? O ¿Es más bien un proceso por el cual lo masculino deja de ser “el” punto de vista para ser un objeto observado? ¿Qué alcance están teniendo los cambios que acarrearán este desplazamiento de sujeto a objeto?

La **masculinidad hegemónica** ha sido descrita como “la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 2005: 112). Connell entiende el género de forma relacional y advierte de los riesgos de considerar las masculinidades como opciones disponibles en un mercado de las identidades. La masculinidad hegemónica, ostentada por un pequeño grupo de hombres, beneficia a todos los hombres en su conjunto, ya que crea una jerarquía que los coloca por encima de las mujeres. Por lo tanto, una política de la masculinidad debe plantear cuestiones de justicia social y no tanto una reforma o actualización de las identidades en el plano individual. El concepto de masculinidad hegemónica ha sido ampliamente utilizado, pero también ha recibido algunas críticas. Por ejemplo, se le ha criticado que dar tanto peso a la estructura hace invisible la responsabilidad y la capacidad de agencia (Whitehead, citado en Cela, 2020). La misma Connell reconoce algunos puntos débiles del concepto, como su indefinición (es muy variable según la época y el contexto), que es dicotómico, heterocentrado, esencializador y naturaliza el cuerpo (Cela, *ibid*: 77). Otro de los problemas ha sido el uso que se ha dado al concepto

---

<sup>1</sup> “Ser un hombre” es, además de una enunciación, una expresión comúnmente utilizada para reforzar o cuestionar la virilidad: ser un hombre significa la mayoría de las veces ser valiente, no expresar las emociones o llevar el pan a casa. Es en este sentido que utilizaremos, casi siempre, la categoría hombre, aunque somos conscientes de que la masculinidad e incluso la hombría pueden ser encarnadas por cuerpos muy diversos. En algunos momentos especificaremos que nos referimos a “hombres cis”, que vendrían a ser aquellos que se identifican con el género asignado al nacer, pero también utilizaremos las categorías más genéricas hombres/mujeres o chicos/chicas para referirnos a todas las personas que son identificadas como tales en el medio escolar, seguramente no siempre en concordancia con sus sentires o deseos, que no hemos podido indagar.



que, en muchos casos, obvia el aspecto relacional y estructural, y promueve una deriva centrada en la “reforma” o maquillaje de la masculinidad tradicional (Azpiarn, 2017).

Uno de los campos de interés de los estudios sobre la masculinidad es la escuela, como lugar de producción y reproducción de las identidades de género y sexuales<sup>2</sup>. Como

**Uno de los campos de interés de los estudios sobre la masculinidad es la escuela, como lugar de producción y reproducción de las identidades de género y sexuales.**

señalan Epstein y Johnson (2000), aunque en la escuela la sexualidad está restringida, y existe un esfuerzo con mantener sus manifestaciones fuera del aula, lo cierto es que está por todas partes: “las manifestaciones de la sexualidad constituyen un importante recurso y una valiosa moneda de cambio en las relaciones diarias de la vida escolar” (p.124). Contamos con pocos estudios sobre cómo se manifiesta la sexualidad (en un sentido amplio que incluye a las preferencias sexuales, las identidades y también las relaciones de género) en la escuela, o cómo se construye y se reproduce en ella. Sin embargo, siempre ha existido cierta preocupación

sobre cómo los y las adolescentes viven la pubertad (según una conceptualización de la sexualidad donde su comienzo se da en la adolescencia, olvidando toda la etapa infantil donde se supone que no existe<sup>3</sup>), cómo esa vivencia afecta a los recorridos académicos y al orden en el aula. En este sentido, la preocupación es distinta si se piensa en las chicas o en los chicos: mientras que sobre ellas preocupan los riesgos a los que se puedan enfrentar en sus primeros contactos con cualquier cosa relacionada con lo sexual (de ahí las observaciones sobre su vestimenta, sobre los lugares por donde pueden o no pueden circular o los horarios que deben cumplir), sobre ellos preocupa especialmente sus problemas académicos y los riesgos relacionados con conductas desenfrenadas, supuestamente propias de la edad (el uso de la pornografía, la alteración del orden en el aula, la violencia física entre ellos mismos, etc.). Como señala Lomas (2007: 94), “algunos estudios aluden al rechazo de los chicos a un orden escolar que consideran afeminado y escasamente masculino. La cultura masculina del patio se opone a la cultura femenina del aula y se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una indiferencia casi absoluta ante el aprendizaje escolar”.

De Stéfano (2017) analiza la intersección entre masculinidad y **homofobia** a partir de los datos del estudio “Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa”. Aquí, afirma que la violencia de los hombres jóvenes se dirige hacia sus compañeras mujeres pero también y, en mayor medida, a sus otros compañeros hombres: “es en la confrontación y respuesta donde se pone en juego la masculinidad”. Durante la adolescencia, esta confrontación alcanza la máxima tensión y el nivel de homofobia

---

<sup>2</sup> A lo largo del texto usaremos los conceptos de “identidad de género” o “identidad sexual”, así como “género” y “sexo” indistintamente, a menos que se indique lo contrario. Este uso tiene que ver con una concepción del sistema de sexo - género – sexualidad constructivista y estructural, que como Haraway (1995), reivindica el sexo también como una categoría social, histórica y contingente, superando la asociación del género a lo cultural y el sexo a la naturaleza o a la biología.

<sup>3</sup> Esta cuestión la hemos abordado en el informe “Incorporación de los mandatos de género en la infancia. Evaluación de una prueba piloto de educación sexual en educación primaria”, Cundines, S. 2020, SIDA STUDI.



sobre sus vidas es muy alto, pese a ser invisible. Según los datos del estudio, el alumnado percibe sus centros como ambientes tranquilos pese a reconocer numerables conflictos, lo que responde a “un proceso de invisibilización y normalización de la violencia estrechamente ligado al género”.

Díez (2015) añade, a la homofobia, como elemento configurador de la masculinidad, el **silencio afectivo**. Las “masculinidades ejemplares” son tipos de hombres que los escolares aprenden a admirar (futbolistas, actores, etc.). En un contexto donde las mujeres van conquistando lugar, se agudizan las expresiones de estilos masculinos hegemónicos y tradicionales “recurriendo a la radicalización de uno de sus componentes centrales: el ejercicio del dominio y control sobre quienes se consideran más débiles”.

También se señala que “pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y están en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos” (Lomas, 2007).

Diversas autoras y autores han señalado dos elementos como especialmente conjugadores de la identidad masculina, elementos que los hombres van a disputar entre sí más que respecto a las mujeres: la homofobia (que puede ser vista también como la otra cara de la misoginia) y el **racismo**. Nuestras observaciones en el contexto de los talleres de educación sexual en centros educativos de la ciudad de Barcelona (y es importante contextualizar porque la escuela no es impermeable a todos los procesos de ciudad, especialmente aquellos que tienen que ver con la segregación espacial), lo confirman, pero nos señalan también que los chicos cis están reaccionando a un discurso que hace ya algunos años que está cada vez más presente en las aulas: el discurso de la igualdad de género, que podemos enmarcar en el auge de los feminismos, y que se manifiesta de diferentes maneras dependiendo de las personas que lo lleven y los mecanismos transversales que haya incorporado cada centro. Esta idea de un cierto repunte de actitudes e ideas machistas entre los chicos cis jóvenes y adolescentes también está presente en algunas publicaciones más recientes, especialmente a partir de la publicación del último barómetro Juventud y Género (Rodríguez, E. et al. 2021), que arroja algunos datos preocupantes sobre la percepción de la violencia de género por parte de los chicos jóvenes. Si en el barómetro anterior (2019) los datos eran leídos como positivos, ya que había un aumento de los chicos que se autodefinían como feministas, ahora los números han cambiado para peor.

**Diversas autoras y autores han señalado dos elementos como especialmente conjugadores de la identidad masculina, elementos que los hombres van a disputar entre sí más que respecto a las mujeres: la homofobia y el racismo.**

Una de las explicaciones dadas es que “socialmente se ha descuidado la atención a las paradojas y conflictos inherentes a la construcción social de lo masculino” (Martínez y Pérez, 2020), una idea que se repite, como si el feminismo, justamente, no se viniera

esforzando, en los últimos setenta años, en deconstruir el género, deconstrucción que involucra inevitablemente a todas las personas. Mientras que las mujeres han reflexionado sobre qué significa ser mujer (y también los hombres), no es hasta muy recientemente que los hombres se han interrogado sobre su condición de sujetos generizados. En este contexto se dan de forma inevitable paradojas y discrepancias entre lo que se espera de un rol social, y cómo está cambiando y generando otras normas: por ejemplo, ellos se quejan de que las chicas son demasiado salidas, que los acosan, mientras que la misma actitud en un chico sería condenada por machista, sin comprender que los roles, aunque pertenecen a un mismo sistema de relación, no son posiciones intercambiables.

Trabajar educación sexual con perspectiva feminista implica tener en cuenta las resistencias que se generan entre los y las adolescentes, resistencias que tienen que ver con el cuestionamiento de una forma de vivir las relaciones y la sexualidad que han aprendido desde la infancia, ya que, no lo olvidemos, los y las jóvenes son producto de nuestra sociedad, donde todavía impera el sistema de sexo – género heteronormativo y patriarcal. Como es de esperar, estas resistencias son mayores entre los chicos cis, porque la masculinidad es poder, pero es frágil y quebradiza. Es desde aquí desde donde lanzamos algunas preguntas que, más que dar respuesta a cómo es la masculinidad actualmente (si es que ha cambiado) o qué lugar deben ocupar los hombres (adultos) en el feminismo, buscan orientar el camino al trabajo pedagógico con los chicos jóvenes, sin olvidar que los niños y adolescentes han sido socializados bajo los mandatos de género (profundamente binarios y generadores de desigualdad social) y que, como personas adultas, somos responsables de haber construido el mundo que ahora les exige cambiar.

