

¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento

The right to sex education? Between discourses of salvation and the lack of knowledge

AGUSTÍN MALÓN MARCO
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Las dificultades para la implantación de una educación sexual en los sistemas educativos provienen en parte del problema de la justificación que habría de orientarla y darle sentido. En las últimas décadas ha sido mediante el recurso al lenguaje y la lógica de los derechos humanos, sobre todo desde el paradigma de la prevención sanitaria y de la violencia sexual, con el que se ha pretendido cubrir este vacío y resolver así los muchos conflictos que suscita esta cuestión. En el presente artículo se lleva a cabo una revisión crítica de la filosofía que hay tras este planteamiento y se exponen algunas de sus limitaciones de cara a la inclusión de un conocimiento organizado y coherente sobre la sexualidad en las escuelas. Concluiré que los habituales discursos sobre la educación sexual como derecho refuerzan su tradicional instrumentalización al servicio de intereses socio-sanitarios y nos alejan de una posible fundamentación basada en el valor intrínseco del conocimiento, quizá la única vía para hacer realidad ese proyecto.

Palabras clave:

Educación sexual, derechos humanos, conocimiento, valores, sexualidad.

Abstract:

The difficulties of implementing sex education in educational systems come partially from the problem of identifying suitable underlying principles to give this education sufficient direction and purpose. In the last decades, the language and logic of human rights, under the paradigm of health care and sexual violence, have attempted to fill this vacuum and attend to the many questions that are generated. This present article critiques the philosophy behind this approach and addresses the limitations it imposes on organized and coherent teaching about sexuality in schools. It is argued that the current discourses about sex education that overstress social pragmatism move us away from a foundation based on the intrinsic value of knowledge, maybe the only way to develop this project.

Key words:

Sex education, human rights, knowledge, values, sexuality.

Résumé:

Les difficultés pour la mise en place d'une éducation sexuelle dans les systèmes éducatifs proviennent en partie du problème de la justification qui devrait l'orienter et lui donner du sens. Au cours des dernières décennies, c'est à travers le recours au langage et à la logique des droits de l'homme, notamment d'après le paradigme de la prévention sanitaire et de la violence sexuelle, que l'on a voulu combler ce vide et solutionner de nombreux conflits suscités par cette question. L'article suivant aborde une révision critique de la philosophie subjacente de cette proposition et expose quelques-unes de ses limitations face à l'introduction d'une connaissance organisée et cohérente sur la sexualité dans les écoles. Je conclurai que les discours habituels sur l'éducation sexuelle comme droits, renforcent l'instrumentalisation traditionnelle au service des intérêts sociaux et sanitaires et nous éloignent d'un possible fondement de la valeur intrinsèque de la connaissance, peut-être la seule voie pour que ce projet devienne une réalité.

Mots clés:

Éducation sexuelle, droits de l'homme, connaissance, valeurs, sexualité.

Fecha de recepción: 15-02-2012

Fecha de aceptación: 22-03-2012

Introducción

Hace ya más de un siglo que se viene hablando en Occidente del problema de la educación sexual y en concreto de su siempre aplazada implantación en sistemas educativos como el nuestro. Pero aunque la *educación sexual* siga siendo más un deseo que una realidad, lo cierto es que como idea ha alcanzado una considerable legitimidad social y profesional (Halstead & Reiss, 2003; Meredith, 1989). Organismos internacionales y nacionales la contemplan en sus normas, recomendaciones, acuerdos, etc., adquiriendo ésta un reconocimiento que al menos sirve para respaldar las diversas iniciativas que se van desarrollando, aunque se trate de acciones casi siempre efímeras que responden más bien a las sensibilidades y urgencias de cada momento —SIDA, embarazos no deseados, violencia de género, abusos sexuales, etc.—.

En el presente trabajo es mi objetivo el revisar críticamente el cada vez más habitual recurso a la retórica de los Derechos humanos para justificar una educación sexual, analizando especialmente el marco pedagógico que este discurso impondría a una hipotética sistematización de esta materia escolar. Mi tesis central se resume en lo siguiente: la apasionada y en ocasiones agónica defensa de la educación sexual como instrumento de transformación y salvación social convive con la ausen-

cia de toda referencia al conocimiento sobre la sexualidad como valor en sí mismo, a mi entender único camino para convertir esta materia en algo merecedor de ser incluido en las enseñanzas primaria, secundaria o incluso universitaria.

1. La educación sexual como derecho

La educación sexual como derecho humano es una idea ampliamente reconocida por distintos organismos y tratados internacionales (para una revisión amplia de esta documentación, véase ONU, 2010, apartado II.A.). Ésta suele ser concebida como parte del mismo derecho a la educación o, más a menudo, como garantía y condición para el cumplimiento de otros derechos humanos fundamentales como son el derecho a la libertad, la vida, la salud, los derechos sexuales y reproductivos, de no discriminación, información, etc. (ONU, 2010, p. 7; ver también nota 9 en p. 8). El Comité de los derechos del niño, por citar un ejemplo, recomienda directamente su inclusión en los sistemas nacionales de educación primaria y secundaria (ONU, 2004a, párrafo 54; 2006a, párrafo 54).

El mismo recurso al lenguaje de los Derechos humanos es un argumento cada vez más presente en los debates sobre la educación sexual o la sexualidad en general a nivel académico y profesional (Miller, 2009). Diversas organizaciones internacionales apelan a los llamados *Derechos sexuales universales* para justificar sus ideas (IPPF, 2009; WAS, 1999), defendiendo propuestas como el derecho a una “información basada en el conocimiento científico” o a una “educación sexual comprensiva” (WAS, 1999).

