

Educación sobre sexualidad y relaciones: hacia una perspectiva de estudios sociales

Deborah Rogow y Nicole Haberland
Population Council, New York, USA

A nivel global, las normas y los diferenciales de poder en torno al género influyen enormemente en las actitudes, los comportamientos y la salud sexual de niñas y niños. Una manera de animar a los jóvenes a que reflexionen acerca de cómo los roles de género tradicionales pueden poner en peligro su salud – y a la vez establecer las bases para que puedan disfrutar de una vida sexualmente satisfactoria – es a través de la educación sobre sexualidad y relaciones (ESR). Desafortunadamente, muchos programas de ESR aluden al tema de los roles de género y al desarrollo del pensamiento crítico de manera superficial, si es que lo hacen. Además, en algunos países en vías de desarrollo, los programas de ESR no alcanzan a la mayoría de las chicas entre las edades de 15 y 19 años, muchas de las cuales ni siquiera acuden a la escuela. Este documento propone que las bases de la ESR se establezcan dentro del marco de los estudios sociales, haciendo hincapié en el contexto social y de género. Una orientación como esta puede promover la formación del pensamiento crítico, establecer una base que permita tratar temas sexualmente explícitos, esclarecer la relación entre la inequidad en el género y otros temas sociales, proporcionar un enfoque desde la perspectiva de los derechos humanos que resulte políticamente menos polémica que los tópicos centrados en materia sexual, e incluso puede resultar crucial para alcanzar mayores logros a nivel de salud sexual. La experiencia de los programas comunitarios ofrece un ejemplo para diseñar y evaluar este tipo de enfoque en las escuelas.

Introducción

Tanto las normas de género como la desigualdad de poder influyen de manera negativa en las actitudes, prácticas y salud sexual de chicas y chicos. Esta relación ha sido documentada en numerosas investigaciones realizadas tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. Por ejemplo, la tenencia de opiniones tradicionales acerca de los roles de género y la desigualdad de poder en el contexto de relaciones íntimas heterosexuales está asociada con una edad más temprana en el inicio de las relaciones sexuales, un número mayor de parejas, relaciones sexuales más frecuentes, bajas tasas de uso de preservativos y otros mecanismos de control de la natalidad, y mayores índices de infección con VIH (Jorgensen et al., 1980; MacCorquodale, 1984; Foshee & Bauman, 1992; Marsiglio, 1993; Pleck et al., 1993; Kowaleski-Jones & Mott, 1998; Karim et al., 2003; Dunkle et al., 2004).¹

* Ésta es una versión electrónica de un artículo publicado en Sex Education: Sexuality Society Learning© 2005 Copyright Taylor & Francis

Sex Education: Sexuality Society Learning es accesible en línea en: <http://journalsonline.tandf.co.uk/http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&title=Sex%20Education&issn=1468%2d1811&volume=5&issue=4&spage=333&epage=344&doi=10%2e1080%2f14681810500278188&date=2005%2d11&atitle=Sexuality%20and%20relationships%20education%253a%20toward%20a%20social%20studies%20approach&aurlast=Rogow&aufirst=Deborah&sid=informa%3ainformaworld>

¹ Las normas y dinámicas de género se han definido y medido de muchas maneras, como por ejemplo ‘posiciones tradicionales sobre el papel del género masculino’, medidas con una escala representativa del estatus, la fortaleza y la antifeminidad (Marsiglio, 1993; Pleck et al., 1993, una ‘escala tradicional del papel de la mujer’ (Kowaleski-Jones &

Estudios adicionales realizados en lugares tan diversos como China (Parish et al., 2004), Perú (Caceres et al., 1997), EEUU (Martin et al., 1999), y Uganda (Koenig et al., 2004) han revelado que las chicas y/o mujeres jóvenes que han estado sometidas a la coacción sexual son mucho menos propensas a utilizar preservativos, y presentan con más frecuencia síntomas de infección genital sexualmente transmitida y/o embarazos no planificados. Además, chicas y chicos suelen ofrecer diferentes razonamientos a la hora de mantener relaciones sexuales; las chicas expresan el deseo de encontrar el amor y la aprobación, mientras que los chicos mencionan más la curiosidad y el placer (Ministerio de Salud y Bienestar Social de Mongolia & Fondo de Población de Naciones Unidas, 1996; Eggleston et al., 1999; Rani et al., 2003).

Alentados por la consistencia de estos hallazgos y por la atención que la epidemia de VIH/SIDA ha atraído hacia este tema globalmente, los políticos insisten con más frecuencia sobre la necesidad de prestar mayor atención al problema de género en las iniciativas por promover la salud sexual. En 1994, el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo declaró que ‘el comportamiento sexual responsable, la sensibilidad y la equidad en las relaciones de género, especialmente cuando se aprenden durante los años más formativos, mejoran y promueven las relaciones respetuosas y armoniosas entre hombres y mujeres’ (Naciones Unidas, 1995, par. 7.34). Una década después, durante la celebración del Día Mundial del SIDA, el Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, hizo público un comunicado en el que pedía:

... un cambio real y positivo que otorgará más poder y confianza a las mujeres y a las niñas. Un cambio que transformará la relación entre mujeres y hombres a todos los niveles sociales. Un cambio que sólo puede lograrse a través de la educación de las niñas, mediante reformas legales y sociales, y cuando entre los hombres exista más concientización y sentido de la responsabilidad.

Peter Piot (2004), Director Ejecutivo de ONUSIDA y Subsecretario General de Naciones Unidas, ha promovido una solución parecida:

Métodos de prevención como el de ‘ABC’ – Abstinencia, Fidelidad y uso de Condones– están bien pero no son suficientes para proteger a las mujeres en situaciones en las que la desigualdad de género es omnipresente. Debemos asegurarnos de que las mujeres pueden elegir su matrimonio, decidir cuándo y con quien practican el sexo, y pueden negociar adecuadamente sobre el uso del preservativo.