**Los niños y adolescentes han sido socializados bajo los mandatos de género (profundamente binarios y generadores de desigualdad social) y, como personas adultas, somos responsables de haber construido el mundo que ahora les exige cambiar.**



### III- LA EVALUACIÓN FEMINISTA COMO HERRAMIENTA: DE DÓNDE PARTIMOS

La evaluación es un proceso que tiene que servir para explicar qué hemos hecho, cómo lo hemos hecho y qué consecuencias está teniendo nuestra intervención. Es una práctica orientada a la toma de decisiones: nos debe ayudar a decidir qué camino tomar, cómo plantear una intervención (diagnosis), introducir cambios o cerrar un programa que no funciona.

Sin embargo, la evaluación nació como una herramienta pensada especialmente para mejorar la eficacia y la efectividad de las intervenciones, basándose en la productividad y el rendimiento económico a gran escala. Las perspectivas críticas cuestionaron que la evaluación fuera una actividad neutra y objetiva, dando lugar a los llamados modelos de 4° generación que propusieron:

- ➡ Problematizar nuestra mirada sobre la realidad a evaluar.
- ➡ Reflexionar sobre cuál es nuestro marco de interpretación y cómo está condicionando nuestra evaluación.
- ➡ Pensar la evaluación como una actividad política creadora de realidades.

La evaluación fue cuestionada también por su androcentrismo, y se puso el foco en qué hacían las mujeres. Después, en las relaciones de género, sobre todo en cuanto al acceso y el control de los recursos. Pero la evaluación feminista pone el foco en las

**La evaluación feminista pone el foco en las desigualdades de poder, consideradas de forma estructural.**

desigualdades de poder, lo que nos obliga a ir más allá y considerar que las desigualdades son estructurales.

La evaluación feminista, siguiendo a Podems (2010), entiende que evaluar es una actividad política y su objetivo es la transformación social. La evaluación es producir conocimiento sobre un proceso, pero el conocimiento está sujeto a marcos de interpretación y a relaciones de poder. Una evaluación feminista

busca escuchar diferentes voces y hacer visible esta estructura desigual.

Así, cuando evaluamos un programa de educación sexual feminista, cuyo objetivo es la transformación de un modelo de sexualidad machista y heteronormativo<sup>4</sup>, generador de desigualdades y discriminaciones, tenemos que hacernos la pregunta: ¿Estamos reproduciendo desigualdades y violencias o contribuimos al cambio?

---

<sup>4</sup> Sobre los objetivos y contenidos de la educación sexual feminista planteada por SIDA STUDI, se pueden consultar diversos documentos y recursos, entre ellos las guías “Claves reflexivas para la educación Sexual”, disponibles en <https://salutsexual.sidastudi.org/es/zonapedagogica-grupos/entorno-educativo/zonapedagogica-grupo/201217-publicaciones-se> [fecha de consulta 4 de diciembre, 2022]

#### IV- EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL

Gracias al esfuerzo de numerosas entidades, asociaciones y profesionales, la educación sexual (un derecho reconocido, pero no garantizado) lleva años desplegándose en los centros educativos de Cataluña. Sin embargo, contamos con muy pocos ejemplos de evaluaciones cualitativas o evidencia sistemática sobre la efectividad de los programas implementados, debido, especialmente, a que la educación sexual no está plenamente integrada en el currículum educativo y, por lo tanto, no es evaluada y actualizada de manera estructural.

Otra dificultad con la que nos encontramos es la falta de indicadores actualizados que realmente nos hablen sobre los contenidos que se están desarrollando y sobre las necesidades de los y las jóvenes respecto a su sexualidad. Los indicadores más utilizados en las encuestas a población joven suelen señalar cuestiones como la edad

**La evaluación de la educación sexual debe ser sistematizada con el fin de generar análisis críticos y comparativos que nos permitan seguir actualizando contenidos y responder ante los retos de una sociedad en constante cambio.**

de inicio de las relaciones sexuales (sin que haya un consenso en qué se entiende por relación sexual) el uso de medios de protección, el número de embarazos no planificados, etc., dejando de lado otros aspectos más relacionados con los objetivos que están proponiendo programas de educación sexual feminista<sup>5</sup>, como serían el placer en las relaciones, las habilidades comunicativas, el bienestar con el propio cuerpo o la ausencia o presencia de violencias machistas y LGTBIfóbicas.

Consideramos que la evaluación de la educación sexual, así como del resto de contenidos curriculares, debe ser sistematizada con el fin de generar análisis críticos y comparativos que nos

permitan seguir actualizando contenidos y responder ante los retos de una sociedad en constante cambio. También para garantizar que una educación sexual de calidad llega a todas las personas, ya que, de otra manera, sólo aquellas que cuenten con suficiente capital social – es decir, aquellas que vivan en hogares con suficientes recursos económicos y tiempo disponible – podrán disfrutarla.

En este documento presentamos una serie de reflexiones y recomendaciones para trabajar con chicos cis en los centros educativos. Estas recomendaciones son fruto de la colaboración entre el equipo sexualidades de SIDA STUDI, entidad con más de 30 años de experiencia en la promoción de la salud sexual entre jóvenes y adolescentes, y avalua+, un programa de evaluación feminista de la misma entidad. En este sentido, la evaluación nos ha servido para generar reflexiones extrapolables a otros programas y actuaciones, además de como herramienta interna para mejorar el propio programa que evaluamos.

---

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo, Martínez, Clara y Pardo, Teo (2019) “De infundir el miedo a difundir placeres. Claves reflexivas para la educación sexual”, Barcelona: SIDA STUDI.



## OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos de esta evaluación son, como ya hemos dicho, dar respuesta a las preocupaciones actuales en torno a las reacciones de los chicos adolescentes y jóvenes ante los contenidos abiertamente feministas. Una respuesta que satisfaga todas las preocupaciones sobre la adolescencia es prácticamente imposible de dar<sup>6</sup>. Lo que pretendemos aquí es **generar algunas reflexiones que nos ayuden a entender qué está pasando y qué podemos hacer las profesionales y las personas adultas que acompañamos para mejorar nuestras intervenciones.**

## OBJETO: QUÉ HEMOS EVALUADO

El equipo pedagógico sexualidats – educación sexual feminista ha desarrollado un programa integral de salud sexual orientado a jóvenes y adolescentes estudiantes de 4.º de la ESO, que ha sido evaluado por avalua+, con metodología cualitativa, en dos institutos de la ciudad de Barcelona y dos centros UEC (Unitat d'Escolarització Compartida<sup>7</sup>).

El programa de educación sexual evaluado ha consistido en:

- Tres sesiones de una hora y media o dos horas con el grupo de jóvenes.
- Una sesión para el equipo docente o educativo.
- Una sesión destinada a las familias y otros referentes.

En los Anexos del presente informe, se pueden consultar los contenidos y la metodología del programa.

## PREGUNTAS EVALUATIVAS

En esta evaluación se han elaborado tres preguntas principales:

**¿El programa funciona, para quién y por qué?**

**¿Cuál es la respuesta de los chicos cis adolescentes y jóvenes al programa?**

**¿Cómo podemos mejorar nuestro programa para responder a las necesidades de profesorado y alumnado, respecto al trabajo con los chicos cis?**

---

<sup>6</sup> Es muy común encontrar un discurso, tanto en el ámbito profesional de la salud como en los medios de comunicación, que entiende la adolescencia como un “problema” en sí misma, una etapa vulnerable y llena de riesgos, pero también desbocada y culpable de todo lo malo que le pasa. Para ver un ejemplo: M. Alfaro González, M. E. y otros (2015) "Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años", Rev Pediatr Aten Primaria vol.17 no.67, Madrid, jul./sep. 2015.

<sup>7</sup> Las UEC son centros adscritos al Departamento de educación de la Generalitat, pero gestionados por entidades externas. Tienen como finalidad complementar la atención educativa que ofrecen los centros educativos, que se realiza con un seguimiento tutorial por parte de educadoras/es sociales y están regulados por el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo (<http://www.xtec.cat/>)

La primera pregunta conlleva indagar sobre diversas cuestiones que tienen que ver con la planificación y la implementación del programa, qué se ha hecho, cómo y dónde.

La segunda es una pregunta más difícil de responder ya que implica interpelar a las personas que asisten al programa para entender qué piensan y cómo el programa está impactando en sus vidas.

La tercera pregunta implica ahondar en las necesidades de las personas que han participado en el programa, teniendo en cuenta una problemática en concreto (el trabajo con los chicos cis y con las masculinidades), y reflexionar sobre las limitaciones y potencialidades del programa para proponer mejoras. Estas propuestas nos permiten, además, realizar recomendaciones pedagógicas que pueden ser útiles más allá del programa evaluado.

## CÓMO HEMOS EVALUADO

Para esta investigación evaluativa, se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- Análisis de documentación y tratamiento bibliográfico.
- Observación participante en sesiones formativas con jóvenes, profesorado y familias.
- Realización de tres grupos focales con jóvenes de 4.º de la ESO y de los centros UEC, donde han participado chicos y chicas entre 14 y 17 años.
- Realización de más de 20 entrevistas en profundidad a personal docente y educadores y educadoras.

El material generado por el trabajo de campo de esta investigación ha excedido mucho lo que se había planificado previamente. Muchos profesores y profesoras han querido participar aportándonos muchas más entrevistas de las que esperábamos. Los grupos focales con jóvenes han sido intensos y han durado más del previsto: los y las jóvenes tenían mucho que decir. Por estos motivos, el presente informe expone sólo una parte del trabajo de campo, ya que pretende ajustarse a los plazos definidos por el proyecto y los compromisos con las entidades que lo han financiado.



## V- RESULTADOS

Los resultados obtenidos por esta evaluación son resultados que están sujetos a espacios y momentos específicos: unos centros educativos, situados en unos barrios, que a su vez se encuentran en una ciudad con sus propias características socioestructurales, pero creemos que exponer el proceso de evaluación es útil para generar evidencia y experiencias replicables.