Una lectura detallada de estos textos permite hacerse una idea de cuál es la fundamentación filosófica que manejan estos organismos y organizaciones. Por su actualidad y contenido, vale la pena detenerse en un informe del Relator especial de Naciones Unidas dedicado exclusivamente al *Derecho a la educación sexual integral* (ONU, 2010) y cuyo análisis nos acompañará en las páginas que siguen. En él se comienza señalando que “el derecho a la educación sexual está fundado en la dignidad humana y en las normas internacionales de derechos humanos” (ONU, 2010, párrafo 3), añadiendo la obligatoriedad de los Estados para asegurar el acceso a la información y los servicios necesarios sobre la

salud sexual y reproductiva, además de la responsabilidad de los adultos de proporcionar a los estudiantes “la apropiada dirección y guía en materia sexual y reproductiva” (ONU, 2010, párrafo 4).

El derecho a una educación sexual de calidad y universal en una sociedad democrática y plural, señala el autor de este informe, no debería verse obstaculizado por creencias religiosas (ONU, 2010, párrafo 6) ni tampoco por una ideología “patriarcal” que discrimina a las mujeres y que, además de estereotipar los modelos de masculinidad y feminidad, entorpece la educación en los valores de igualdad y diversidad sexuales. En este sentido, se defiende que la llamada *educación sexual integral* debe promover una imagen positiva del placer sexual, evitando una visión culpable del erotismo o su restricción a la mera función reproductiva (ONU, 2010, párrafo 16).

La principal justificación de este derecho va a ser la llamada *salud sexual y reproductiva*. Siguiendo una definición previa (ONU, 2004b, párrafos 53 y 54), se entiende la salud sexual en un sentido muy amplio, calificándola como el “estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad, y no simplemente la ausencia de afecciones, disfunciones o enfermedades; la salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de gozar de experiencias sexuales agradables y seguras, exentas de coacción, discriminación y violencia” (ONU, 2010, p. 5). Junto a la salud sexual, estaría la *salud reproductiva* como una dimensión diferente (ONU, 2004b) pero que en el informe aquí analizado es manejado de forma conjunta.

Vemos aquí cómo la conocida definición de salud elaborada por la OMS (1946) es aplicada a la sexualidad, equiparando la “salud sexual” no sólo a la ausencia de enfermedad sino a un bienestar general que implica una determinada concepción de la sexualidad y las relaciones sexuales —positiva y respetuosa— y la capacidad de acceder al placer erótico en condiciones de seguridad, libertad y justicia. Para alcanzar este bienestar sexual, señala el Relator, es preciso recibir una adecuada educación sexual que favorezca el cuidado de la salud, así como la vivencia positiva, responsable y respetuosa de la sexualidad propia y ajena (ONU, 2010, párrafo 12). Y si bien el informe advierte del peligro de reducir la educación sexual a la prevención sanitaria (ONU, 2010, párrafo 15), lo cierto es que la prevención del SIDA es un argumento omnipresente y poderoso. La no censura por parte de los Estados de toda

información y educación sexual es justificada mediante el derecho a adquirir los conocimientos necesarios para protegerse de dicha infección (ONU, 2010, párrafo 14).

Sin perjuicio de lo que serían otras acciones a través de la educación de adultos, medios de comunicación, familia, etc., el informe defiende la introducción de la educación sexual en los programas oficiales que rigen en cada país como “parte esencial de un buen curriculum” (ONU, 2010, párrafo 17). Esto, dice, mejoraría la educación en general y permitiría una formación explícita que compense o complemente la que se recibe a través de otras fuentes de influencia e información. Se trata sobre todo, dice el informe, de reducir los a menudo perniciosos efectos de lo que se llama el currículum oculto, con frecuencia cargado de prejuicios, inexactitudes, reduccionismos, miedos, etc. (ONU, 2010, párrafo 18).

El informe defiende que esta educación sexual ha de contar con una “sólida perspectiva de género” (ONU, 2010, párrafo 21), idea que impregnará el conjunto del documento. Aunque no aclara qué quiere decir con esta expresión, sujeta a interpretaciones diversas (Consejo de Estado, 2009; Llano, 2010), entendemos que se refiere a la idea de la igualdad entre los sexos en cuanto a “normas, roles y relaciones” (ONU, 2010, párrafo 21). Esta perspectiva, que buscaría relaciones más igualitarias así como identidades sexuales menos rígidas y estereotipadas, deberá contemplar en su diseño curricular a ambos sexos por igual sin limitarse a las mujeres. Y es que la educación sexual, contribuyendo al cambio cultural en pro de los derechos humanos, contaría entre sus finalidades con la de “construir los afectos y desarrollar un papel transformador en los hombres, yendo más allá de lo estrictamente genital y físico” (ONU, 2010, párrafo 22). No obstante, al margen de estas referencias a los hombres (véase también ONU, 2010, párrafo 66 o párrafo 87.d), queda patente el mayor protagonismo de los derechos de las mujeres y las niñas y sus problemas a la hora de justificar y orientar una educación sexual (ONU, 2010, apartado II.B.).

Por otro lado, está la cuestión de la *diversidad sexual*, suscribiendo el informe distintas declaraciones regionales e internacionales sobre la materia (ONU, 2010, nota 9) como los llamados Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género y en especial el principio 16 relacionado con el derecho humano a la educación (ONU, 2006b).

Por último, con escasa relevancia en el conjunto, estarían las justifica-

ciones basadas en el derecho general a la educación y la formación intelectual del individuo. En este sentido, la escuela “debe fomentar el pensamiento crítico del alumnado en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción.” (ONU, 2010, párrafo 12). Además, de forma muy puntual, el informe hace referencia a conceptos como la autonomía, la libertad individual, la comunicación, la toma de decisiones o la exploración de valores y actitudes (ONU, 2010, párrafo 16).

En cuanto a su puesta en práctica, el informe aporta algunos datos muy generales. Recoge algunos comentarios sobre la muy mejorable realidad de la educación sexual en el mundo (ONU, 2010, p. 13 y ss.) y la escasa formación de los docentes. Además, aunque el texto parece referirse a los adolescentes como principales destinatarios, hay una referencia a la importancia de un inicio temprano de la educación sexual, especialmente en países en vías de desarrollo (ONU, 2010, párrafo 38).