La Organización Mundial de la Salud ha identificado ‘diferencias de género’ además de ‘... las necesidades de los adolescentes más jóvenes, la exploración de técnicas de enseñanza y aprendizaje apropiadas para cada nivel de desarrollo, y el lograr llegar hasta los adolescentes más vulnerables...’ como un ‘factor primario que precisa mayor exploración y atención en el desarrollo de acciones de intervención (2004, p.2). Un camino obvio de ayudar a los jóvenes a trascender las normas tradicionales de género que

Mott, 1998), una escala ‘de estereotipación femenina’ (Foshee & Bauman, 1992), una puntuación de igualdad frente a ‘posiciones sobre el rol del género’ (MacCorquodale, 1984), un índice de ‘percepciones sobre el papel de igualdad de los géneros’ (Karim et al., 2003), una escala de relación del ‘poder de la mujer’ (Jorgensen et al., 1980) y una escala para estimar ‘el control masculino en la relación actual de una mujer’ (Dunkle et al., 2004).

ponen en peligro su salud – y de sentar las bases para que disfruten de una vida sexual satisfactoria – es la educación sobre sexualidad y relaciones (ESR).

Desafortunadamente, las pautas y los currículos empleados para la educación sexual a menudo no reflejan estas conclusiones, ni las preocupaciones a nivel de políticas (Consejo de EEUU para la Información y Educación Sexual [SIECUS], 1996; Swann et al., 2003; Centers for Disease Control, 2004).² Los programas difieren entre sí notablemente pero, a nivel de contenidos y de alcance, especialmente en los países en vías de desarrollo, muchos de ellos todavía ignoran el problema de la desigualdad de género. Este artículo describe dichas brechas en términos generales, y argumenta a favor de explorar nuevos enfoques para poder incrementar y evaluar la efectividad de la ESR.

Brechas actuales en contenidos

El problema de los contenidos existe tanto en países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo. En gran parte, los programas de educación sexual aún no reflejan lo que ya se conoce acerca del papel del género en la formación de actitudes y comportamientos sexuales. Un análisis preliminar realizado por nosotros sobre los contenidos de algunos de los planes de estudio de educación sexual más conocidos o más empleados indica que, entre muchos otros, los temas de género (si se mencionan) se incluyen de manera superficial.³

Aunque los planes tradicionales de estudio analizados hasta ahora no constituyen una muestra representativa, hay varios hechos dignos de mención. Entre los temas de ‘sensibilidad de género’ que se mencionan más frecuentemente se encuentran la coacción y el comportamiento masculino. Se menciona con mucha menos frecuencia la homofobia, el placer de la mujer o los aspectos de género en torno al sexo oral. Existe una ausencia casi total de una explicación significativa de la discriminación de género en la sociedad, es decir, de aquellos temas que Annan y Piot resaltan como los más cruciales – el otorgamiento de un mayor poder a las chicas a través de reformas legales y sociales, la transformación de la relación entre ambos sexos, y la garantía de que las chicas tienen suficiente poder para tomar sus propias decisiones acerca del sexo, el matrimonio y el uso de preservativos. En resumen, la educación sexual está relativamente desconectada del contexto social en el que se produce el acto sexual.

La importancia del pensamiento crítico también recibe un trato de segunda categoría. Según sostienen diversos autores, la información sobre temas de género no es suficiente. Tanto chicas como chicos deben desarrollar la capacidad para el pensamiento crítico que

² En especial, en su tercera edición de sus Pautas para educación sexual amplia (Guidelines for Comprehensive Sexuality Education), SIECUS aplica medidas favorables hacia una mayor incorporación de temas de género. (SIECUS, 2004).

³ En la primera fase, nuestro criterio principal al seleccionar el plan de estudios fue un uso amplio y/o su efectividad documentada. (También intentamos encontrar varios planes no tradicionales con un enfoque amplio en sexismo). Como tal, el análisis refleja una representación informal más que representar un muestreo. A pesar de que el acceso fue irregular y el análisis de los contenidos aún no ha finalizado, hemos revisado hasta la fecha 24 programas de estudio. Un informe más amplio estará disponible una vez se complete un muestreo más amplio con su correspondiente revisión.

les posibilita reflexionar de un modo significativo sobre la manera en la que el género condiciona, directa o indirectamente, sus vidas sexuales y sus relaciones, y así poder comenzar a trascender estos roles tan profundamente atrincherados (Barcelona & Laski, 2002; Barker, 2003). La evidencia indica que al fomentar este tipo de pensamiento crítico sobre la socialización de los roles de género se puede cambiar actitudes y comportamientos sexuales (Rogow, 2000; Pulerwitz et al., 2004). Sin embargo, entre los planes de estudio generalizados que se han analizado, raramente figura como un objetivo de aprendizaje el fomentar la capacidad del pensamiento crítico y de reflexiones acerca de las normas de género. Aquellos planes que promueven la reflexión suelen enfatizar los valores y los comportamientos individuales, y a menudo están desvinculados del contexto social. Este tipo de enfoque puede reforzar la idea de que una persona joven es culpable de los obstáculos que encuentra cuando intenta asegurar su bienestar sexual. De la misma manera, si los temas de género y sociedad se incluyen al final de un plan de estudios dejan de reforzar otros temas sobre sexualidad o relaciones estudiados previamente.

Brechas actuales de accesibilidad

La falta de atención hacia el género en los contenidos de los programas de estudios no es el único problema. En algunos países en vías de desarrollo, la mayoría de los jóvenes, en especial las chicas, están fuera del alcance de los programas de ESR de las escuelas. En muchos lugares, una gran parte de las chicas no acuden a la escuela, sobre todo en aquellos cursos en los que se ofrecen los programas de ESR. Por ejemplo, en Senegal solamente el 9% de las chicas de entre 15 y 19 años acuden a la escuela secundaria; en Kenia la cifra es del 13% y en Bangladesh asciende al 20%. En otros lugares, especialmente en América Latina, esta tendencia es menos notable; en Colombia por ejemplo, el 49% de las chicas de entre 15 y 19 años va a la escuela (Population Council, 2001a, b, c, 2002).