### TEMAS CLAVE DETECTADOS

El análisis del material generado por el trabajo de campo (documentación, observaciones, grupos focales y entrevistas) consiste en detectar cuáles son los discursos recurrentes y las respuestas más frecuentes ante el programa, pero también, los relatos que nos pueden dar claves para responder a las preguntas evaluativas. Es importante contextualizar, para acotar la mirada y evitar esencialismos, y, por supuesto, apoyarse en las aportaciones hechas por otros trabajos y estudios, como los mencionados en el apartado II de este informe. La homofobia, las conductas de riesgo y desorden en el aula, el silencio afectivo, el racismo y la jerarquía entre las diferentes masculinidades han sido elementos que se han repetido en las observaciones y en los relatos recogidos, como era de esperar. Cabe entender qué formas adquieren en estos contextos determinados y de qué maneras podemos abordarlos en la tarea educativa. Señalamos aquí algunos temas clave que serán retomados en los puntos siguientes sobre necesidades del profesorado y alumnado.

**La homofobia, las conductas de riesgo y desorden en el aula, el silencio afectivo, el racismo y la jerarquía entre las diferentes masculinidades han sido elementos que se han repetido.**

### LA HOMOFOBIA

El rechazo expreso de la homosexualidad sigue definiendo lo masculino y sigue siendo usado para insultar y dañar públicamente en el contexto escolar. En algunas ocasiones, los chavales entienden que la homofobia no está bien, pero no pueden renunciar a ser identificados por el grupo como heterosexuales. También hemos visto como, cuando no se están reconociendo otras violencias, el ataque homofóbico se usa como arma “del que tiene menos poder”, por ejemplo, por parte de estudiantes contra profesores o contra las mismas talleristas. Para ejemplificar esto, describimos una situación recogida en una de las entrevistas:

En un centro de secundaria (donde existe una visibilidad homosexual bastante positiva entre el profesorado) hay una discusión entre varios/as jóvenes en la hora del patio. Una chica, que viste velo islámico, es reprendida por el profesor que hacía turno, ya que cree que es la que ha empezado la discusión. Ella se defiende y le llama maricón. Otra profesora que presencia la situación la vuelve a reprender calificando la actitud de intolerable, amenaza con amonestarla y con llevar el asunto a dirección. El profesor explica cómo sintió que la reacción al insulto era desproporcionada debido al contexto, y que le daba vergüenza ser considerado una víctima ante una adolescente con menos

poder que él y que recibía insultos por llevar velo. Finalmente, intervino para que el tema no trascendiera. Esta situación ejemplifica la importancia del contexto y de tener en cuenta las relaciones de poder que se dan entre las personas implicadas (Miquel<sup>8</sup>, entrevista personal, 21/04/22).

En otro centro también vimos cómo el insulto LGTBIfóbico fue usado contra las talleristas que impartían el programa de SIDA STUDI. Las entrevistas con las educadoras del centro ofrecieron el siguiente punto de vista de la situación: Ellos utilizan esta estrategia, que es grupal, porque se sienten atacados y criticados (Pablo, entrevista personal 28/05/22, y Cristina, entrevista personal, 7/06/22). Sin duda, los temas tratados eran sensibles, ya que, como hemos visto, la homofobia sigue articulando la identidad masculina y, en el caso de estos chavales, una identidad puesta en entredicho también por su bajo poder adquisitivo y los estereotipos negativos asignados a las masculinidades no blanco-europeas. La forma de trabajar en estas circunstancias debe ser gradual.

¿Pero, qué ocurre con los adultos? Hemos visto como entre el profesorado hay tareas pendientes respecto a la visibilidad de la diversidad sexual, como no se habla de ello y como esto influye en el ambiente general del centro. Xavier nos explicaba que cuando empezó a trabajar en centros educativos, sobre todo en los primeros cursos donde existe aún más mayoría de maestras mujeres, el hecho de ser hombre era recibido como una ventaja, ya que la *“figura masculina podía mantener millor l’ordre a un aula difícil”* pero entonces se planteaba *“com els hi deia jo, ara, que sóc gai<sup>9</sup>?”* (entrevista personal, 10/05/22), ya que ser homosexual, en ese contexto, podía desactivar la supuesta ventaja a la hora de trabajar con las y los adolescentes.

## EL RACISMO

---

Durante uno de los grupos focales con chicos en uno de los institutos, se percibió una presión muy fuerte hacia el único chico negro del grupo. En una situación como esa, no es posible realizar un taller o cualquier otra actividad, ya que el nivel de violencia hacia esa persona puede ser muy alto.

En otro de los grupos, uno de los chicos con origen africano se enfrentaba a los estereotipos racistas afirmando que su padre le proporcionaba información sin tapujos y que había crecido en un ambiente muy abierto en ese sentido, que contaba con información sobre sexualidad y una vía, su familia, para obtenerla si la necesitaba.

En otro grupo, en la UEC, los chavales expresaban abiertamente la violencia racista que sufren a diario, violencia no reconocida por el sistema que les dicen que tienen que ser hombre igualitarios, tolerantes y empáticos con otras violencias. Esta incongruencia resulta difícil de asimilar para los adolescentes.

---

<sup>8</sup> Todos los nombres utilizados en este documento son ficticios, para preservar el anonimato de las personas que han participado en el estudio.

<sup>9</sup> La *“figura masculina podía mantener mejor el orden en un aula difícil”* (...) *“entonces cómo les decía yo, ahora, que soy gay”*.

Como ya se ha señalado, la hombría se mide entre hombres, por lo tanto, el grupo de chicos es un grupo en constante tensión, donde unos vigilan a otros. Especialmente las educadoras y los educadores de las UEC, que conocen mucho a los chicos gracias al

**La hombría se mide entre hombres, por lo tanto, el grupo de chicos es un grupo en constante tensión, donde unos vigilan a otros.**

seguimiento individualizado, señalaron cómo cambian sus discursos y su actuación cuando están en grupo respecto a cuando están solos. También cómo cambian en presencia de las chicas, sobre todo cuando se tratan cuestiones que tienen que ver con las relaciones de género: ellas rebaten sus argumentos o les hacen de “espejo”, al plantear las vivencias desde sus posiciones.

Las observaciones y entrevistas en las UEC nos han permitido ver la importancia de los estereotipos asociados a chicos y a chicas relacionados con el orden en el aula, que ya mencionan otros autores (Lomas, 2007). En los dos centros, y recordemos que las UEC son centros a donde se destina a jóvenes que tienen dificultades para seguir con su recorrido académico en el instituto, a menudo con problemas de conducta o adaptación al medio escolar, nos han explicado que, la mayoría, sino todos, son chicos y sólo en los últimos años ha ido aumentando el porcentaje de chicas. Según Cristina (entrevista personal, 7/06/22) esto es así *“no perquè les noies tinguin menys necessitat, sinó perquè la forma d’expressar la necessitat dins l’institut és molt diferent. Elles no molesten, es queden més al final de la classe sense molestar, però no fan res. Llavors és quan es veu el resultat acadèmic que es fa alguna cosa. En el cas dels nois, hi ha una conducta més destructiva a l’aula, trenquen el bon ambient i aleshores son derivats<sup>10</sup>”*. Sonia, educadora de otra UEC afirma algo parecido: “En los últimos años se ha incrementado el porcentaje de chicas y todas, o casi todas, han sufrido violencias machistas ya sea en el entorno familiar, en sus relaciones afectivas, o en ambas”.

Las chicas también participan menos en las clases y actividades en las UEC. Por ejemplo, en los talleres de cocina de una de las UEC, el tallerista nos explicaba cómo durante las cuatro horas que dura el taller (el grupo de jóvenes decide qué cocina, hace la compra, cocina y come lo que ha cocinado), se dan conversaciones sobre temas que les preocupan e interesan: ocio, alcohol y sexualidad (César, entrevista personal, 2/06/22). En estas conversaciones, son los chicos los que hablan más, utilizando en gran medida la broma y la fanfarronería, a pesar de que son ellas las que están mejor informadas, como hemos podido constatar en los grupos focales. Cuando son las chicas las que tienen una actitud parecida a la masculina (hablan más, hacen bromas o

---

<sup>10</sup> “No porque las chicas tengan menos necesidad, sino porque la forma de expresarla dentro del instituto es muy diferente. Ellas no molestan, se quedan más al fondo de la clase sin molestar, pero no hacen nada. Entonces es cuando se ve el resultado académico que se hace algo. En el caso de los chicos, hay una conducta más destructiva en el aula, rompen con el buen ambiente y entonces son derivados”.

ridiculizan a otros) llaman especialmente la atención. Cuando son ellas las que ejercen control sobre sus parejas, también son especialmente señaladas.

En definitiva, **la presión del grupo** es un elemento importante a la hora de afrontar la educación sexual de los chicos, **pero no se debe olvidar que esta presión siempre dependerá de los estereotipos tanto masculinos como femeninos, por lo que más que tratar de desmontar el listado de características atribuidas a los varones, debemos intentar destruir la dinámica categorizadora, que es una dinámica machista.**

## LA PREPARACIÓN DEL EQUIPO PROFESIONAL

---

“Yo me he sentido muy cuidado, pero no sé si lo sabrían explicar la mayoría<sup>11</sup>”

(Dan, entrevista personal, 8/06/22, sobre cómo fue recibida su identidad trans en el equipo educativo de su centro)

En las entrevistas con profesionales, así como en los grupos focales con chicas y chicos, la falta de formación en educación sexual ha sido un tema recurrente. Es una cuestión de vital magnitud, ya que esta falta de conocimientos básicos, contrastados y evaluados provoca que los equipos presenten una gran desigualdad respecto a las habilidades para integrar la educación sexual, puntos de vista a veces cargados de prejuicios y que envíen mensajes contradictorios a las personas jóvenes.