Finalmente, si bien califica de “educación sexual” la realizada por otros agentes, el informe se refiere sobre todo a la escuela donde se sobreentiende que se trabaja con contenidos que unos han de enseñar y otros aprender, aunque no se hacen referencias claras a cuáles serían éstos. No obstante, por su defensa de lo que llama métodos “interactivos” en detrimento de los “métodos convencionales de enseñanza” (ONU, 2010, párrafo 52), interpretamos su simpatía por metodologías que evidentemente favorecen o toleran mejor el desarrollo de un tipo de contenidos frente a otros. Si siguiéramos la ya en desuso clasificación en *conceptos*, *actitudes* y *procedimientos*, da la impresión de que los dos últimos tendrían prioridad frente a los primeros, algo que parece confirmar el análisis que desarrollamos a continuación.

2. La filosofía de la educación sexual en el marco de los derechos humanos

Tras esta síntesis del informe de la ONU sobre la educación sexual integral, quisiera analizar en detalle los argumentos utilizados para justificarla desde este marco de los derechos y que he recogido esquemáticamente en la tabla 1. Si bien me basaré en lo observado en este texto de la ONU, el siguiente análisis es a mí entender perfectamente aplicable a otros textos que se mueven en este mismo paradigma.

Tabla Nº 1. Justificaciones de una educación sexual integral en el informe de la ONU (2010)

1. Lo sanitario, higiénico y preventivo	Salud sexual y reproductiva	Prevención de VIH/SIDA, enfermedades de transmisión sexual, planificación familiar, embarazos no deseados, abortos, mortalidad materno infantil, etc.
2. Lo social, político y moral	Patriarcado	Combatir la cultura y sociedades patriarcales, la desigualdad e injusticia entre los sexos, los estereotipos de hombre y mujer, la violencia contra mujeres y niñas, los abusos y la explotación sexuales, la mutilación genital femenina. Favorecer el empoderamiento de mujeres y niñas.
	Derechos humanos y democracia	Defensa de otros derechos: a la vida, la salud, la no discriminación, la igualdad, la dignidad, la libertad, el respeto, la calidad de vida (i.e. referencias al derecho al placer y la no culpabilidad sexuales; o a la afectividad y la comunicación). Discapacidad y sexualidad. Ambiente democrático y plural, respeto a la diversidad sexual, a los prejuicios sobre identidades sexuales.
3. Lo educativo, formativo e instructivo	Formación intelectual y personal	Fortalecer la educación, el ayudar a comprender, informarse, ser consciente (i.e. de necesidades y derechos). Desarrollar un pensamiento crítico, explorar valores y actitudes. Se habla de autonomía; responsabilidad y toma de decisiones. Derecho a poseer un conocimiento científico (preciso, realista, sin prejuicios).

La primera consideración que quisiera hacer es que nos encontramos ante una concepción *instrumental* o *utilitaria* de la educación sexual. Desde las dos primeras perspectivas de fundamentación, que son de lejos las más relevantes, la educación sexual es concebida como solución a los problemas socio-sanitarios que afectan a nuestra sociedad y especialmente a mujeres, niños y jóvenes. Esta observación no es necesariamente negativa. Todo intento de justificación de la educación convierte a la acción pedagógica en un esfuerzo referido a fines *extrínsecos*, sobre todo cuando nos remitimos a valores generales y abstractos que son los únicos que quizá en última instancia podrían justificarse a sí mismos.

No obstante quiero adelantar algo sobre lo que reflexionaré más adelante y que entiendo como un obstáculo esencial para el desarrollo de una educación sexual sistemática e integrada en el ámbito escolar: la

ausencia en estos discursos de un fin *intrínseco* (White, 1982) a la propia educación sexual y que a mi entender no sería otro que el valor de un conocimiento sobre el hecho sexual merecedor de ser transmitido a las nuevas generaciones. Por el momento, dejando aparcada esta cuestión, destacaré algunos rasgos característicos del modo en que la educación sexual es concebida como herramienta “útil” al servicio de otros fines.

Un análisis muy superficial del lenguaje utilizado en este informe nos da alguna pista más sobre cuál es la perspectiva de aproximación al problema de la educación sexual. Apunto algunos ejemplos: la palabra *salud* aparece 54 veces mientras que *comprender* lo hace una. *Prevenir* aparece siete veces, mientras que *conocer*, *saber* o *entender* no aparecen nunca. La palabra *pensamiento* aparece una vez, con el adjetivo de “crítico”. *Transmisión* aparece cinco veces, todas ellas en la expresión “enfermedades de transmisión sexual”. *Materna* aparece tres veces asociada a la mortalidad y una como adjetivo de *salud*. *Paternidad* aparece una vez con el adjetivo de *responsable*. *Juzgar*, *deducir* o *razonar* no aparecen ni una sola vez. La palabra *juicio* no aparece, mientras que *prejuicio* aparece diez veces. *Conocimiento* aparece tres veces: dos en referencia a un conocimiento que sirva para prevenir o protegerse de algo y una para hablar de los conocimientos negativos que adquieren los jóvenes en la calle y entre sus iguales. Finalmente, la palabra *convivencia* no aparece, pero sí *violencia* que lo hace 17 veces.

Visto el cuadro y estas anotaciones sobre la frecuencia de determinadas palabras, parece razonable concluir que nos encontramos ante una educación sexual que podríamos calificar de *salvadora*, *liberadora*, *protectora*, etc. Ésta es aquí concebida básicamente como herramienta fundamental para combatir algunos de los problemas socio-sanitarios que afectan a la humanidad, siendo su razón fundamental la “*higiénico-sanitaria*”, donde esa función bienhechora se aplicaría al terreno de la higiene y la profilaxis médicas, ya sea de ciertas infecciones —con el VIH-SIDA como paradigmática— o del problema de los embarazos no deseados y sus negativos efectos sociales —madres adolescentes, maltrato infantil, marginalidad, abortos, mortalidad materno infantil, etc.— que son implícitamente medicalizados al menos en el nivel semántico.

