

EDUCACIÓN SEXUAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CANARIAS: PORNO Y PROSTITUCIÓN

Alumna: Lara González Gutiérrez

Tutoras: Esperanza M^a Ceballos Vacas, Esther Torrado
Martín-Palomino

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Estudios de Género y Políticas de Igualdad

Septiembre 2021

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a Esperanza M^a Ceballos Vacas y Esther Torrado Martín-Palomino, mis tutoras de Trabajo de Fin de Máster por su paciencia y dedicación constante. Sin su apoyo incondicional habría sido menos enriquecedor y satisfactorio haber trabajado este tema, ir aprendiendo y fundamentando desde el conocimiento crítico mis opiniones respecto a la educación (afectivo) sexual y las consecuencias directas e indirectas que su insuficiente o inadecuado abordaje trae consigo a todos los niveles.

Este aprendizaje, no obstante, no se debe solamente a las horas y correos dedicados al Trabajo de Fin de Máster, sino también a las clases impartidas, su forma de expresar y de alimentar ese gusanillo de querer saber más.

También quisiera agradecer a todas las profesionales y compañeras de estudio que trabajan día a día por la igualdad de género a las que he tenido el placer de conocer y de las que he podido aprender y enriquecerme en este ámbito, tanto a nivel personal como profesional, desarrollando mi curiosidad y ansias de conocimiento especializado en los Estudios de Género y de las Políticas de Igualdad.

Y, por supuesto, a mi hermana Raquel, gracias a la cual comencé a abrir los ojos y reflexionar sobre cuestiones discriminatorias de lo más normalizadas hacia las mujeres por el simple hecho de serlo; a desteñir las gafas negras del patriarcado e ir las tornando poco a poco en moradas.

A todas ellas, y a las que seguirán
aportando: MUCHÍSIMAS GRACIAS.

Resumen:

En este trabajo se revisan varios estudios, a nivel estatal y autonómico sobre la educación afectiva sexual que la juventud refiere haber recibido, sobre el consumo de pornografía y sobre la percepción que tiene respecto del consumo de prostitución y de mujeres prostituidas.

La población joven ha recibido educación afectivo sexual (EAS) insuficiente, en caso de haberla recibido. Varios estudios indican que esa carencia se suple mediante el consumo de pornografía, con la que aprenden - mayoritariamente los hombres - a relacionarse de formas abusivas y violentas (con las mujeres) y reproducen los comportamientos y actitudes con sus parejas. En los casos frustrados donde las parejas no respondan satisfactoriamente a sus deseos y expectativas, acuden a la prostitución o cometen abusos o agresiones sexuales. De hecho, estos delitos han aumentado en los últimos años, así como la edad de agresores ha ido descendiendo, incluso a menores de 14 años.

Instituciones y profesionales instan a los gobiernos, estatal y autonómico, a implementar la educación afectivo sexual de forma obligatoria en los centros educativos, entre otras medidas que favorezcan las relaciones interpersonales y la salud de la población más joven.

Palabras clave: educación afectivosexual, pornografía, prostitución

Abstract:

In this work several studies are referred to, at state and regional level, on the affective sexual education that young people report having received, on the consumption of pornography, and on the perception, they have regarding the consumption of prostitution and prostituted women.

The young population has received insufficient and inadequate affective sexual education (ASE), if they have. Several studies indicate this deficiency is supplied by the consumption of pornography, with which they learn - mostly men - to interact in abusive and violent ways (with women) and reproduce

behaviors and attitudes with their partners. In fruitless cases, where couples do not respond satisfactorily to their wishes and expectations, they turn to prostitution or commit sexual abuse or assault. In fact, these crimes have increased in recent years, as well as the age of the aggressors has been decreasing, even to those under 14 years of age.

Institutions and professionals urge state and regional governments to implement compulsory ASE in educational centers, among other measures that favor interpersonal relationships and the health of the younger population.

Key words: affective-sexual education, pornography, prostitution

Índice

1. Introducción	5
2. Objetivos y preguntas de investigación.	10
3. La educación sexual en España y Canarias	17
3.1. Marco legislativo de la educación sexual en España	21
3.2. Educación afectivo-sexual y derechos sexuales y reproductivos de las mujeres	32
4. La pornografía como sustituto de la educación afectivo sexual	48
5. Porno y Prostitución: cultura de la violación	60
6. Devenir de la educación afectivo sexual en Canarias	77
7. Reflexiones y Conclusión	82
8. Referencias Bibliográficas	88

1. Introducción

A pesar de la relevancia que tienen las relaciones en el ser humano, como seres sociales que somos, a menudo los vínculos que se desarrollan y mantienen no se forman desde la igualdad y el respeto, de manera saludable y placentera, con efectos en nuestra salud. Por ello la educación afectivo sexual es reconocida internacionalmente como elemento clave en la promoción de relaciones saludables, que no solamente favorecen la salud de las personas, sino que también previenen embarazos no deseados y la violencia machista, etc. No obstante, en España aún no se ha abordado siguiendo las recomendaciones de profesionales y organizaciones como la OMS.