A veces, las personas encargadas de tomar decisiones sobre lo que se hace en el centro no tienen la formación adecuada y esto tiene diferentes consecuencias para la educación sexual. Por ejemplo, una de las entrevistadas, decidía qué carteles o qué información se ponía a disposición del alumnado. Entre otras cuestiones, veía como un problema grave la forma de vestir de las chicas (el largo de los shorts, en concreto), consideraba que no es conveniente ofrecer materiales con imágenes del cuerpo o sobre sexualidad (incluso si son dibujos), o que la intervención en una situación de violencia machista en una pareja se debe dar sólo cuando salta a lo público, es decir, cuando se producen gritos o peleas en clase o en los pasillos, ya que esto es un “problema de privacidad” (Montse, entrevista personal, 21/06/22).

Sonia (entrevista personal, 1/06/22) también nos explicaba cómo se ha encontrado con compañeras que tienen especial fijación con la forma de vestir de las chicas, o un compañero que relacionó la homosexualidad con la pederastia, situación que fue confrontada delante de los y las jóvenes, porque señala que, en casos así, “lo primero son los chicos y las chicas”. La falta de formación y de directrices claras por parte del centro dificulta prevenir estos casos.

**La falta de conocimientos básicos, contrastados y evaluados provoca que los equipos presenten una gran desigualdad respecto a las habilidades para integrar la educación sexual.**

---

<sup>11</sup> Se refiere a si la mayoría de sus compañeras y compañeros sabrían explicar qué quiere decir ser una persona trans.



El caso de Xavier es un ejemplo de cómo se suele suplir la falta de formación en el profesorado: él tiene especial motivación por la educación sexual, en parte por cómo fue su adolescencia y las dificultades con las que se encontró para visibilizar y vivir su sexualidad en el instituto, tanto cuando era joven como en los primeros años siendo profesor. Cuando se dio una situación donde un chico homosexual necesitaba apoyo, un apoyo requerido por la familia, se solicitó su ayuda aún sin que fuera su tutor. Comenta que no supo enfocar la situación, ya que no tenía los recursos pedagógicos adecuados, y sólo podía aportar su propia experiencia (entrevista personal, 10/05/22).

Miriam, que es coordinadora pedagógica en uno de los Institutos, considera que no hay suficientes herramientas o recursos, pero, sobre todo, no existe una misma visión a la hora de abordar la sexualidad (entrevista personal, 19/04/22). Otro miembro de su equipo de coordinación del centro tenía dificultades para entender situaciones donde se mezclaban violencias digitales, y sobredimensionaba el hecho de que estas violencias se produjeran de forma online, obviando el papel del género a la hora de actuar en consecuencia (Carles, entrevista personal, 20/04/22).

Comprender la dimensión estructural de la sexualidad es esencial para poder distinguir entre valores morales (que son valores transmitidos culturalmente y que son válidos, pero no tienen que ser universales), y derechos sexuales. La falta de recursos de calidad, la disponibilidad de tiempo dentro de la jornada laboral y la falta de una formación específica y reglada, hace que impartir educación sexual se viva como una carga. En consecuencia, la calidad de la educación sexual impartida en cada centro depende de que existan figuras especialmente motivadas y autodidactas, como bien afirma Pablo (entrevista personal, 28/05/22): “Tener una compañera como Cristina es lo que más me ha ayudado”.

---

## RESPUESTA A LAS PREGUNTAS EVALUATIVAS

### 1- ¿EL PROGRAMA FUNCIONA, PARA QUIÉN Y POR QUÉ?

La observación de los talleres, las entrevistas y los grupos focales han permitido recoger las sensaciones y opiniones de las personas que han participado en el programa. En general, el profesorado ha respondido positivamente a la pregunta sobre si les ha gustado la formación. Algunas personas han considerado que los contenidos eran un poco repetitivos y, aunque necesarios, ya que son conscientes de que la mayoría de sus compañeros y compañeras no los conocían, hubieran deseado profundizar un poco más. Otras, sin embargo, se sentían aun así con pocos recursos para asumir contenidos relacionados con la sexualidad en sus tutorías y más aún de manera transversal en sus asignaturas. En la UEC, a diferencia de un Instituto, se da un proceso de acompañamiento más individualizado y la principal estrategia educativa utilizada es el vínculo. Por este motivo, es necesario adaptar los contenidos a la realidad de estos centros, ya que las dinámicas son diferentes y, por lo tanto, las necesidades cambian.

El profesorado que ha sido entrevistado cuenta con nula formación sobre sexualidad. Sólo aquellas profesionales que se han interesado especialmente o que les toca por algún motivo personal (por ejemplo, el tener sexualidades o identidades fuera de la norma), se han formado a través de cursos ofrecidos por el Departament d'Educació o de manera autodidacta. Por este motivo, existe una gran diversidad de conocimientos sobre educación sexual entre el profesorado, lo que hace difícil profundizar, en una sola sesión, en todas las cuestiones que les están preocupando.

Al realizarse después de los talleres, los grupos focales con chicos nos han dado algunas pistas sobre qué contenidos son los que los chicos y las chicas ya han estado trabajando y cuáles no. Los contenidos que tienen que ver con el modelo biomédico en educación sexual, son generalmente bien recibidos. Existe cierto consenso sobre su necesidad y los valores que transmiten ya están más que asumidos (aunque no siempre se cumplan). De alguna manera, no vienen a cuestionar cómo nos relacionamos, ni quiénes somos. Los contenidos más difíciles de transmitir son aquellos que promueven la reflexión crítica, el trabajo de las emociones y la detección de violencias. Estos contenidos son fácilmente asumidos por las chicas, que en seguida se involucran en debates y tienen opiniones más o menos formadas sobre lo que les pasa y por qué les pasa (por ejemplo, sobre las críticas a su forma de vestir, sobre la presión estética sobre sus cuerpos, sobre las relaciones sexoafectivas, etc.), mientras que los chicos, poco acostumbrados a profundizar en cuestiones emocionales y relacionales, tienen más dificultades para entender y reflexionar sobre cuestiones abstractas o estructurales.

Tanto las personas adultas como los y las jóvenes que han participado en el programa tienen dificultades para relacionar los contenidos con situaciones cotidianas no directamente relacionadas con las sexualidades, pero que determinan el marco de poder donde las identidades sexuales o la expresión de las sexualidades se da. Es por ello por lo que el programa funciona muy bien allí donde ya se han trabajado contenidos críticos sobre diferentes estructuras de poder (género, clase social, racismo, etc.), donde hay un profesorado más consciente, más diverso o con más visibilidad no heterosexual, donde ya se han tratado abiertamente cuestiones que tienen que ver con las diversidades sexoafectivas, etc. Todo este trabajo allana el terreno para tratar más en profundidad la educación sexual en unas pocas sesiones específicas.

La implementación del programa en las UECs ha demostrado que no todo funciona para todo el mundo. Como decíamos, la dinámica de la UEC es distinta a la de un instituto y, además, las respuestas de los chicos han sido muy distintas en los dos centros donde se intervino. Las entrevistas con las educadoras de los centros fueron muy esclarecedoras sobre qué no funcionó y por qué, y esto delata la necesidad de entrevistar al equipo educativo antes de la intervención con los y las jóvenes.

**Las entrevistas con las educadoras de los centros fueron muy esclarecedoras sobre qué no funcionó y por qué, y esto delata la necesidad de entrevistar al equipo educativo antes de la intervención con los y las jóvenes.**

## 2- ¿CUÁL ES LA RESPUESTA DE LOS CHICOS CIS ADOLESCENTES Y JÓVENES AL PROGRAMA?

Entrevistadora: ¿Cómo tiene que ser un hombre?

Chico 1: ¡Empresario!

Chico 2: Eso es para los españolitos y los catalanitos.

Grupo focal con chicos, UEC, 22/04/22

Como ya decíamos en la anterior pregunta, los chicos cis tienen más dificultades para reflexionar con cierta profundidad sobre algunos aspectos de la sexualidad y de las relaciones. A pesar de que saben cuáles son los estereotipos relacionados con la masculinidad hegemónica, tienen más dificultades a la hora de imaginar nuevas maneras de ser. Sin duda, la falta de referentes adultos legitimados socialmente (de manera que puedan ser asumidos por los adolescentes sin demasiado coste social) que rechacen esos estereotipos, es uno de los grandes problemas, como ya hemos señalado.

Hemos visto cómo los contenidos relacionados con el placer son en general bien recibidos, incluso aquellos que se centran específicamente en las chicas y en las personas que tienen vulva. Todos los mensajes sobre herramientas comunicativas y sobre la expresión de las emociones también han tenido un impacto positivo.

No obstante, los contenidos sobre diversidad sexual han sido en la mayoría de los casos ampliamente rechazados. Como ya se ha explicitado a lo largo de este documento, la homosexualidad sigue determinando el límite de la hombría y, por lo tanto, debe ser públicamente rechazada:

Entrevistadora: ¿Y si sintierais algo por algún chico? ¿Se lo diríais a alguien?

Silencio general. Algunos chicos bajan la mirada.

Chico 1: No profe.

Entrevistadora: ¿Ni a tu mejor amigo?

Chico 1: No.

Grupo focal con chicos, 4º de la ESO, 18/05/22

Los chicos de los diferentes centros donde hemos realizado el programa evaluado y los grupos focales (dos institutos y dos Unidades de Escolarización Compartida) nos han manifestado en varias ocasiones que se sienten "atacados". La forma en que lo verbalizan y a quién o qué ven como responsables de este ataque constante cambia según el centro y las posiciones sociales de los chicos. En uno de los institutos, donde reunimos a un grupo de chicos en el que solo uno de ellos tenía padres no catalanes (en este caso, africanos, pero no especificó de qué país), reproducían un discurso sobre la igualdad entre los géneros con el que estaban de acuerdo, pero señalaban cómo se sentían cada vez más atacados por el "discurso feminista de moda". También tenían dificultades para comprender las contradicciones que pueden darse entre los modelos de feminidad y masculinidad (que no dejan de ser categorías circunstanciales): por ejemplo, cómo algunas actitudes son permitidas para las chicas mientras que en un chico se consideran machistas. Por otro lado, en algunas de las entrevistas con profesorado, percibíamos una crítica muy fuerte hacia estos mismos chicos, que olvidaba en parte que ellos son adolescentes, que por ello tienen menos poder en el contexto del instituto y, además, reflejan lo que les está ofreciendo el mundo adulto.