En segundo lugar nos encontramos ante una visión de la educación sexual como fuerza “*transformadora*”. El informe no parece contemplar en la educación sexual esa dimensión de reproducción cultural y enlace entre generaciones propia del hecho educativo (Arendt, 1996; Meirieu,

2001), que sí parece contemplarse por ejemplo en el Derecho del niño a la educación (ONU, 2001). Al contrario, aquí el espíritu pedagógico es en esencia transformador, describiendo implícitamente un mundo que, básicamente injusto y amenazante, ha de ser cambiado en una determinada dirección. Un cambio también político que apunta a una sociedad “democrática y plural” donde la libertad y dignidad individuales sean principios fundamentales y la diversidad sexual un valor a respetar. En este sentido, son los derechos de niños y jóvenes los que deben primar sobre los de las familias a la hora de decidir por ejemplo sobre qué valores y saberes deben ser transmitidos, un aspecto al que volveré más adelante.

Finalmente, el informe se posiciona además en una línea moral muy clara con relación al modo en que el erotismo y el placer han de ser vividos. Quizá aquí el adjetivo más apropiado sería el de un *hedonismo individual y responsable*, regulado por el libre consentimiento, la igualdad, la seguridad y el bienestar personal, donde se insiste en la importancia del placer erótico en el marco de una moral permisiva y ajena a posibles sentimientos de culpa o pecado.

Estos serían a mí entender los principios filosóficos y políticos esenciales que subyacen a esta concepción de la educación sexual en el marco de los derechos humanos. En las páginas que siguen desarrollaré una doble crítica a este planteamiento. La primera se refiere a algunos problemas que a mi entender genera este marco de los derechos a la hora de justificar una educación sexual en la escuela. La segunda tiene que ver con esa naturaleza *salvadora* que ocupa aquí un lugar central, dejando arrinconada toda posible justificación basada en la formación intelectual y la transmisión de conceptos, ideas y saberes para a la comprensión del mundo.

3. El marco de los derechos y sus problemas

¿Puede la sexualidad ser un derecho? O mejor, ¿puede haber derechos “sexuales”? ¿O se trata más bien de que los derechos sean humanos, de las personas que, eso es cierto, son sexuadas? Y del mismo modo, ¿puede la educación sexual ser un derecho? ¿O el derecho es simplemente a la educación y es ésta la que debería contemplar la sexualidad? Son preguntas pertinentes cuya respuesta, que no me parece en absoluto una

cuestión baladí, no voy a poder desarrollar aquí. No obstante, se trata de cuestiones que es preciso tener presentes en el momento de plantear dos problemas a mi entender implícitos en la misma lógica de los derechos. Me referiré por un lado al problema de la abstracción/concreción y, por otro, a la del conflicto entre distintos actores y sus intereses, aspectos ineludibles cuando se trata de construir una educación sexual más o menos sistemática y realista en el ámbito escolar.

3.1. La retórica de los derechos: atracción, abstracción y concreción

El lenguaje de los derechos, aplicado en este caso al terreno de la sexualidad o de la educación sexual, tiene sin duda muchos atractivos que hacen difícil no adherirse a ellos, ya sea por el idealismo que encierra, por su autoridad moral y legal o por su pretendida universalidad. Si además estamos implicados en la lucha contra ciertas injusticias sociales, el atractivo es doble de cara a la articulación de un discurso de combate y transformación social que sea ampliamente movilizador. Este poderoso atractivo convive no obstante con las evidentes dificultades con las que nos encontramos a la hora de concretar en la vida real principios generales que todos compartimos pero que inevitablemente acaban chocando entre sí o que resultan difíciles de aplicar con el mismo sentido en realidades sociales y culturales completamente distintas.

Como apunta la filósofa británica Mary Midgley (2004), la idea de los derechos humanos, siendo tremendamente valiosa en ciertos niveles, es una herramienta demasiado tosca para abordar muchas realidades y problemas concretos. Imponen un marco, dice esta autora, esencialmente competitivo que resulta mucho más apropiado para ciertas situaciones políticas a gran escala que para las sutiles transacciones que se dan entre los individuos. El lenguaje de los derechos no es el único lenguaje moral y político del que disponemos y nada nos obliga a utilizarlo allí donde otras consideraciones nos parecen más valiosas. El lenguaje de los derechos es útil para persuadir a las personas de que un cambio profundo es necesario, pero es al mismo tiempo un lenguaje que puede desacreditar el proyecto general de aquellos que lo utilizan cuando parece poco realista para ser tomado en serio (Midgley, 2004). ¿Es este el caso de la educación sexual como derecho humano? Yo creo que sí, como expondré más adelante al abordar la dificultad de construir un currículo a partir de esos valores y principios tan generales.

3.2. Individuo, familia y Estado: Derechos e intereses en conflicto

La educación puede fundamentarse desde la perspectiva de los intereses y necesidades individuales o desde las necesidades colectivas y el derecho de los Estados a satisfacerlas. Por supuesto que ambas dimensiones pueden convivir pacíficamente, pero a menudo chocan y no siempre es posible compaginarlas. Así, la priorización de una u otra a la hora de diseñar y definir una determinada política educativa no es una cuestión de menor importancia (Russell, 1967, cap. 1), complicándose el escenario cuando incluimos un tercer actor como es la familia y su derecho a decidir sobre la educación de los hijos.

El Relator de la ONU, aun reconociendo el importante papel que cumplen las familias en la educación sexual y su complementariedad con los poderes públicos, entiende que aquellas no siempre hacen su labor con la calidad, profundidad y en la dirección necesarias (ONU, 2010, párrafo 71). Además, señala que los Estados están obligados a garantizar a todos los niños y jóvenes una educación “libre de prejuicios y estereotipos” (ONU, 2010, párrafo 72), criticando que las familias puedan sacar a sus hijos de las aulas cuando se va a impartir una educación sexual. Es pues el derecho individual a recibir una educación sexual que permita garantizar otros derechos como el de la salud lo que justificaría una educación sexual obligatoria a la que no podrían oponerse familias o grupos religiosos.