¿Donde están estas chicas que no acuden a la escuela? A menudo están casadas. Por ejemplo, en Senegal más de una cuarta parte (el 29%) ya se han casado, y en Bangladesh el 50% están casadas (Population Council, 2001a, c). En la gran mayoría de estos lugares, el estar casada significa que esa chica ya no acude a la escuela.⁴

Irónicamente, estas jóvenes casadas son las que más necesitan la ESR. Al estudiar datos de 25 países, Bruce y Clark (2003) encontraron que en cada país analizado, la proporción de chicas casadas que habían tenido relaciones sexuales durante la semana anterior era mayor a la de las chicas solteras y sexualmente activas. Esto se debe en parte al deseo de las casadas a quedarse embarazadas; sin embargo, entre las chicas solteras y sexualmente activas que también deseaban un embarazo, la incidencia de sexo sin protección era menor que entre las casadas. Además, es menos probable que las chicas casadas tengan

⁴ Mensch et al. (2004) documentaron el limitado alcance educativo respecto al matrimonio. Descubrieron que entre las mujeres entre 20–24 años en el Sur y Sureste Asiático, la proporción de casadas a los 18 años aumenta desde un 17.3% entre las que asistieron a la escuela ocho años o más hasta un 55.7% entre quienes solo asistieron de cero a tres años. De igual manera, en África Occidental y Central, la proporción es de 14.1% entre mujeres con ocho años o más de escolarización y 70.5% entre las que solo tuvieron de cero a tres años. En América del Sur, las cifras correspondientes son 10.8% y 41.7%. Estos autores observaron que parte, pero no toda la disminución de los matrimonios prematuros se explica por el aumento de la escolarización de las niñas.

información acerca de su salud sexual; por ejemplo, en una encuesta amplia realizada en Indonesia, el 86% de las chicas solteras de entre 15 y 19 años había oído hablar del VIH/SIDA, mientras que sólo el 59% de las chicas casadas lo conocían (Achmad & Westley, 1999).

Incluso entre aquellas adolescentes que acuden a la escuela, muchas todavía no han alcanzado los cursos de enseñanza secundaria en los que se suele ofrecer la ESR. En Kenia, por ejemplo, el 36% de las chicas de entre 15 y 19 años todavía están en la escuela primaria (Population Council, 2001b). Mensch y Lloyd (1998) encontraron que este retraso se debe en parte al impago de las tasas escolares y a otras obligaciones que acaparan su tiempo y que hacen que muchos jóvenes (en especial niñas) comiencen a acudir a la escuela tarde y/o atiendan las clases de forma irregular; en consecuencia, sufren retraso escolar y deben repetir curso. En su estudio de tres distritos en Kenia, estos autores encontraron que entre el 79% y el 94% de los jóvenes de entre 12 y 18 años aún acudían a la escuela primaria. Por ello, en este contexto, incluso aquellas chicas que logran ir a la escuela a menudo no pueden beneficiarse de las clases de ESR.

Desafortunadamente, tal y como están diseñados en la actualidad, los proyectos a nivel comunitario también pueden fracasar en su intento por llegar a las adolescentes. Un estudio en Zimbabue, por ejemplo, encontró que los varones superaban a las hembras en aquellos centros que integraban actividades de recreo con servicios de planificación familiar (Erulkar, 2003). Además, muchos centros para jóvenes suelen atraer a grupos de jóvenes adultos en lugar de adolescentes. Un cálculo reciente realizado por el Population Council de 26 centros para jóvenes situados en cuatro países de la África Subsahariana revela que el número de jóvenes que acuden a ellos es mayoritariamente bajo, y que los centros atraen sobre todo a chicos más mayores o incluso a adultos. En las zonas de influencia de los centros de Kenia, por ejemplo, el 86% de la clientela tenía más de 20 años, y el 26% superaba la edad máxima de los centros, situada en los 24 años (Erulkar, 2003).

Para resumir, en muchos países en vías de desarrollo, los programas existentes de educación sexual pueden no ser apropiados para alcanzar a la gran mayoría de las chicas que no forman parte de las élites de sus sociedades. Dados los pobrísimos recursos otorgados a la ESR, estas brechas – en alcance y en contenidos – son verdaderamente preocupantes.

Hacia un enfoque de estudios sociales

Un repaso de estas brechas apunta hacia la necesidad de que se produzca un cambio en el contenido y alcance de los programas de ESR. Puede resultar valioso reenfocar estos programas y dar menos énfasis a los aspectos puramente biológicos de la sexualidad para hacer mayor hincapié, sobre todo al principio, en el contexto social en el que se forman las actitudes sexuales, se toman las decisiones sexuales y se interpretan los papeles sexuales. Esta reorientación de enfoque debería situarse no exclusivamente en un

contexto de salud/biología, sino como parte de lo que se podría llamar ‘estudios sociales’ o ‘educación ciudadana.’⁵

Existen varios argumentos para situar la ESR en este contexto. Primero, los estudios sociales ofrecen una ‘disciplina’ efectiva para promover el pensamiento analítico y la reflexión crítica desde los cursos más tempranos. Aunque la gente equipara a menudo los estudios sociales con la historia y la geografía, estos también incluyen materias interdisciplinarias sobre movimientos sociales, comunidades, gobierno, cultura y temas sociales contemporáneos. Por ejemplo, en muchos países, los estudios sociales pueden introducir a los alumnos en conversaciones sobre la discriminación racial, el crecimiento de la población o la actualidad política. Además, esta capacidad de pensamiento crítico – lo que Paulo Freire (1974, p. 66) llamaba ‘plantear los problemas de los seres humanos en sus relaciones con el mundo’ – es aplicable a un amplio abanico de temas.