En otro grupo, este discurso iba mucho más allá y la crítica al feminismo y la diversidad sexual acababa siendo un ataque contra las talleristas. En este contexto, donde la mayoría de los chicos eran de orígenes diversos (magrebíes, dominicanos y senegaleses), había un sentimiento de segregación, de haber sido rechazados por una institución (representada por el instituto, el profesorado y cualquier agente externo que se asemeje estéticamente), que los considera menos válidos por provenir de familias con modelos de masculinidad que son objeto de prejuicios, como el de ser "más machistas". Además, estos jóvenes no ven reconocidas las violencias que ellos mismos sufren (institucionales, económicas y racistas), lo cual dificulta el ejercicio necesario de empatía para reconocer las violencias que otras personas viven de manera más directa.

**Había un sentimiento de segregación, de haber sido rechazados por una institución que los considera menos válidos por provenir de familias con modelos de masculinidad que son objeto de prejuicios.**

En palabras de una de las educadoras de una de las UECs: "Es el único espacio de poder que tienen, es decir, cuando tú eres pobre o eres una persona racializada, ante el grupo, lo único en lo que pueden destacar es en ser más machos que el otro" (Cristina, entrevista personal, 7/06/22).

### 3- ¿CÓMO PODEMOS MEJORAR NUESTRO PROGRAMA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE PROFESORADO Y ALUMNADO, RESPECTO AL TRABAJO CON LOS CHICOS CIS?

Para mejorar el programa evaluado, proponemos tener en cuenta las necesidades del profesorado y del alumnado, necesidades que en gran medida el programa no puede cubrir debido a sus características y limitaciones. Tenerlas presentes, sin embargo, puede permitir mejorar y adaptar los contenidos y actividades del programa.

A continuación, enumeramos algunas de las necesidades que han sido detectadas en el curso de esta evaluación.

#### NECESIDADES DEL PROFESORADO

##### 3.1. FORMACIÓN EN PROFUNDIDAD QUE PERMITA INTERPRETAR Y COMPRENDER LOS RECURSOS DISPONIBLES SOBRE SEXUALIDAD

La totalidad del profesorado entrevistado ha declarado que nunca había recibido ninguna formación previa específica sobre sexualidad. En los casos estudiados, los contenidos sobre educación sexual se trabajan sobre todo durante las tutorías y, por lo tanto, tienen que ser impartidos por diferentes docentes, independientemente de su formación o conocimiento de la materia. Esta situación genera insatisfacción por parte del profesorado, que no se siente preparado para impartir los contenidos y también por parte del alumnado, que, en muchos casos, percibe como a algunas/os docentes les da vergüenza hablar sobre sexo. Por estos motivos, a veces, se proponen contenidos repetitivos año tras año o bien desfasados para la edad del alumnado.



La formación en profundidad tiene que ir también en la dirección de desdibujar ciertos mitos y estereotipos asociados a las personas jóvenes. Por ejemplo, los chicos y las chicas han señalado que se sienten juzgados/as por parte del profesorado, especialmente en cuanto a su relación con las redes sociales y la tecnología; su relación con el porno (los chicos); y su forma de vestir (las chicas). Estos tres elementos están especialmente atravesados por el género, pero esta relación no se ve con claridad si no se hace un trabajo profundo sobre cómo funcionan los estereotipos de género, cómo generan desigualdades y cómo modelan nuestra mirada sobre los y las jóvenes.

### 3.2. CREACIÓN DE FORMAS DE ACTUAR ANTE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS QUE NO IMPLIQUEN EXCESIVA DILATACIÓN EN EL TIEMPO, QUE GENEREN APRENDIZAJES COLECTIVOS Y SE ORIENTEN HACIA LA REPARACIÓN DE DAÑOS

Una parte importante del profesorado declaró que ante un conflicto relacionado con violencias machistas y violencias LGTBfóbicas, siempre se llega tarde. Detectar las violencias machistas, identificar qué elementos significativos están en juego y decidir cómo actuar de forma coordinada requiere tiempo. Vemos problemas en la detección de las violencias porque muchas veces se considera conflictiva solo la parte pública de una situación de agresión. Por ejemplo, en uno de los institutos donde realizamos la investigación, se puso en marcha una actuación del equipo psicosocial cuando una pareja formada por chico y chica, que hacía tiempo que tenía una relación difícil, cargada de malestares, celos y maltratos, tuvo una discusión muy fuerte en medio del aula. Todo lo que había pasado hasta entonces se consideraba parte la “vida privada” y, por lo tanto, no se veía como una situación donde se tenía que intervenir desde el centro.

Así las cosas, cuando se detecta por fin una situación que requiere intervención, se tiene que decidir cómo actuar. En el caso mencionado, el equipo psicosocial decidió actuar de una manera determinada, pero no se sintió apoyado por el resto del equipo docente. Es necesario, pues, que este tipo de intervención tenga centralidad en las reuniones y forme parte de la estructura organizativa de los centros.

También es imprescindible contar con herramientas de detección temprana, que faciliten trabajar los temas que realmente están afectando a los y las jóvenes y que permitan empezar un trabajo colectivo desde el inicio del curso escolar. Teniendo en cuenta que las violencias machistas existen gracias a un contexto que lo permite, que las naturaliza y legitima, también es imprescindible que el trabajo sea conjunto y no solo focalizado en las personas que protagonizan los conflictos. Por último, no tenemos que olvidar que estamos hablando de personas adolescentes y jóvenes que, a pesar de que también se tienen que hacer responsables de sus actos, tienden a reflejar el sistema de valores que les transmite el mundo adulto. Las personas adultas que tienen a su alrededor son referentes tanto o más importantes que los mensajes que les llegan desde fuentes más difíciles de controlar (medios de comunicación, redes sociales, productos culturales, etc.).

Es necesario detectar y también reconocer a la víctima, sin culpabilizarla (como hemos visto, los estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad, que todavía perviven, suelen dificultar este reconocimiento), teniendo en cuenta el contexto donde las violencias se pueden producir (se pueden producir precisamente porque se naturalizan). A veces, un discurso con tono punitivo, que hace recaer la responsabilidad sólo sobre la actuación

de una persona, genera resistencias con las cuales resulta muy difícil seguir trabajando. Es por eso por lo que proponemos orientarnos hacia la reparación del daño, con un proceso que permita identificar las consecuencias de una determinada conducta, ponernos en el lugar de la otra persona (reconociendo también otras violencias) y proponer actuaciones que reparen o transformen la situación.

### 3.3. EXPRESIÓN LIBRE DE LA PROPIA ORIENTACIÓN O PREFERENCIA SEXUAL CUANDO NO ES HETEROSEXUAL Y APOYO ANTE SITUACIONES DE LGTBIFOBIA

En ninguna de las entrevistas se expresó un malestar explícito sobre esta cuestión. Aun así, fueron muchos los relatos sobre un proceso de visibilización de las preferencias sexuales no heterosexuales en los centros educativos, por parte del profesorado, con elementos como el miedo, la inseguridad o el ocultamiento de información. Sin duda, no nos encontramos en un escenario abiertamente homófobo o lesbófobo en cuanto a los equipos docentes y equipos directivos, pero los centros educativos, como parte de la sociedad en la que vivimos, reproducen estructuralmente la norma heterosexual. Esto tiene consecuencias mucho más graves para los y las adolescentes.

Como ya hemos visto, los chicos declararon abiertamente, en los grupos focales realizados, que nunca le explicarían a nadie si tuvieran sentimientos o preferencias homosexuales. También dijeron, en algunas ocasiones, que les dan asco las prácticas que se asocian a la homosexualidad (no existen prácticas heterosexuales u homosexuales, pero ellos las entendían de este modo). En otras ocasiones refirieron que “está de moda que las chicas digan que son bisexuales” (grupo focal con chicos, 4º de la ESO, 1/06/22). Por su parte, algunas de las chicas se declararon abiertamente lesbianas, detallando las dificultades que sufrieron para llegar a explicarlo y vivir de forma libre su sexualidad. Las chicas también asumieron que es más difícil ser un chico gay en el instituto, que una chica bisexual o lesbiana (grupo focal con chicas, 4º de la ESO, 25/05/22).

**Los centros educativos,  
como parte de la sociedad  
en la que vivimos,  
reproducen  
estructuralmente la norma  
heterosexual.**

En algunos casos, el profesorado LGTBI+ se ve inmerso en un ambiente abiertamente homófobo y lesbófobo en el aula, lo que acaba teniendo repercusiones directas en su bienestar y en su trabajo. En estos casos, el apoyo por parte del resto del equipo docente es fundamental y para poder generar este apoyo, es necesario que las competencias para actuar ante la LGTBIfobia no dependan de las preferencias u orientación sexual del docente, es decir, de su experiencia vital, sino de una formación sistematizada para todo el mundo y que tenga en cuenta la interrelación con las violencias racistas y clasistas.

### 3.4. AMPLIAR EL IMAGINARIO SOBRE EL PLACER Y LA SEXUALIDAD

Las y los adolescentes saben que el sexo es placer, pero, aun así, predomina el imaginario que lo asocia a la reproducción. Saben que existen muchas prácticas placenteras, pero predomina la centralidad del coito pene-vagina.

Chica 1: Lo que me pareció bien fue enfocarlo más hacia el placer, es algo del que no se habla y que es muy importante.

Chica 2: Lo enfocó en lo que nadie te explica y es lo que es nuevo para mí.

Chica 3: [Los profes] te lo explican de una manera tan extraña que se hace como incómoda. Sólo quieren hablar de preservativos.