En opinión del Relator de la ONU, es el interés superior del niño y sus derechos lo que debería primar en estos casos. Así, dice, los Estados garantizarán que todas las opiniones se vean reflejadas en el marco de una perspectiva pluralista, democrática e igualitaria, compartiendo en apariencia una visión de la sexualidad como opción personal, libre e informada, adaptada a una determinada realidad pero construida por cada individuo en un proceso individual de toma de decisiones. Pero incluso aquí podría aducirse que no necesariamente ha de ser la escuela el lugar donde, de forma obligatoria, habría que proporcionar esa información. Como sabemos, por ejemplo, con la reducción en el consumo de tabaco, las campañas informativas y de sensibilización general u otras medidas al margen de la escuela, pueden llegar a ser muy eficaces. Incluso en el caso del SIDA, habría que ver qué eficacia relativa han tenido las campañas en la población en general y las actividades que se han desarrollado en las escuelas. Esto nos hace pensar que si nos limitamos al marco de la

prevención sanitaria, de la información y sensibilización básicas sobre las conductas y recursos para evitar ciertos problemas, la justificación de una educación sexual sistemática y obligatoria en las escuelas pierde fuerza y los conflictos que acarrea pueden ser peores que los beneficios que esperamos genere, especialmente cuando se ha de hacer contra el deseo de algunas familias o grupos religiosos influyentes.

Esa es la opinión por ejemplo de Amy Gutmann en su conocida obra *Democratic education* (1987) en la que ya recogía el todavía vigente e intenso conflicto entre lo que ella llamaba posiciones *conservadoras* y *liberales* sobre la educación sexual (Hottois & Milner, 1975; McKay, 1998). Gutmann entendía, y creo que el tiempo le ha dado la razón, que es prácticamente imposible superar las diferencias morales y religiosas que existen entre las distintas posiciones. Da la impresión de que, al menos tal y como el problema ha sido planteado y ha ido evolucionando en las últimas décadas, el consenso es imposible (Irvine, 2000; McKay, 1998; Williams, 2011).

Según Gutmann (1987), el argumento más poderoso para prohibir la educación sexual en las escuelas públicas, incluso en contra de la voluntad democrática de la comunidad, residiría en su dimensión íntima. No obstante, señala, siendo una razón convincente, no es lo suficientemente poderosa. Y así defenderá lo que al parecer la mayor parte de los Estados han acabado haciendo en los Estados Unidos (véase informe del Guttmacher Institute, 2012): respetando el derecho de las familias a decidir democráticamente el incluir o no la educación sexual en las escuelas, junto al derecho de los padres —o incluso de los propios adolescentes— a decidir a título individual que sus hijos acudan o no a esas actividades.

Sería la comunidad la que debe decidir si ha de llevarse a cabo una educación sexual en las escuelas, estando en ese caso justificada su implantación por los elevados costes sociales de la conducta sexual irresponsable y desprotegida, al parecer especialmente graves en los Estados Unidos (Lawson & Rhode, 1993; Luker, 1996). Pero, una vez aprobada la implantación de ese programa, es legítimo que algunas familias no lleven a sus hijos a esa actividad por razones morales. De este modo se evitaría un enfrentamiento quizá innecesario y la huida de esas familias del sistema público de educación. Una educación sexual obligatoria, dice Gutmann, sería tan ofensiva para algunas familias como lo sería para otras no creyentes el que sus hijos fueran obligados a rezar. Y si

bien Gutmann parece pensar también en la posible conculcación del derecho de los jóvenes a recibir esa información, responde que siempre queda la opción de otras vías por otro lado mucho más utilizadas para acceder a ella.

Volveré a esta cuestión en el siguiente apartado, donde profundizaré en esa descuidada tercera perspectiva de justificación de una educación sexual, según la cual ésta sería un elemento esencial de la educación general del individuo. En ella, como veremos, ya no se tratará de que el individuo posea ciertas informaciones y saberes orientados a promover una determinada *actitud o modo de comportamiento*, sino de conocimientos que le hagan partícipe de una *tradición intelectual* y le ayuden a *entender de un modo coherente y organizado* el mundo en el que ha de vivir.

4. Las limitaciones de una educación sexual “salvadora”

Aunque no llega a explicar qué se entiende por ésta, el informe de la ONU habla en todo momento de una educación sexual *integral*. Con este adjetivo podemos entender que se refiere a que ésta debería contemplar no sólo los aspectos biológicos, pues la focalización en éstos, “si bien realza la importancia de la educación para la salud, a menudo deja de lado las cuestiones relacionales y afectivas, debilitando la perspectiva integral.” (ONU, 2010, párrafo 51; véase también párrafo 53). Se critica igualmente la limitada imagen que se transmite de la sexualidad humana cuando nos centramos en la prevención sanitaria, lo que puede inducir a la asociación entre sexualidad y enfermedad que considera “tan perjudicial como su asociación con el pecado” (ONU, 2012, párrafo 15). Añadiendo más adelante que “Si bien este enfoque [de la salud] es necesario (...) no puede ser la razón principal para la implementación de la educación sexual en la currícula. *Esta debe ser considerada un derecho en sí mismo*, obviamente asociado a otros tantos bajo el principio de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos” (ONU, 2010, párrafo 61; cursiva añadida).

Son a mi entender observaciones valiosas que no obstante el mismo Relator podría estar quebrantando, dada la preeminencia que el informe concede a la prevención sanitaria y social como fines últimos de una educación sexual, así como la escasa o nula referencia a esa educación

como valor en sí misma. Este aspecto ha sido no obstante claramente reconocido en el marco de los derechos del niño, donde se ha afirmado que el derecho a la educación no es un problema meramente práctico, “pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana” (ONU, 1999, párrafo 1); a lo que se ha añadido que entre los distintos objetivos de la educación acaso el fundamental sea el que afirma que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana” (ONU, 1999, párrafo 4).

Pero en ninguno de los documentos por mi revisados sobre el derecho a una educación sexual he observado que el conocimiento y estudio de la sexualidad como fenómeno humano sean consideradas como parte de esa *integralidad y pleno desarrollo de la personalidad*. La pregunta es si una educación sexual construida al margen del conocimiento tiene el fuste necesario para desembocar en lo que el informe claramente reclama: su integración obligatoria, sistemática y universal en los sistemas escolares nacionales. Mi impresión es que no y apuntaré algunas ideas en este sentido.