Incluso cuando predominan enfoques pedagógicos más tradicionales, las materias de estudios sociales pueden generar amplios debates acerca del individuo y la sociedad, el yo/los otros, la cultura democrática y las nociones de igualdad/desigualdad.⁶ En muchos lugares (incluyendo EEUU), algunos planes o módulos de estudios pueden ayudar a los profesores a suplementar sus lecciones y lecturas habituales con un diálogo más interactivo. Por ejemplo, algunas de las lecciones más básicas de estudios sociales sobre ciudadanía, estructuras de familia y comunidad se prestan a una reflexión crítica acerca del papel de la mujer y de la igualdad de género.

En segundo lugar, las lecciones sobre género comprendidas en los estudios sociales ofrecen una base sólida para la enseñanza sobre temas sexualmente explícitos; este enfoque parece más lógico que el inverso (es decir, adjuntar lecciones sobre contexto social y género a una clase de educación sexual). Son fundamentalmente temas sociales tópicos como las diferentes razones por las que chicas y chicos practican el sexo; la práctica de intercambiar sexo por favores; la relación entre sexo deseado y mutuo y violación; la manera en la que las normas sociales de masculinidad merman la autoestima

⁵ Las escuelas estructuran las disciplinas académicas de formas diversas, pero lo importante es cómo entrelazan el contexto social y la sexualidad. Es decir, los educadores sexuales podrían incorporar módulos definidores en su contexto social o, inversamente, los planes de estudios sociales pueden servir como punto de entrada para tópicos de sexualidad concurrentes o futuros. Y mientras el término ‘estudios sociales’ es de uso común en todo el mundo, estrategias interdisciplinarias similares se aplican en algunos medios bajo enunciados como Religión, o Estudios sociales, cívicos o éticos (Csank, 2005; Lkhagvasuren, 2005; Marques, 2005; Rajani 2005; RamaRao, 2005).

⁶ Aunque los estudios sociales no siempre implican una pedagogía interactiva, como disciplina tienen una larga y amplia tradición y un amplio conjunto de recursos para fomentar una cultura abierta en las aulas, análisis crítico y una reflexión importante. Es interesante que, según se deduce de análisis realizados en países diversos, (Encuesta sobre Valores en el Mundo y Asociación Internacional para la Evaluación de Objetivos Educativos / World Values Survey and International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Pettersson (2003) concluyó que una cultura abierta en las aulas estaba estrechamente asociada con posturas positivas ‘buena ciudadanía’. Pettersson comparó la asociación de una serie de factores a nivel macro y social-medioambiental con las actitudes de los adolescentes hacia la igualdad de género; la correlación mayor con actitudes favorables hacia igualdad de género era ‘un clima de apertura en las aulas’. Desde luego, ‘cuanto más abierto el clima de una clase, más positivas las actitudes hacia la igualdad de género’ (Pettersson, 2003, p. 20). El siguiente factor más asociado a esa actitud fue la exposición a los medios de comunicación.. Pettersson observó, ‘Un cambio en el clima del aula de estricto a abierto, junto con un mayor conocimiento de los medios, de bajo a alto, incrementa el número de estudiantes que apoyan con firmeza la igualdad de género en un porcentaje que puede llegar hasta el 50%’ (2003, p. 21).

de los chicos y les presionan a actuar para demostrar su virilidad y heterosexualidad; la violencia de género; las minorías sexuales; y la ablación femenina.

Además, al tratarse de temas espinosos en torno al delicado problema de género, estas materias de ESR se ignoran con frecuencia o se tratan de manera poco efectiva en los programas de estudios de educación sexual. Incluso un tema tan técnico y ‘sexualmente específico’ como la promoción del uso de preservativos es un buen ejemplo de este caso. Puede resultar poco útil que los estudiantes aprendan el uso del preservativo si no han explorado y reflexionado de manera crítica acerca de si su propia habilidad para utilizarlos se ve truncada por culpa de las relaciones de género; por ejemplo, por el doble rasero sexual que hace que las chicas sientan vergüenza a la hora de comprar condones, y que lleva a los chicos a sentirse ansiosos ante la posibilidad de perder la erección cuando se están poniendo un preservativo (Costa, 1998). Si los jóvenes pudieran aprender primero a analizar las fuerzas sociales subyacentes en sus relaciones íntimas, la enseñanza sobre el sexo y las relaciones sería mucho más sencilla.

Se puede aprender mucho de los pocos planes de estudio que han abordado la educación sobre salud sexual a través de métodos que fomentan la reflexión sobre las normas sociales. Dos ejemplos excepcionales basados en un año escolar incluyen ‘Conocimiento es salud/poder’ en EEUU y ‘Explorando masculinidades’ (‘Exploring Masculinities’), un programa que se aplicó en escuelas secundarias de chicos en Irlanda. Sin embargo, gran parte de las iniciativas en este campo proviene de las organizaciones comunitarias, sobre todo de las de países en vías de desarrollo. Por ejemplo, en Nigeria, la Iniciativa de Poder de las Chicas (Girls Power Initiative) basa su programa de estudios de ESR en el principio de que la igualdad de género es fundamental para que las chicas puedan disfrutar de su sexualidad, así como para su salud sexual y reproductiva (Madunagu, 2003). Los planes de estudio de la Iniciativa de Poder de las Chicas se aplican en los niveles más elementales e incluyen módulos importantes acerca de los estereotipos de género, los derechos de las chicas y la violencia de género. La Organización Maendeleo Ya Wanawake, basada en Kenia, fomenta el diálogo sobre las desigualdades de género en la educación y en la ley como elemento clave en sus esfuerzos por eliminar la ablación genital femenina. El grupo comenzó con el reconocimiento de que las normas sexuales están reguladas por los guardianes dominantes de la cultura, en su caso los hombres y los mayores. De manera consciente buscar un ‘cambio ... [para que] las chicas y las mujeres asumieran un papel como co-guardianas de una cultura que puede protegerlas y hacerles sentirse con más poder’ (Mohamud et al., 2002, p. 455). En EEUU, Girls Inc. implementa su plan de estudios para la prevención del embarazo en el contexto de otros seis programas de empoderamiento y conexión social que fomentan, por ejemplo, el pensamiento crítico acerca del machismo en los medios de comunicación, la participación en los deportes y el alfabetismo económico. (Girls Inc., 2005).