Grupo focal con chicas, 4º de la ESO, 25/05/2022

Uno de los objetivos principales de los talleres de educación sexual que propone SIDA STUDI es ampliar el imaginario sobre sexualidad y facilitar vocabulario para que los y las jóvenes se puedan expresar. Los y las adolescentes de 4.º de la ESO, que participaron en el programa, tenían muy claro que el objetivo de las prácticas sexuales es el placer y sabían que es un elemento muy importante. Aun así, en primera instancia, repetían el discurso más tradicional que relega el placer a un plano secundario e, incluso, asumían que el sexo es un “tema médico”. Es decir, hasta entonces, les habían hablado de los riesgos fisiológicos asociados a las prácticas sexuales, pero muy poco de las emociones, sentimientos y sensaciones. Como ya señalamos en el estudio “Incorporación de los mandatos de género a la infancia, evaluación de una prueba piloto de educación sexual a primaria”, el modelo de sexualidad coito céntrico y genitalocéntrico sigue muy presente: se entienden como “relaciones completas” las que

**Este modelo se apuntala desde la infancia y cuando llegamos a la adolescencia encontramos que es muy difícil desmontarlo.**

acaban con el coito y la eyaculación del hombre. Las consecuencias del mantenimiento de este modelo son, entre otras, el desconocimiento y la desvalorización de los cuerpos de las niñas, de las mujeres y los cuerpos no normativos (los que no tienen genitales considerados “normales” o son gordos, o negros, o con capacidades diferentes), la normalización del miedo y del dolor en las relaciones, la normalización de las violencias sexuales y el apuntalamiento de los estereotipos de género. Este modelo se apuntala

desde la infancia y cuando llegamos a la adolescencia encontramos que es muy difícil desmontarlo. Es por eso por lo que en 4.º de la ESO todavía es necesario trabajar el placer, darle centralidad, con un lenguaje próximo y con una metodología que permita al grupo reflexionar alrededor de las diferentes maneras de vivirlo, sobre los diferentes mensajes que les llegaron durante la infancia y cómo estos mensajes condicionan su relación con la sexualidad, el cuerpo, los sentimientos y las emociones.

### 3.5. ACTUALIZAR Y ADAPTAR LOS CONTENIDOS A LA EDAD

“Está bien que se hagan estas charlas, pero yo encuentro que se tendrían que hacer en primero de ESO o en sexto de primaria o antes, que es cuando empiezas a desarrollar la sexualidad”.

Chico en grupo focal con chicos, 4º de la ESO, 1/06/2022

En todos los grupos, los y las jóvenes han reconocido que los contenidos que reciben en el aula son muchas veces repetitivos y desfasados para sus edades. Incluso nos decían que en 3.º de la ESO les explicaron los cambios en el cuerpo durante la pubertad, cambios que la grandísima mayoría ya había experimentado. Las chicas nos han explicado que tenían muchas dudas sobre cómo funciona su ciclo menstrual, más allá de la información básica, que ya conocían. También han pedido más información sobre los recursos de atención a la salud sexual, qué hacer en caso de embarazo, los derechos relacionados con el aborto y la reproducción asistida. Los chicos han mostrado interés en hablar más sobre masturbación (sobre todo en cuanto a los mitos relacionados), sobre el cuerpo de las chicas y sobre las relaciones afectivas. A los chicos de 4.º de ESO les costaba mucho más hablar sobre sexualidad abiertamente, sin recurrir a las bromas y el humor. Por este motivo, las reflexiones han sido menos complejas que en el caso de las chicas. En este sentido, es necesario trabajar más profundamente las diferencias entre el individuo y la sociedad y las relaciones entre la persona y el grupo, para que puedan entender el vínculo entre lo estructural (por ejemplo, las violencias de género) y los hechos concretos o particulares. El humor es un recurso constantemente utilizado por los chicos: revela el mandato social de no mostrar vulnerabilidad y competir entre ellos por el privilegio de ser considerado hombre.

**El humor es un recurso constantemente utilizado por los chicos: revela el mandato social de no mostrar vulnerabilidad y competir entre ellos por el privilegio de ser considerado hombre.**

### 3.6. NO JUZGAR EL CUERPO Y LA SEXUALIDAD DE LAS CHICAS

Hemos visto bastante diferencia en cómo se lee la forma de vestir de chicos y chicas, y cómo los estereotipos tradicionales sobre la expresión de la sexualidad siguen existiendo. Como apuntábamos en la investigación realizada en centros de primaria sobre los mandatos de género en la infancia mencionada más arriba, la escuela o el instituto son espacios de aprendizaje, producción y reproducción de la performatividad de género<sup>12</sup>. Chicos y chicas actúan de forma diferente y también son tratados y tratadas de forma diferente. Entre los comportamientos generales atribuidos y/o performados por chicos, vemos que hablan más en clase, hacen más ruido, ocupan más espacio físico y hacen más bromas (especialmente durante las clases donde se habla de sexualidad). Aun así, hemos observado que algunos chicos no seguían estas formas de actuar: algunos se mantenían más reservados, al fondo del aula y sin intervenir en ningún

<sup>12</sup> Butler, Judith (1990). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona: Paidós.



momento. En todos los grupos se han observado desigualdades entre los chicos que no hay que desatender (estas desigualdades tienen que ver con ejes de opresión – racismo y capacitismo – y con las propias dinámicas sociales). Entre las chicas, también ha predominado una forma de estar en el aula más silenciosa, con menos intervenciones, menos ruido, sin hacer ninguna broma o chiste durante las intervenciones.

**Las chicas a menudo se sienten juzgadas por su forma de vestir y expresar su sexualidad.**

Las chicas a menudo se sienten juzgadas por su forma de vestir y expresar su sexualidad. Esta forma de discriminación tiene que ver con un imaginario muy potente que pervive en nuestras aulas, pero que no es exclusivo de nuestro contexto: Epstein y Johnson (2000) ya explicaban, en su investigación en centros escolares del Reino Unido durante los años 80, como la crítica sobre la forma de vestir y maquillarse de las chicas suponía un control sobre su sexualidad y a la vez una forma de resistencia por parte de las chicas. Estos modelos de lo que es “apropiado” o de lo que se considera “precoz” o “poco apropiado” en el aula, son representaciones sociales que operan dentro y fuera de los centros educativos. Los comentarios sobre la forma de vestir de las chicas forman un continuum con los comentarios sobre su cuerpo, tanto para resaltar si tienen o no un peso considerado adecuado (comentarios muy a menudo recibidos por parte de la familia) como las insinuaciones recibidas por parte de desconocidos en el espacio público. Para algunas de las chicas participantes en el grupo focal, la resistencia a este sistema de género que pone su cuerpo en el centro de las miradas es “estar bien contigo misma”, a pesar de que reconocen que es muy difícil “estar bien”, es decir, que los comentarios y miradas ajenas no les provoquen malestar. En este sentido, hemos visto que trabajar el placer con las chicas es muy útil para aumentar su autonomía y, por lo tanto, su bienestar, pero tiene que ir acompañado con un trabajo sobre los estereotipos de género con toda la comunidad educativa. Un trabajo que cambie esta mirada sobre el cuerpo, la forma de vestir y la expresión de la sexualidad de las chicas, que, evidentemente, no es un problema individual y por lo tanto no se puede resolver únicamente desde lo personal.

### 3.7. TRABAJAR LA AUTONOMÍA PARA CONTRARRESTAR LA RESISTENCIA DE LOS CHICOS CIS

En los dos grupos focales realizados con chicos hemos encontrado discursos contradictorios sobre la igualdad de género, sobre los derechos de las personas LBTGIQ+, sobre las violencias machistas y sobre el feminismo. Conocen muy bien el discurso que genera la institución, el discurso vinculado en el Estado de derecho y a la igualdad de oportunidades. Lo que más les cuesta es ponerse en la piel de otros y percibir prácticas vinculadas a estos discursos como prácticas que también les pueden generar bienestar. Los chicos reproducen discursos machistas porque son discursos y mensajes que todavía dan valor y rango a las personas socializadas como hombres. La masculinidad sigue siendo una masculinidad heterosexual, que rechaza cualquier aspecto relacionado con la feminidad y, por lo tanto, rechaza la homosexualidad (asociando prácticas como la penetración anal o cualquier elemento emocional). La

principal fuente de información sigue siendo internet<sup>13</sup>, pero no solo o principalmente la pornografía mainstream, que saben que es ficción y que no se asemeja a la realidad e, incluso, reconocen como machista, discriminatoria, etc., sino youtubers y otros productores de contenido. En el caso de los youtubers, la línea entre la realidad y la ficción es mucho más difusa y los mensajes que reproducen violencias machistas y roles de género son mucho más sutiles.

También hemos encontrado diferencias entre los chicos con relación al discurso sobre la igualdad de género, según su realidad socioeconómica y si pertenecen a grupos minorizados culturalmente. Estas diferencias no están relacionadas especialmente con un entorno más machista (hemos visto pocas diferencias en cuanto a la ideología recibida a casa, a pesar de que sí que hay diferencias en los roles de género en casa a causa de las distintas capacidades económicas – que cuando son más altas “liberan” a las mujeres de casa de hacer todas las tareas domésticas, a pesar de que no queda claro quién las hace), sino con el sentimiento de ser rechazados a muchos niveles por un sistema que “defiende” la igualdad de género. Es decir, el discurso instaurado sobre la igualdad entre hombres y mujeres, que es defendido desde la institución (representada por los equipos educativos, los políticos, por carteles y anuncios oficiales, etc.) es un discurso que proviene del mismo sistema que, en muchos casos, los rechaza porque son “malos” estudiantes o tienen comportamientos que no son aceptables. Un sistema que no reconoce su cultura o las costumbres de su familia como válidos, no les garantiza una vivienda de calidad o los discrimina directa o indirectamente por no tener nacionalidad española o por tener la piel de otro color.

Recomendamos, por lo tanto, tener en cuenta esta realidad interseccional a la hora de trabajar contenidos sobre estereotipos de género y relaciones de género. No todos los chicos parten de la misma realidad ni tienen las mismas oportunidades en nuestro entorno. En todos los casos, eso sí, hemos detectado que es necesario cultivar la autonomía de los jóvenes para que puedan elaborar discursos propios, que no sean discursos a la defensiva o discursos que reproducen la peor de las versiones del mundo adulto.