4.1. La salud y la educación sexual

Los argumentos de Gutmann han sido criticados por parte de autores como Corngold (2011) que entienden que rompen con sus propios principios de una educación democrática que prioriza el derecho a recibir la formación necesaria para vivir y actuar como futuros ciudadanos (Gutmann, 1993). Creo que este autor comete dos errores en su crítica, uno de actitud y otro de interpretación. En primer lugar, como es habitual en este terreno, Corngold cae en relato un tanto angustiada y agónica sobre la urgente necesidad de una educación sexual similar al del informe de la ONU según el cual “No existen excusas válidas para evitar proporcionar a las personas la educación sexual integral que necesitan para vivir digna y saludablemente. La realización del derecho a la educación sexual juega un papel preventivo crucial y recibirla o no puede resultar una cuestión de *vida o muerte*.” (ONU, 2010, párrafo 15. Cursiva añadida). Ésta sería según Corngold (2011) la más obvia justificación de una educación sexual y la razón para negar a los padres el derecho a sacar a sus hijos de esas clases.

Y es aquí donde Corngold comete un error de interpretación. En su defensa del derecho de las familias a decidir sobre la educación sexual,

Gutmann se refería en todo momento a la prevención sanitaria y en ningún caso a la formación de los alumnos para poder *participar en una deliberación racional sobre el concepto de vida buena y sociedad deseable*, principal obligación de las autoridades educativas y en la que no pueden escatimar esfuerzos ni poner obstáculos (Gutmann, 1987). De hecho, podría ser que Gutmann tuviera razón en lo que se refiere a esa *información* bio-sanitaria en la que habitualmente consiste la educación sexual, recogiendo unos saberes elementales que, además de que se podrían tratar en materias escolares básicas sin demasiados problemas, son informaciones que, por mucho que se quieran estirar y estirar, se agotan enseguida; saberes en definitiva que no abren nuevos interrogantes y que me parecen de importancia muy secundaria para que los jóvenes aprendan a *deliberar sobre la vida y la sociedad deseables* (Gutmann, 1993).

Y es que la información sobre cómo evitar un embarazo o una infección, es algo que en el momento actual, al menos en países como España, los jóvenes conocen de antemano o pueden conseguir por su cuenta sin ningún problema. Otra cosa es si aplican ese saber como deberían; pero esto es algo que, en contra de la muy elevada confianza que parece depositarse en la educación sexual para controlar el comportamiento adolescente, seguramente no depende principalmente de ciertas informaciones y mensajes sino de la educación recibida en general, así como de las expectativas y la cosmovisión de la persona, de su situación socioeconómica, etc. (Kirby, 2007). Según algunos estudios, la garantía más sólida de una conducta responsable y saludable es que el joven se vea a sí mismo en una etapa de preparación para una futura vida adulta que valora como deseable (Darroch, Frost, & Singh, 2001).

Algo similar podría decirse del recurso a la educación sexual para combatir el problema de los abusos sexuales infantiles (López, 1995; López & Del Campo, 1997), otro de los problemas que el informe de la ONU contemplaba. Se trata a mi entender de una discutible esperanza, especialmente en lo que se refiere a los casos más graves o donde el adulto es por ejemplo el padre del menor o algún familiar muy cercano (Nathan & Snedeker, 2001; Wehnert, Richter, & Gaenslen, 1992). Olvidando por otro lado sus posibles efectos iatrogénicos (Malón, 2009), con la posibilidad de que generen en los niños más miedos que fortalezas o favorezcan un clima de sospecha entre los cercanos o incluso el aumento de denuncias falsas (Krivacska, 1989, 1991).

4.2. Los valores y la educación sexual

Junto al valor de la salud, como ya vimos, aparecían los valores de la igualdad, el respeto, la dignidad, la libertad, etc. Se trata de una aproximación al problema de la educación sexual que se sitúa en el creciente interés por el tema de los valores en las últimas décadas. Los trabajos teóricos sobre la necesidad, posibilidad, legitimidad y sentido de una educación sexual han seguido con frecuencia este camino (Archard, 1998, 2000; Lamb, 1997, 2010; Steutel & de Ruyter, 2011). Incluso cuando los argumentos han girado en torno a la salud, es evidente que el problema de fondo, ahí donde podía surgir la controversia, es de orden valorativo y no técnico (Diorio, 2006; Hottois & Milner, 1975), lo cual sugiere que la cuestión moral es algo que ha de ser necesariamente abordado y solucionado de forma paralela a la construcción de un currículo escolar sobre la sexualidad.

El problema es que a menudo el debate se queda en lo moral y no progresa en el nivel de los contenidos, cuando quizá un avance en éstos podría favorecer ciertos consensos en aquel. El hecho de que la “moral sexual” se aborde única y exclusivamente como objetivo de *comportamiento* y no de *conocimiento*, hace que los conflictos ideológicos se enquisten indefinidamente. Si la teoría de la evolución de Darwin es contenido educativo y su obligatoriedad difícilmente cuestionable, excepto por algunos grupos más radicales, no es porque su legitimidad sea moral o preventiva, sino epistémica e intelectual.

En cualquier caso, retomando la idea de la abstracción del lenguaje de los derechos, si bien es cierto que necesitamos de los grandes principios, aspiraciones e ideales en la educación, también lo es que a la hora de elaborar un programa de contenidos que pueda ser discutido y aplicado, éstos resultan insuficientes. No digo que no sea bueno que el lenguaje de los valores se haya vuelto a poner de moda en la educación, así como las referencias a la educación moral, cívica o para la ciudadanía, pero en educación sexual me temo que el protagonismo de los valores sea causa y efecto de la ausencia de conocimiento (Amezúa, 2001).