En tercer lugar, el nexo entre la desigualdad de género y otras cuestiones sociales es muy fuerte. Los problemas que subyacen a las discusiones sobre el género – la forma en que las leyes y las normas sociales perpetúan la ordenación desigual del poder en las relaciones humanas – ocurren en paralelo y refuerzan el pensamiento crítico sobre los derechos humanos y la democracia, y la igualdad en general. Desde la Conferencia

Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994, varios proyectos exitosos de educación enfocados hacia el pensamiento crítico acerca del género basan su trabajo en la promoción más amplia del concepto de la ciudadanía. Es evidente que los programas comunitarios que han desarrollado programas innovadores de estudios nos ofrecen ejemplos útiles y accesibles. Por ejemplo, el programa del Instituto Internacional de Calabar para Investigación, Información y Desarrollo (Calabar International Institute for Research, Information and Development) opina que ‘el estímulo del pensamiento antisexista y la conciencia crítica ... es un aspecto importante de la lucha por una amplia democratización de Nigeria’ (Girard, 2003, p. 25).⁷ Este nexo se da también fuera de los países en vía de desarrollo: analizando datos de la Encuesta sobre Valores Mundiales (World Values Survey), Inglehart et al. (2002) argumentan que el creciente apoyo de la igualdad de género es un factor crítico – de hecho, el factor de correlación más importante – que contribuye a la democratización tanto en entornos industriales como en los post-industriales.

Evidentemente, el debate sobre la socialización de los roles de género no se limita al problema de la discriminación contra chicas y mujeres. Los alumnos también pueden beneficiarse de un aprendizaje que les ayude a comprender y analizar como fenómenos sociales las presiones y los riesgos asociados con la masculinidad tradicional y la normativa heterosexual. Por ejemplo, Salud y Género en México, Hombres como Compañeros (Men As Partners) en Suráfrica, Instituto ProMundo en Brasil y Los Hombres Pueden Detener la Violación (Men Can Stop Rape), así como la Alianza Gay/Heterosexual (Gay/Straight Alliance) en EEUU, son sólo algunas de las muchas organizaciones que hacen llegar estos mensajes a los hombres jóvenes.

En cuarto lugar, un enfoque hacia el género (con hincapié en los derechos humanos, la dignidad y el derecho a no sufrir discriminación y violencia) dentro de los estudios sociales puede resultar políticamente menos ‘delicado’ y polémico que las clases sobre los aspectos más técnicos de la sexualidad. Eso no quiere decir que los intercambios críticos acerca de asuntos de género no vayan a provocar profundos debates (que lo harán), sino que muchos profesores se encontrarán menos incómodos a la hora de implementar planes de estudio en torno a las normas de género que sobre temas como el acto sexual, la masturbación, la seguridad relativa del sexo oral y anal, o el ciclo de respuesta sexual. De igual manera, la enseñanza de las actitudes sociales hacia la homosexualidad también puede resultar menos incómoda y más apropiada que el centrarse en la propia homosexualidad. Los estudios de género, de alguna manera un elemento central de lo que también se ha denominado la Vida familiar o Los problemas de la vida, pueden resultar menos polémicos entre administradores escolares y padres en algunas circunstancias. En ese caso, un plan de estudios sociales puede sentar las bases para poder introducir e implementar con éxito una ESR apropiada para cada edad.⁸

⁷ Tanto CINSTRID como el anteriormente citado Girls Power Initiative han trabajado muy de cerca con la International Women’s Health Coalition (Coalición Internacional para la Salud de la Mujer) en el desarrollo y documentación de estas iniciativas.

⁸ Queda por ver cómo se recibirían las lecciones sobre derechos humanos y la liberación de discriminación (de género) en entornos con movimientos antifeministas activos. Como argumenta Kristin Luker, que ha estudiado los conflictos sobre las políticas de educación sexual en los Estados Unidos, en *La Revolución Sexual Oculta (The Hidden Sexual Revolution)*, la batalla contra la educación sexual (al menos en Estados Unidos) es una muestra de una lucha cultural

En quinto lugar, un enfoque desde los estudios sociales, apropiado para cursos de primaria, puede alcanzar a las niñas cuando todavía acuden a la escuela. Como queda claro por los datos que hemos presentado sobre los países pobres de recursos, muchas niñas sencillamente están ausentes de las escuelas secundarias y de los centros comunitarios. Sus tasas de inscripción en la escuela primaria, sin embargo, son más alentadoras. De hecho, en países de ingresos bajos, los índices de inscripción de niñas entre los 10 y los 14 años son el doble que los de las chicas de entre 15 y 19 años (el 69% contra el 34%); entre los niños, tres de cada cuatro de entre los 10 y los 14 años acuden a la escuela, comparado con menos de la mitad (el 46%) de chicos entre las edades de 15 y 19 años (Lloyd, 2004).