### 3.8. TRABAJAR CON LOS REFERENTES ADULTOS MÁS PRÓXIMOS: LOS PROFESORES Y LOS EDUCADORES

Creemos que crear un listado de masculinidades no es útil, ya que las categorizaciones son contextuales y contingentes, y refuerzan en muchos casos los estereotipos racistas: la masculinidad autóctona es una masculinidad “reformada” mientras que la masculinidad de origen extranjera es aquella que todavía tiene un aspecto más tradicional. Y nos referimos a “aspecto” porque lo que estamos detectando es que en la masculinidad “reformada” no existe un trabajo sobre qué pueden hacer los hombres (y qué hombres pueden hacer qué) para cambiar las consecuencias estructurales del patriarcado, sino un cambio en las conductas y las tareas que tienen más valor social. Conductas sin duda bien venidas, como mostrar el afecto y los sentimientos, mejorar

---

<sup>13</sup> Las encuestas hace años que muestran que la principal fuente de información sobre sexualidad es, en el caso de los chicos, internet y en el caso de las chicas, la familia y las amigas (Departamento de Interior. Encuesta en Centros Educativos de Cataluña, 2016-17)

las relaciones con los hijos, ser más amables, etc. pero que no están cambiando el orden de poder ni poniendo en el centro la justicia social.

En las entrevistas con profesorado quedaba claro qué perfil de profesionales tiene más conocimiento sobre educación sexual y está más implicado en la implementación de estos contenidos en sus centros: básicamente mujeres sensibilizadas con los feminismos y hombres que se autoidentifican como homosexuales. Para preguntarnos ¿Cuáles son los mensajes que

se están dando en el aula que refuerzan las relaciones de poder existentes? y ¿Cuáles son los imaginarios que se ven apuntalados?, tenemos que recurrir a qué saben los profesionales y qué contenidos están desarrollando en el aula. Algunos consideran que su asignatura no tiene nada que ver con la sexualidad y las relaciones de género y permanecen, por lo tanto, “ciegos al género”, por utilizar una expresión ya antigua. Otros buscan y rebuscan contenidos, los incorporan como pueden o promueven actividades externas como el programa desarrollado por SIDA STUDI.

En las entrevistas, también, se hicieron muchas observaciones sobre los chicos jóvenes, pero pocas sobre los compañeros de trabajo. Sin duda, es difícil señalar al otro cuando existe una desigualdad de poder en la que se está por debajo. La enseñanza es un ámbito profesional muy feminizado, en el que, como en el resto de los ámbitos, siguen teniendo un mejor lugar los profesionales varones, como nos ilustra el caso de Xavier mencionado más arriba, consciente de los cumplidos que recibía por ser varón.

Más que generar crítica personalizada (lo que no suele contribuir a mejorar el ambiente de trabajo) proponemos poner más en el foco el trabajo personal de los hombres adultos que son referentes primerísimos para los jóvenes, es decir, los profesores hombres cis, que a los chicos adolescentes y jóvenes – por otro lado, últimamente muy en el punto de mira-. Esto implica subvertir de alguna manera el eje adulto – adolescente, en el que es el adulto el que debe enseñar al joven, y pensar qué podemos cambiar las personas adultas para trasladar opciones de ser y actuar que sean creíbles y aceptables para los chicos jóvenes. Esto implica, sobre todo, que los profesores hombres asuman como propia la tarea de introducir y transversalizar una educación sexual feminista en los centros educativos.

**Crear un listado de masculinidades no es útil, ya que las categorizaciones son contextuales y contingentes, y refuerzan en muchos casos los estereotipos racistas.**

## VI- ALGUNAS CONCLUSIONES

Pero ¿Qué es la masculinidad? Y ¿Qué esperamos de los chicos cis jóvenes y adolescentes? Como mencionábamos al inicio de este informe, la masculinidad no es una cosa fácilmente definible y delimitable. Desde ahí, debemos plantearnos si nos es útil para pensar y actuar respecto a la consecución de la justicia social, imposible si no desmontamos las desigualdades de género, pero también el resto de las desigualdades sociales. La masculinidad no es sólo una identidad, es también una forma de ordenar el mundo donde el valor máximo lo ostenta la fuerza física, el dinero y la blanquitud. Según este ideal, la masculinidad es, de alguna manera, el poder económico, el extrativismo, la colonización y la guerra. **La principal conclusión a la que hemos podido llegar, es que la masculinidad no es una identidad que trabajar en las aulas para producir unos hombres jóvenes con unas características más aceptables socialmente. Como profesionales de la educación sexual, nuestro objetivo es hacer llegar conocimientos y habilidades a todas las personas, durante todo su ciclo vital, para que puedan ejercer sus derechos sexuales y tener una vida donde la sexualidad sea placentera y libre de violencias.** Esto implica trabajar con todas las personas jóvenes, atender a sus necesidades específicas y contextualizadas, incluidos los chicos cis.

Con esta propuesta que ha mezclado la investigación con la evaluación y las actividades de educación sexual dirigidas a la comunidad educativa, hemos podido, sobre todo, hablar con muchas personas. Hemos podido hablar en pequeños grupos, en conversaciones personales, con más tiempo del habitual y con más tranquilidad. Hemos hecho entrevistas a más de 20 profesionales que trabajan en centros educativos y en Unidades de Escolarización Compartida (de las cuales hemos podido analizar solo una parte, dentro de los límites que nos ha marcado el presupuesto y las convocatorias), espacios donde hemos podido hacer preguntas que no se hacen habitualmente en las intervenciones y las formaciones, y sobre todo escuchar mucho. Escuchar sus opiniones, sensaciones, percepciones, necesidades y deseos.

También hemos podido escuchar a pequeños grupos de chicas y a grupos de chicos, intentando revertir la lógica adultocèntrica según la cual somos las profesionales y las expertas las que decidimos qué necesitan las personas jóvenes y cómo lo necesitan. Esta tarea no ha sido fácil: para aplicar una perspectiva interseccional hemos tenido que ser críticas con nosotras mismas, reflexionar sobre la posición de poder que tenemos y sobre cómo estamos reproduciendo violencias racistas y clasistas cuando lo que buscamos es prevenir las violencias machistas. Estas reflexiones, por supuesto, no se quedan en este proyecto, sino que nos sirven para continuar mejorando nuestros programas de educación sexual.

Una evaluación, a diferencia de una investigación académica, consiste principalmente en ofrecer un producto: una conclusión sobre los resultados de un programa y unas propuestas de mejora. Aplicar la perspectiva feminista que nos hemos planteado enriquece cualquier proceso de generación de conocimiento, pero tiene una desventaja: implica un proceso de reflexibilidad, un cuestionarse el punto de vista y las circunstancias y desigualdades que se están dando en el contexto, que, muy probablemente, es incompatible con los tiempos de lo productivo y de lo subvencionado. Si queremos dedicar atención al proceso y a cómo se llega a una conclusiones y no a otras,



difícilmente cumpliremos con los plazos acordados e, incluso, con el producto que habíamos prometido.

El producto que hemos podido elaborar, bajo las limitaciones marcadas por la financiación y las necesidades educativas de la entidad, es provisional y limitado. Hemos ofrecido a lo largo de este texto más preguntas que respuestas y, a continuación, proponemos una serie de recomendaciones y recursos para trabajar con chicos cis en un contexto educativo.

## VII- RECOMENDACIONES PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN SEXUAL CON CHICOS JÓVENES Y ADOLESCENTES

### RECOMENDACIONES GENERALES PARA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL CON CHICOS CIS

- Introducir una mirada crítica sobre la construcción de género centrada en la masculinidad.
- Visibilizar las intersecciones entre género, sexualidad, identidad sexual, expresión de género y racialización.
- Reconocer las violencias que ellos están sufriendo. Existen violencias racistas, económicas y capacitistas que también son estructurales en nuestro contexto. También las violencias machistas que pueden sufrir.
- Visibilizar la homofobia, tanto como rechazo a la homosexualidad, como control sobre la masculinidad entre hombres heterosexuales.
- Visibilizar otras maneras de ser hombre, sexualidades no heterosexuales, familias que salen del modelo hegemónico y las disidencias sexuales, como formas de habitar el mundo válidas y deseables.
- Elaborar contenidos específicos para los chicos cis.  
Esta cuestión parece una obviedad, pero existe una tradición que vincula la educación sexual a los riesgos y por lo tanto a la protección, protección que se centra en las chicas ya que son leídas como las más débiles, a las que les pueden “pasar cosas”, especialmente la violencia sexual. Los contenidos de la educación sexual se han transformado, centrándose en el placer, en una mirada positiva de la sexualidad, que no juzga y que busca la prevención de las violencias, pero igualmente es difícil encontrar contenidos específicos para los chicos. Sobre la sexualidad de los hombres jóvenes también existen estereotipos que desmontar (que su sexualidad es naturalmente activa, propositiva, desbordante, impulsiva, excesiva; que comienza temprano con la masturbación y que abusa del porno, etc.) y sobre los que se puede trabajar en un aula.

### RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA UNA ACTIVIDAD SOBRE SEXUALIDAD

- Se puede trabajar con grupos de chicos y grupos de chicas por separado. Se trabajan temáticas diferentes y no obligamos a las chicas a trabajar cuestiones demasiado básicas. Las personas no binarias o chicos no heterosexuales pueden elegir grupo. Trabajar conjuntamente también tiene

ventajas: las dinámicas masculinas (bromas, insultos, desorden, desafíos) se rebajan.