Lo que podríamos llamar su naturaleza “etérea”, convierte a los valores en una suerte de quimera de muy limitada utilidad (Amezúa, 2001). Problema que se agrava más si cabe en el tema que nos ocupa, pues cuando se habla de valores en sexualidad se habla de valores *morales*, pero nunca de valores *intelectuales* que son los que podrían dar más

sentido a su enseñanza. Es como estar bailando en la nube de los valores sin poner los pies en la tierra de las ideas y los conceptos. Uno no puede educar eternamente en las nubes, en los principios generales, en los derechos abstractos. El maestro, por muy idealista que sea, ha de ir, tarde o temprano, a las cosas, los conceptos, los hechos, los textos y los autores, que son la materia prima con la que se hace el día a día de la enseñanza y con la que se construye el conocimiento.

Pongamos el caso de la tolerancia a la diversidad sexual. No es lo mismo trabajar en la escuela para defender el derecho de los homosexuales a su libertad sexual, punto sobre el que yo creo que no habría mucho que decir más allá de adherirse a él, que para entender la homosexualidad como realidad humana. Estudiar en clase el movimiento homosexual, su historia, sus planteamientos, sus logros y problemas, puede ser un rico y apasionante ejercicio educativo (véase un buen intento en Alonso, Brugos, González, & Montenegro, 2002). Quiero pensar que un mejor conocimiento del fenómeno favorecería esa tolerancia y actitud de respeto que se pretende lograr, pero en cualquier caso no es ese el único ni principal objetivo. Como tampoco lo es que por ejemplo los alumnos opinen una u otra cosa sobre el matrimonio homosexual, sino que entiendan de un modo coherente y organizado el fenómeno y los elementos de la controversia (Diorio, 2011). Y algo parecido podría hacerse con el patriarcado o con el feminismo, estudiando aquel como estructura social y éste como importante movimiento social y propuesta intelectual; en ninguno de los casos con el objetivo de luchar desde la escuela y de un modo “programado” y “legislado” en contra o a favor de un determinado tipo de sociedad.

5. Conclusión

Transcurrida la primera década del siglo XXI, la educación sexual, calificada de “asignatura pendiente”, sigue siendo o bien un anhelo nunca satisfecho o un tema plagado de profundos desacuerdos, desconfianzas, escepticismos y vacíos intelectuales que hacen más complicada si cabe su posible conceptualización y aplicación sistemática en la escuela. No olvidemos que la todavía vigente controversia sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía en España giraba en gran medida en torno a temas que tenían que ver directamente con la cuestión de los sexos y

sus relaciones. Algo similar sucede con la reciente Ley de salud sexual y reproductiva (2010), a cuyo anteproyecto el Consejo de Estado hizo claras objeciones en este sentido (Consejo de Estado, 2009; Llano, 2010).

Mi impresión es que la habitual retórica de los derechos no puede resolver las dificultades que explican el fracaso o la estrechez con que se lleva a cabo la educación sexual en nuestro país y en muchos otros. Paradójicamente, la vía todavía no explorada, que hunde su raíz en la esencia del derecho a la educación, es su consideración como *conocimiento sobre la sexualidad* y no como instrumento para la regulación del *comportamiento sexual*. Un conocimiento que valdría la pena conservar y que no estaría principalmente orientado a criticar ni a cambiar el mundo, sino a comprenderlo y hacerlo inteligible. Como decía Victoria Camps, "Para enseñar a alguien a pensar por sí mismo, hay que partir de unos contenidos, unas imágenes, unas ideas sobre las que pensar. Las convicciones y las creencias son previas a la crítica de las mismas. La educación no puede ser, desde el principio o exclusivamente, autocrítica. Ha de empezar por inculcar una cultura y una tradición que no son totalmente despreciables. De lo contrario se incurre en el contradictorio empeño de tratar de formar para la crítica sin haber enseñado antes nada criticable." (1996, p. 105).

Siguiendo los razonamientos de Philippe Meirieu (2001), este concepto de la educación sexual como instrumento al servicio de políticas sanitarias y sociales o, como la otra cara de la misma moneda, de la "salvación" del individuo, no hace sino confundir "utilidad" y "sentido". Una cosa, dice Meirieu, son los saberes humanos y otra los usos que se les pueda dar y que "no motivan demasiado a los niños, los cuales siempre sospechan que la escuela les proporciona, en esos ámbitos, mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables." (2001, pp. 83-83). El principio pedagógico de partir del *interés del niño*, dirá Meirieu, ha sido entendido como el satisfacer sus necesidades inmediatas. Pero eso, nos diría un Alain, es *tomar al niño por lo más bajo* (Château, 2000). El verdadero valor de ese principio del interés del niño reside en ir a los interrogantes esenciales, apelando a la búsqueda de todo niño por el saber, por preguntarse e ir a la esencia de las cosas (Meirieu, 2001). Es en definitiva la necesidad que todos sentimos, desde muy pequeños, por hacer el mundo inteligible, pensable, con sentido.

La educación, también la sexual, debería dar claves para entender el mundo de un modo coherente, hacer inteligible para las nuevas generaciones el hecho sexual humano en todas sus implicaciones, entender

las posiciones y argumentos en los debates que surgen en este terreno, las grandes cuestiones que han ido acompañando al ser humano en el ámbito de los sexos y sus relaciones, y que son esenciales para el cultivo de una vida plena y la participación en la "ciudad". Si la escuela siente que no puede ofrecer nada que no pueda o vaya a ser asumido por otras instituciones y personas, entonces la idea de una educación sexual sistemática y organizada nunca se hará realidad. O será una educación sexual donde el educador, sometido a las batallas y cruzadas de turno, será un simple *misionero* (Nassif, 1985) que rechazará esta tarea como otra nueva "misión" que le ha sido atribuida sin contar con él.