Basándose en estudios sobre jóvenes, los investigadores han argumentado acerca de la necesidad de comenzar con la educación sexual a edades más tempranas y en los primeros cursos (Eggleston et al., 1999; Gorgen et al., 1998). Desafortunadamente, en algunos casos, la implementación de estos cambios se reduce a un enfoque exclusivamente negativo de la sexualidad (la protección contra los abusos) o a lecciones sobre el acto sexual y la anticoncepción para niños que aún no están maduros para recibir ese tipo de información. En cambio, un enfoque culturalmente apropiado sobre las normas sociales y el género puede resultar más adecuado para los niños menores de 12 años que aquel que esté orientado predominantemente hacia el sexo. De hecho, los estudios sugieren que esta es la edad en la que el aprendizaje y la resolución de cuestiones en torno a las normas de género y los estereotipos pueden resultar más importantes (Foshee & Bauman, 1992). Por ejemplo, dependiendo del contexto cultural específico, las actividades orientadas hacia los niños de la escuela primaria pueden alentarles a hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que hace que un chico sea un chico? ¿Y a una chica? ¿En qué son diferentes y en qué se asemejan? ¿Es uno superior al otro? ¿Quién ayuda en casa? ¿Qué significa ser fuerte? ¿Podría una mujer presidir el país? ¿Está bien que los hombres peguen a las mujeres? ¿Por qué casan a las chicas tan jóvenes? ¿Quien se beneficia y quién pierde en estos arreglos?

Los niños de los primeros cursos de secundaria pueden comenzar a reflexionar acerca de estas cuestiones (dependiendo del contexto local) de la siguiente manera: ¿En qué se diferencia una relación humana (tanto de amistad como romántica) basada en términos de igualdad de una relación en la que las dos personas no disfrutan del mismo nivel de

mucho más profunda en contra del cambio en las normas de género, en especial en lo que se refiere al matrimonio. Según Luker, la posición liberal de ‘derecho al conocimiento’ que habitualmente se interpreta como defensa de la educación sexual, fracasa en su enfrentamiento con las preocupaciones latentes sobre género que alimentan la oposición a este tipo de programas, y es la oposición quien ha estado ganando terreno con bastante rapidez. Los especialistas en la práctica han informado sobre experiencias muy diferentes. Por ejemplo, el proyecto Conocimiento es Salud/Poder (Knowledge is Health/Power) en Estados Unidos enfrentó una resistencia activa a dos tópicos sobre educación sexual –anticonceptivos de emergencia y una propuesta de los estudiantes para la distribución de condones en las escuelas- mientras que temas sociales como derechos humanos, igualdad de género, homofobia y grupos que promueven el odio no generaron oposición (Snider-Simon, 2005). Como contraste, el programa irlandés citado anteriormente enfrentó oposición por el tratamiento percibido hacia la violencia doméstica, el feminismo, la masculinidad y el construccionismo social (Mac an Ghaill et al., 2004).

poder? ¿A qué clase de presiones están sometidos los chicos para demostrar su valía en el mundo, y cómo afectan esas presiones a su propio bienestar? ¿Qué nivel de influencia tienen los mensajes que emiten los medios de comunicación acerca de normas de género y expectativas? ¿Tienen los chicos y las chicas el mismo acceso al espacio público en la sociedad? ¿Se puede vivir mejor de otra manera?

Por último, el recontextualizar la educación sexual – para que se asiente sobre una base sensible al género y orientada hacia los estudios sociales – puede optimizar los efectos de la educación sexual. Dado que las normas de género establecidas impactan sobre la salud sexual y que son mutables (Rogow, 2000; Pulerwitz et al., 2004), parece razonable llegar a la hipótesis de que la manipulación de las actitudes en torno al género puede resultar esencial para lograr un cambio significativo en los indicadores de educación sexual, retrasando el inicio de las relaciones sexuales, promoviendo el uso de anticonceptivos y preservativos, y reduciendo las tasas de infección y de embarazos no deseados.

Debate

Actualmente, muchos programas de educación sexual obtienen efectos mixtos cuando se evalúan según las pautas que se centran en los resultados del comportamiento (Kirby, 2001; DiCenso et al., 2002; Speizer et al., 2003). Aunque se están obteniendo algunas lecciones sobre programas relativamente efectivos, deberíamos también explorar enfoques más valientes que alcancen a muchos más jóvenes, especialmente chicas, y que podrían generar resultados mucho mejores. Los estrechos lazos entre género y salud reproductiva y otros logros, junto a la proporción relativamente pequeña de chicas adolescentes que acuden a la escuela, nos demuestran la importancia de que la ESR tenga como base el género y el pensamiento crítico, y de que se inicie a impartir en los cursos más tempranos. La experiencia de programas comunitarios, documentada en una amplia literatura basada en estudios de casos, puede proporcionarnos importantes lecciones para el diseño de programas escolares, planes de estudio y la evaluación de dichos enfoques.

La evaluación del impacto que tiene un enfoque de estudios sociales requerirá una estrategia minuciosa de metodología. Las intervenciones que comienzan a una edad más temprana requerirán un seguimiento de más largo plazo. Los datos obtenidos de estudios ocasionales que evaluaron los programas en niños de más corta edad no sólo sugieren que se pueden medir los efectos a largo plazo, sino que estos programas pueden mejorar la salud sexual y reproductiva en años futuros (Campbell, 1999, citado en Kirby, 2001). Además, los datos de todos los resultados medidos (incluyendo el retraso en la iniciación de las relaciones sexuales, la frecuencia del acto sexual y el uso de anticonceptivos y de preservativos) deberán ser disgregados por género como práctica habitual. Sorpresivamente, este tipo de disgregación no se aplica de forma generalizada en los estudios de evaluación sobre educación sexual. Incluso programas regulares de estudio que no incluyen el aspecto de género tienden a producir efectos diferenciales en los chicos en comparación con las chicas. Cuando el contenido incluye un matiz de género la diferencia puede ser aún mayor. El captar estos resultados comparativos es esencial para una mejora del diseño de los programas.