- Hay que tener en cuenta si existen dinámicas raciales que perjudican demasiado a algunos de los chicos y si se están dando dinámicas de violencia racista. En este caso se recomienda no seguir con el taller.
- Delimitar bien el formato de la actividad, en cuanto a tiempo y espacio. Observar el grupo. Indagar si es un espacio seguro para hablar de emociones. Trabajar en grupos pequeños para facilitar la participación de todos. Hay que recordar que la masculinidad establece una jerarquía entre hombres, no sólo respecto a las mujeres u otras identidades disidentes. Combinar con un trabajo individual, de introspección, que permita conectar con cómo les afecta el machismo.
- Trabajar desde las vulnerabilidades y proporcionar espacios de reflexión.
- Utilizar ejemplos biográficos: vivencias y relatos, en lugar de datos estadísticos que generalizan y necesitan una buena interpretación.
- Dar un espacio limitado a las bromas sobre sexo: podemos reírnos, pero con respeto hacia los demás; podemos reírnos un rato, pero después hablaremos en serio.
- Trabajar gradualmente las diferentes temáticas, teniendo en cuenta las resistencias concretas que pueda haber en el grupo. Trabajar también las violencias que afectan a los chicos del grupo (racismo, clasismo, exclusión del sistema escolar, maltrato institucional, violencia intrafamiliar, etc.).
- Dar espacio para que hablen de lo que les pasa. Escuchar.
- Auto-revisarnos como formadoras.

Dinámicas de SIDA STUDI, creadas por “sexualitats – educación sexual feminista:

“Decisiones de autocuidado”: permite trabajar los mandatos de la masculinidad a través del conocimiento sobre el cuidado del propio cuerpo.

<https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/190722-decisiones-de-au>

Cinefórum: “Moonlight”: Permite reflexionar sobre el racismo estructural y las complicidades machistas.

<https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/181018-moonlight>

“Femenino, masculino y yo”: Para trabajar la identidad de género y los mandatos de la masculinidad.

<https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/150225-femenino-mascul>

Cinefórum: “A escondidas”. Diversidad cultural, racismo, diversidad sexual y adolescencia. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/170413-cinefrum-a-esc>

“Masculinidad y violencias: VeUS, cápsulas audiovisuales” de Nus cooperativa: <https://nus.coop/projectes/masculinidad-y-violencias-veus-capsulas-audiovisuales/?lang=es> [Última consulta, 20/12/2022]

Recursos sobre Masculinidades del Ayuntamiento de Barcelona: <https://ajuntament.barcelona.cat/recursospedagogics/es/masculinidades/introduccion> [Última consulta, 5/12/2022]

Rus Ervin Funk (2018), El continuum de la implicación masculina. Un modelo conceptual para implicar a los hombres en la prevención de las violencias machistas y promover la igualdad de género. Consultable en: <http://rusfunk.me/wp-content/uploads/2020/02/Contínuum-de-la-implicación-masculina.pdf>

## VIII- BIBLIOGRAFÍA

Azpiazn Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*, Barcelona: Virus editorial.

Cela Bertran, Xavier (2020). *Masculinitats (in)habitables: Transaccions, gènere i patiment mental entre els adolescents i joves*. Tesis doctoral.

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

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

Connell, Raewyn (2015 [1995]). *Masculinidades*, México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

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

De Stéfano Barbero, Matías (2017). "Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar", *cadernos pagu* (50), e175014.

Díez Gutiérrez, Enrique (2015) "Códigos de masculinidad hegemónica en educación", *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, pp. 79 – 98.

Epstein, Debbie y Johnson, Richard (2000). *Sexualidades e institución escolar*, A Coruña: Morata.

Guasch, Oscar (1993). "Para una sociología de la sexualidad", *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 64, pp. 105-122.

Haraway, Donna J. (1995 [1991]). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.

Lomas, Carlos (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, 342, Enero – abril, pp. 83 – 101.

Martínez Avidad, Mayra y Pérez López, Alba (2020). "¿Nuevas o viejas masculinidades? El rol masculino dominante entre los adolescentes españoles", *Revista Española de Sociología*, 29 (3, supl.1),171-189

Podems, Donna (2010). "Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference?", *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6, 14.

Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.



## SEXUALIDADES, Taller de educación sexual para 2o ciclo de la E.S.O.

A lo largo de tres sesiones facilitaremos un espacio de educación sexual para jóvenes tomando como puntos de partida el placer, la afectividad y los derechos sexuales. Trabajaremos conjuntamente las principales dimensiones de la sexualidad: la vivencia del cuerpo y del placer, los sentimientos y las emociones y la toma de decisiones de cuidado de la salud sexual, poniendo especial énfasis en los aspectos que contemplan las **sexualidades como procesos de aprendizaje** y en la adquisición de habilidades de comunicación, toma de decisiones, empatía, negociación, etc.

Con una buena dosis de perspectiva de género, reflexionaremos alrededor de los estereotipos y falsas creencias en el ámbito sexual y afectivo para fomentar relaciones igualitarias y para prevenir violencias machistas.

### Metodología

Identificación de estereotipos de género: reduciendo las desigualdades.  
Aprendizaje para la toma de decisiones de autocuidado en salud sexual y afectiva:

Informaciones básicas sobre métodos contraceptivos y las ITS. Negociación en el ámbito de la sexualidad.

En un marco de objetivos comunes para todo el alumnado utilizaremos estrategias diferenciadas para atender a las desigualdades de género presentes en el ámbito de la sexualidad. Por eso en la primera sesión dividiremos el grupo entre chicos y chicas para poder atender sus especificidades en un espacio de confianza<sup>1</sup>. La segunda y tercera sesión trabajaremos conjuntamente con el grupo aspectos afectivos, informaciones básicas para el cuidado de la salud sexual, herramientas para desmontar los estereotipos de género en el ámbito de la sexualidad y construir vínculos más libres e igualitarios. Entrenaremos habilidades como la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la escucha y la negociación entre otras estrategias indispensables para el bienestar personal en relación con la sexualidad.

Usaremos dinámicas participativas, recursos audiovisuales, herramientas del teatro social y trabajaremos en grupos pequeños para fomentar un espacio donde los y las jóvenes puedan reflexionar sobre cómo quieren vivir su sexualidad, resolver dudas y expresar sus miedos. Aplicaremos la perspectiva feminista de forma transversal en los contenidos y en las metodologías del taller. Trataremos de adecuarnos lo más posible a las necesidades específicas del grupo.

<sup>1</sup> En el caso de que esta separación resultara incómoda para alguna persona, dejamos en su elección el grupo donde participar. Esta puede ser una buena manera de detectar si entre el grupo hay alguna persona que desea identificarse con un género diferente del que le ha sido socialmente asignado o si un chico, por el motivo que sea, no se siente cómodo con el resto de compañeros.

### Objetivos

Promover los derechos sexuales y facilitar una educación integral de la sexualidad con perspectiva de género y de diversidad (sexual, de género, corporal y cultural, entre otras).

Promover un proceso de aprendizaje que contemple la sexualidad de forma holística y los diferentes aspectos que interactúan en las relaciones sexuales y afectivas (emociones, inhibiciones, el autoconocimiento, la relación con los y las otras, etc.).

Fomentar una visión positiva de la sexualidad y actitudes de autoconocimiento, autoescucha y cuidado.  
Deconstruir mitos y falsas creencias relacionadas con la sexualidad. Facilitar estrategias para la toma de

decisiones de autocuidado y herramientas para la comunicación, la escucha y la negociación en los vínculos íntimos.

Promocionar la salud sexual entre los y las jóvenes y facilitar estrategias de cuidado para prevenir ITS, embarazos no planificados y violencias machistas.

Definiendo la sexualidad como proceso de aprendizaje y desarrollo personal.  
Autoconocimiento del cuerpo y del placer. Autoescucha. Límites y consentimiento.

## LA SEXUALIDAD ATRAVIESA NUESTROS INSTITUTOS,

### Educación sexual para el profesorado

### Metodología

Usaremos dinámicas participativas para fomentar un espacio donde las personas participantes puedan reflexionar sobre la educación sexual, compartir sus miedos e inquietudes, resolver dudas y adquirir nuevos conocimientos y estrategias para el acompañamiento de las personas jóvenes con las que trabajen.

Aplicaremos la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de toda la acción formativa. Tendremos muy en cuenta la diversidad sexual y de género, así como las especificidades del entorno educativo.

La perspectiva clásica sobre la educación sexual, basada en la reproducción, el miedo y el riesgo, genera una vivencia de la sexualidad heterocentrada, limitada, limitante y, sobre todo, desigual. Porque en un marco de socialización diferencial para la masculinidad y la feminidad, son las chicas las que se llevan el miedo y el estigma a casa.

A todo esto, se le suma el hecho de que no abordar el tema también es hacer educación sexual, una educación que refuerza los mensajes hegemónicos y alimenta el tabú. Por eso proponemos una sesión que pretende concienciar al profesorado sobre la importancia de **incorporar transversalmente la educación sexual en el currículum escolar** y proporcionar la base para poder desarrollar sesiones de educación sexual en las horas de tutoría sin reproducir los estereotipos de género, la heteronorma y los prejuicios del mundo adulto sobre las sexualidades y poder facilitar estrategias de cuidado de la salud sexual para los grupos de adolescentes y jóvenes.

### Objetivos

Promover una educación sexual y afectiva integral que transmita una visión positiva y libre de la sexualidad, que priorice el bienestar de los y las jóvenes y que fomente respeto hacia la diversidad corporal, sexual y de género.

Ampliar la comprensión sobre cómo los estereotipos de género afectan a la sexualidad y dar estrategias para romperlos.

Aportar conocimientos y recursos sobre la promoción de la salud sexual con jóvenes y la prevención de ITS, embarazos no planificados y violencias machistas.

Facilitar estrategias y herramientas para potenciar orientaciones educativas en el aula, que fomenten las habilidades en la negociación de relaciones sexo-afectivas.

Estereotipos de género, mitos y falsas creencias alrededor de la sexualidad.  
Masculinidad, sexualidad y poder.  
Aprendizajes para generar orientaciones educativas transforma- doras.

La caja de herramientas: Dinámicas educativas para trabajar en grupo. Materiales y recursos pedagógicos.