A mi entender ese *bien intrínseco* a la educación no puede ser otro que la transmisión de un conocimiento valioso, organizado y coherente sobre la sexualidad humana. Huelga decir que esta propuesta no significa en absoluto que se considere de fácil aplicación; son demasiados los obstáculos y problemas que generaría. Para ello habría que empezar por los cimientos, integrando al menos una formación sexológica elemental en la preparación universitaria de los futuros enseñantes. Algo que nadie parece plantearse seriamente.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., Brugos, V., González, J. M., y Montenegro, M. (2002). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula. Guía didáctica*. Oviedo: XEGA.
- Amezúa, E. (2001). La educación de los sexos. *Revista Española de Sexología*, 107-108, Monografía.
- Archard, D. (1998). How should we teach sex? *Journal of Philosophy of Education*, 32, 437-449.
- Archard, D. (2000). *Sex education (Impact series number 7)*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En H. Arendt (Ed.), *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Consejo de Estado (2009). *Dictamen sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo* (No. Exp. 1384/2009).
- Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- Corngold, J. (2011). Misplaced Priorities: Gutmann's Democratic Theory, Children's Autonomy, and Sex Education Policy. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 67-84.
- Château, J. (2000). Alain. En J. Château (Ed.), *Los grandes pedagogos* (pp. 318-340). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Darroch, J. E., Frost, J. J., & Singh, S. (2001). *Teenage sexual and reproductive behavior in developed countries. Can more progress be made?* New York: The Alan Guttmacher Institute.
- Diorio, J. A. (2006). Sex education. En A. Soble (Ed.), *Sex from Plato to Paglia: A philosophical encyclopedia* (pp. 986-997). Westport, Conn.; London: Greenwood Press.
- Diorio, J. A. (2011). Citizenship Education and the Politics of Public Participation: The Case of Same-Sex Marriage. *Curriculum Inquiry, 41*, 502-529.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1993). Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education, 12*, 1-9.
- Guttmacher Institute. (2012). Sex and HIV Education, *State policies in brief*.
- Halstead, J. M., & Reiss, M. J. (2003). *Values in sex education. From principles to practice*. New York: Routledge Falmer.
- Hottois, J., & Milner, N. A. (1975). *The sex education controversy: A study of politics, education, and morality*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- IPPF (2009). Derechos sexuales. Declaración de la IPPF. Extraído el 21 de febrero de 2012 desde <http://www.worldsexology.org/sites/default/files/Declaration%20of%20Sexual%20Rights.pdf>
- Irvine, J. M. (2000). Doing it with Words: Discourse and the Sex Education Culture Wars. *Critical Inquiry, 27*, 58-76.
- Kirby, D. (2007). *Emerging answers. Research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.
- Krivacska, J. (1989). Child Sexual Abuse Prevention Programs and Accusations of Child Sexual Abuse: An Analysis. *Issues in child abuse accusations, 1*.
- Krivacska, J. (1991). Sexual Abuse Prevention Programs: Can They Cause False Allegations? *Issues in child abuse accusations, 3*.
- Lamb, S. (1997). Sex education as moral education: teaching for pleasure, about fantasy, and against abuse. *Journal of moral education, 26*, 301-315.
- Lamb, S. (2010). Toward a sexual ethics curriculum: Bringing philosophy and society to bear on individual development. *Harvard Educational Review, 80*, 81-105.
- Lawson, A., & Rhode, D. L. (1993). *The politics of pregnancy: adolescent sexuality and public policy*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Llano, A. (2010). Papel del Estado y derechos de los padres en la educación sexual y reproductiva. *Foro, Nueva época, 11-12*, 319-351.
- López, F. (1995). *Prevención de los abusos sexuales y educación sexual*. Salamanca: Amarú.
- López, F., y Del Campo, A. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para los educadores*. Salamanca: Amarú.
- Luker, K. (1996). *Dubious conceptions. The politics of teenage pregnancy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Malón, A. (2009). On the latrogenic Nature of the Child Sexual Abuse Discourse. *Sexuality & Culture, 13*, 75-90.
- McKay, A. (1998). *Sexual ideology and schooling. Towards democratic sexuality education*. Ontario: The Althouse Press.

- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meredith, P. (1989). *Sex education, political issues in Britain and Europe*. London: Routledge.
- Midgley, M. (2004). *The myths we live by*. New York: Routledge.
- Miller, A. (2009). *Sexuality and Human Rights: International Council on Human Rights Policy*.
- Nassif, R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- Nathan, D., & Snedeker, M. (2001). *Satan's silence. Ritual abuse and the making of a modern american witch hunt*. New York: Authors Choice Press.
- OMS. (1946). Definición de salud. *Official Records of the World Health Organization*, 2, 100.
- ONU. (1999). *Observaciones generales 13. El derecho a la educación* (No. E/C.12/1999/10).
- ONU. (2001). *Observación general nº 1. Párrafo 1 del artículo 29: Propósitos de la educación* (No. CRC/GC/2001/1).
- ONU. (2004a). *Committee on the Rights of the child. Consideration of reports submitted by States parties under Article 44 of the Convention* (No. CRC/C/15/Add.247).
- ONU. (2004b). *The right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health. Report of the Special Rapporteur Paul Hunt* (No. E/CN.4/2004/49).
- ONU. (2006a). *Comité de los Derechos del niño* (No. CRC/C/TTO/CO/2).
- ONU. (2006b). *Yogyakarta Principles*. from www.yogyakartaprinciples.org.
- ONU. (2010). *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (dedicado a la educación sexual integral)* (No. A/65/162).
- Russell, B. (1967). *Education and the social order*. London: Routledge.
- Steutel, J., & de Ruyter, D. J. (2011). What Should be the Moral Aims of Compulsory Sex Education? *British journal of educational studies*, 59, 75-86.
- WAS. (1999). Declaration of sexual rights. Extraído el 21 de febrero de 2012 desde <http://www.worldsexology.org/sites/default/files/Declaration%20of%20Sexual%20Rights.pdf>
- Wehnert, N., Richter, H., & Gaenslen, C. (1992). How Preventive Are Child Sexual Abuse Prevention Programs? A Critique of School-Based Prevention Models in the United States. *Journal of Sex Research (German)*, 5, 41-45.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Williams, J. C. (2011). Battling a 'sex-saturated society': The abstinence movement and the politics of sex education. *Sexualities*, 14, 416-443.