Es de suponer que un plan de estudios sociales aspiraría también a tener impacto sobre un conjunto más amplio de medidas que las habitualmente presentes en las evaluaciones típicas de programas de educación sexual. Por ejemplo, los líderes de programas y diseñadores de políticas podrían buscar cambios de actitudes específicas y comportamientos relacionados con igualdad de género y derechos humanos. Es posible medir un número concreto de marcadores. Por ejemplo, dependiendo del contexto local, este tipo de resultados podría incluir el liderazgo en actividades escolares; la participación de las chicas en los deportes; la edad para el matrimonio; actitudes hacia los papeles del hombre y la mujer en las esferas sexual, doméstica y económica; y la prevalencia de o la actitud hacia la violencia basada en el género; los ataques homofóbicos y las prácticas agresivas. Estas medidas no sólo son importantes como antecedentes de una salud sexual débil sino que por sí mismos representan resultados importantes.

Referencias

- Achmad, S. I. and Westley, S. B.(1999) Indonesian survey looks at adolescent reproductive health. In *AsiaPacific Population & Policy*. (pp. 1 - 4).
- Annan K. 2004. Secretary General hails women as most courageous, creative champions in fight against HIV/AIDS. World AIDS Day Message Press Release, 23 November 2004. SG/SM/9613. AIDS/85. OBV/454. Available online at: <http://www.un.org/News/Press/docs/2004/sgsm9613.doc.htm> (accessed 8 February 2005)
- Barcelona, D. and Laski, L. (2002) Introduction: what are we learning about sexuality education? *Quality/Calidad/Qualité*, 12, pp. 1 - 4.
- Barker, G. (2003) Introduction *Quality/Calidad/Qualité*, 14, pp. 1 - 4.
- Bruce, J. and Clark, S.(2003) Including married adolescents in adolescent reproductive health and HIV/AIDS policy. In . background paper presented at the WHO/UNFPA/Population Council Technical Consultation on Married Adolescents, Geneva, 9–12 December
- Caceres, C. F. and Marin, B. V. and Hudes, E. S. and Reingold, A. L. and Rosasco, A. M. (1997) Young people and the structure of sexual risks in Lima *AIDS*, 11((supplement 1)), pp. S67 - S57.
- Campbell, F. A.(1999) Long-term outcomes from the Abecedarian study. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. . Albuquerque, NM, 16 April [cited in Kirby, 2001]
- Centers for Disease Control. 2004. Guidelines for effective school health education to prevent the spread of AIDS in. CDC Healthy Youth! Sexual Behaviors School Health Guidelines. reviewed 16 November 2004. Available online at: <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/sexualbehaviors/guidelines/guidelines.htm> (accessed 3 February 2005)
- Costa, N.(1998) Integration of HIV/STD prevention in family planning. In . paper presented at the AVSC International and IPPF/WHR Symposium: Male Participation in Sexual and Reproductive Health: New Paradigms, Oaxaca, Mexico, 10–14 October
- Csank, D.(2005) Personal communication, 13 May. In .
- DiCenso, A. and Guyatt, G. and Willan, A. and Griffith, L. (2002) Interventions to reduce unintended pregnancies among adolescents: systematic review of randomized controlled trials *British Medical Journal*, 324, pp. 1426 - 1434.
- Dunkle, K. and Jewkes, R. and Brown, H. and Gray, G. and McIntyre, J. and Harlow, S. (2004) Gender-based violence, relationship power, and risk of HIV infection in women attending antenatal clinics in South Africa *The Lancet*, 363 (May 1), pp. 1415 - 1421.
- Eggleston, E. and Jackson, J. and Hardee, K. (1999) Sexual attitudes and behavior among young adolescents in Jamaica *International Family Planning Perspectives*, 25, pp. 78 - 84.
- Erulkar, A.(2003) Examining the gender dimensions of popular adolescent programming concepts: what do they offer girls and boys?. In . paper presented at the Background Document for a Population Council and UNFPA Workshop: Adolescent and Youth Sexual and Reproductive Health: Charting Directions for a Second Generation of Programming, Population Council, New York, 1–3 May 2002

- Foshee, V. and Bauman, K. (1992) Gender stereotyping and adolescent sexual behavior: a test of temporal order *Journal of Applied Social Psychology*, 22, pp. 1561 - 1579.
- Freire, P.(1974) . In *Pedagogy of the oppressed*. . Seabury. (M. Bergman Ramos, Trans., original Portuguese work published 1968)
- Girard, F. (2003) My father didn't think this way: Nigerian boys contemplate gender equality *Quality/Calidad/Qualité*, 14, pp. 5 - 31.
- Girls Inc. 2005. Programs. Available online at: <http://www.girlsinc.org/ic/page.php?id = 1.2> (accessed 7 February 2005)
- Gorgen, R. and Yansane, M. and Marx, M. and Millimounou, D. (1998) Sexual behavior and attitudes among unmarried urban youths in Guinea *International Family Planning Perspectives*, 24((2)), pp. 65 - 71.
- Inglehart R, Norris P, Welzel C. 2002. Gender equality and democracy, world values survey. Available online at: <http://www.worldvaluessurvey.org/library/latestpub.asp> (accessed 11 February 2005)
- Jorgensen, S. and King, S. and Torrey, B. (1980) Dyadic and social network influences on adolescent exposure to pregnancy risk *Journal of Marriage and the Family*, 42, pp. 141 - 155.
- Karim, A. M. and Magnani, R. and Morgan, G. and Bond, K. (2003) Reproductive health risk and protective factors among unmarried youth in Ghana *International Family Planning Perspectives*, 29, pp. 14 - 24.
- Kirby, D.(2001) . In *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy*. . National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Koenig, M. and Zablotska, I. and Lutalo, T. and Nalugoda, F. and Wagman, J. and Gray, R. (2004) Coerced first intercourse and reproductive health among adolescent women in Rakai, Uganda *International Family Planning Perspectives*, 30, pp. 156 - 163.
- Kowaleski-Jones, L. and Mott, F. (1998) Sex, contraception and childbearing among high risk youth: do different factors influence males and females? *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 163 - 169.
- Lkhagvasuren, O.(2005) Personal communication, 12 May. In .
- Lloyd, C. (Ed).(2004) . In *Growing up global: the changing transitions to adulthood in developing countries*. . The National Academies Press.
- Luker, K.(forthcoming) . In *The hidden sexual revolution*. . W.W. Norton & Co..
- Mac an Ghaill, M. and Hanafin, J. and Conway, P.(2004) . In *Gender politics and exploring masculinities in Irish education: teachers, materials, and the media*. . Dublin : National Council for Curriculum and Assessment.
- MacCorquodale, P. (1984) Gender roles and premarital contraception *Journal of Marriage and the Family*, 46, pp. 57 - 63.
- Madunagu, B. (Ed).(2003) . In *Training manual level 1: adolescent sexuality, sexual and reproductive health and rights*. . Calabar, Nigeria : Girls Power Initiative. (2nd edn)
- Marques, M.(2005) Personal communication, 27 January. In .
- Marsiglio, W. (1993) Adolescent males' orientation toward paternity and contraception *Family Planning Perspectives*, 25, pp. 22 - 31.
- Martin, S. and Matza, L. and Kupper, L. and Thomas, J. and Daly, M. and Cloutier, S. (1999) Domestic violence and sexually transmitted diseases: the experience of prenatal care patients *Public Health Reports*, 114, pp. 262 - 268.
- Mensch, B. and Lloyd, C. (1998) Gender differences in the schooling experiences of adolescents in low-income countries: the case of Kenya *Studies in Family Planning*, 29, pp. 167 - 184.
- Mensch, B. and Singh, S. and Casterline, J.(2004) Trends in the timing of first marriage among men and women in the developing world. In . paper presented at the Annual Meeting of the Population Association of America, Boston, 1–3 April
- Mohamud, A. and Radeny, S. and Yinger, N. and Kittony, Z. and Ringheim, K.(2002) Protecting and empowering girls: confronting the roots of female genital cutting in Kenya. In *Responding to Cairo: case studies of changing practice in reproductive health and family planning*. . Population Council. in Mongolian Ministry of Health and Social Welfare and United Nations Population Fund.(1996) . In *Adolescent reproductive health survey*. . Ulan Bator : Mongolian Ministry of Health and Social Welfare.
- Parish, W. L. and Wang, T. and Laumann, E. O. and Pan, S. and Luo, Y. (2004) Intimate partner violence in China: national prevalence, risk factors and associated health problems *International Family Planning Perspectives*, 30, pp. 174 - 181.

- Pettersson T. 2003. Basic values and civic education. A comparative analysis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship, World Values Survey. Available online at: <http://www.worldvaluessurvey.org/library/latestpub.asp> (accessed 5 January 2005)
- Piot P. 2004. Message on the occasion of World Aids Day. UNAIDS, 1 December. Available online at: http://www.unaids.org/NetTools/Misc/DocInfo.aspx?LANG=en&href=http://gva.doc/owl/WEBcontent/Documents/pub/Media/Speeches02/SP_Piot_WAD2004_01Dec04_en.pdf (accessed 8 February 2005)
- Pleck, J. H. and Sonenstein, F. L. and Ku, L. C. (1993) Masculinity ideology: its impact on adolescent males' heterosexual relationships *Journal of Social Issues*, 49, pp. 11 - 29.
- Population Council.(2001a) . In *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Bangladesh 1996–1997*. . Population Council.
- Population Council.(2001b) . In *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Kenya 1998*. . Population Council.
- Population Council.(2001c) . In *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Senegal 1992–1993 and 1997*. . Population Council.
- Population Council.(2002) . In *Facts about adolescents from the demographic and health survey: statistical tables for program planning: Colombia 1995*. . Population Council.
- Pulerwitz, J. and Barker, G. and Segundo, M.(2004) . In *Promoting healthy relationships and HIV/STI prevention for young men: positive findings from an intervention study in Brazil, Horizons Research Update*. . Population Council.
- Rajani, R.(2005) Personal communication, May. In .
- RamaRao, S.(2005) Personal communication, February. In .
- Rani, M. and Figueroa, M. E. and Ainsle, R. (2003) The psychosocial context of young adult sexual behavior in Nicaragua: looking through the gender lens *International Family Planning Perspectives*, 29, pp. 174 - 181.
- Rogow, D. (2000) Alone you are nobody, together we float: the Manuela Ramos movement *Quality/Calidad/Qualité*, 10, pp. 3 - 30.
- Sexuality Information and Education Council of the United States.(2004) . In *Guidelines for comprehensive sexuality education: kindergarten–12th Grade*. . SIECUS. (3rd edn)
- Sexuality Information and Education Council of the United States.(1996) . In *Guidelines for comprehensive sexuality education*. . SIECUS. (2nd edn)
- Snider-Simon, N.(2005) Personal communication, 25 May. In .
- Speizer, I. S. and Magnani, R. J. and Colvin, C. E. (2003) The effectiveness of adolescent reproductive health interventions in developing countries: a review of the evidence *Journal of Adolescent Health*, 33, pp. 324 - 348.
- Swann, C. and Bowe, K. and McCormich, G. and Kosmin, M.(2003) . In *Teenage pregnancy and parenthood: a review of reviews: Evidence briefing, Health Development Agency*. . London : Department of Health.
- United Nations.(1995) Programme of action of the International Conference on Population and Development. In *Report of the International Conference on Population and Development*. United Nations. Cairo, Egypt, 5–13 September 1994 (UNDoc.A/CONF.171/13/Rev.1)
- World Health Organization. 2004. Key issues in the implementation of programmes for adolescent sexual and reproductive health. Department of Child and Adolescent Health and Development, WHO/FCH/CAH/04.3 (Geneva, WHO). Available online at: http://www.who.int/child-adolescenthealth/New_Publications/ADH/WHO_FCH_CAH_04.3.pdf (accessed 3 February 2005)