La población joven, desde antes de iniciarse en relaciones de pareja, suplen la falta de educación afectivo sexual con el consumo de pornografía, y las relaciones que esta presenta son a menudo de tipo abusivas y humillantes para las mujeres, dado que el contenido mayoritario es de carácter heterosexual. Con el avance de las nuevas tecnologías hay mayor accesibilidad a este tipo de contenido. Algunos estudios señalan con preocupación la relación entre el aumento de consumo de pornografía con relaciones abusivas por parte de la población joven, desde la preadolescencia, en las que la violencia machista ha ido aumentando, además de que en los últimos años – gracias a la sensibilización – muchas mujeres han aprendido a identificar signos de violencia y tomar medidas al respecto, romper con esa relación o denunciar la violencia inferidas.

Además, todo parece indicar que los consumidores de porno (mayormente hombres) tienden a integrar en sus relaciones las actitudes, comportamientos y prácticas que visionan. Los datos y estadísticas oficiales y no oficiales así lo constatan. Por ello, se urge a las instituciones la implantación de una asignatura obligatoria de educación afectivo sexual que se aborde desde la infancia, adecuando

el currículo a la madurez del alumnado, dotado de recursos económicos, humanos y de crédito de tiempo.

La violencia machista en jóvenes y adolescentes es una de las formas de violencia que más ha destacado en los últimos años y más visible se ha hecho en la sociedad en España, especialmente tras casos tan atroces como el denominado «caso de la manada».

En 2019 el Observatorio de la Juventud del INJUVE publicó el resumen del estudio sobre “La violencia de género en jóvenes: una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España” (Pérez Camarero & Instituto Max Webwer, 2019), del que destaca el dato de que el 3% de las víctimas de violencia de género en la población femenina tenían entre 14 y 19 años en 2017. Asimismo, se señala que en 2017 en España se registraron 29.008 mujeres víctimas de violencia de género, de las que 8.873 (el 30,5%) eran menores de 30 años, y 12 de ellas fueron víctimas mortales. Por otro lado, se cita una estimación de la OMS que apunta que entre un 3% y un 24% de las mujeres fueron forzadas en su primera experiencia sexual. También se indica que, a pesar del proceso de concienciación social en torno a la violencia de género, varios de los estereotipos sexistas sobre las relaciones se siguen manteniendo (más por los hombres que por las mujeres), poniendo de manifiesto que la generación más joven no es inmune a las creencias sexistas más tradicionales que contribuyen a la perpetuación del estatus subordinado de las mujeres.

Por otro lado, la “Macroencuesta de violencia contra la mujer”, realizada en 2019 por la Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno Contra la Violencia de Género) a 9.568 mujeres mayores de 16 años proporcionó datos que evidencian la vulnerabilidad ante distintos tipos de violencias hacia mujeres preadolescentes, adolescentes y jóvenes, subrayando la necesidad de abordar la violencia de género en

esta población. De los resultados analizados, las mujeres jóvenes (de 16 a 24 años) son consideradas especialmente vulnerables respecto de las mujeres mayores de 25 años en varias situaciones.

Las que han tenido pareja alguna vez, han detectado y sufrido en mayor medida situaciones de violencia, especialmente psicológica. Esto puede deberse a la mayor idealización del amor romántico, confundiendo amor o pasión con celos y control. Sin embargo, atendiendo a la estadística proporcionada, buscan ayuda y lo cuentan en mayor medida que las mujeres de más de 25 años; por ello, hay más denuncias por parte de las mujeres jóvenes, si bien solicitan menos ayuda sanitaria que las más adultas (Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2019).

Durante su infancia, las mujeres jóvenes (<24 años) han sufrido violencia física y sexual en mayor proporción; datos que no dejan de ser llamativos si, además, tenemos en consideración las preocupaciones manifestadas por el Ministerio Fiscal en la Memoria presentada en Madrid en el año 2019, la cual alerta de la cada vez más frecuente participación de menores de menos de 14 años en la perpetración de delitos sexuales: un importante incremento de los delitos contra la libertad sexual mediante abusos y agresiones sexuales entre parejas de menores de edad y la implicación de menores de más corta edad “con significativas cifras de investigados de edad inferior a 14 años” y la cada vez más frecuente actuación grupal en agresiones sexuales (Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2019).

Entre otros resultados, también se resalta la especial vulnerabilidad de las mujeres con discapacidad. La comparativa con mujeres sin discapacidad sugiere que estas mujeres han sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja o expareja con mayor frecuencia, así como que han sufrido violencia sexual por parte de familiares hombres

y amigos o conocidos en mayor proporción. Las mujeres con discapacidad acreditada también han sufrido violencia física y sexual en la infancia en mayor proporción que las mujeres sin discapacidad acreditada (Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género, 2019).

A nivel autonómico (Canarias), el II Informe del Colectivo Harimaguada, presentado en 2019, señala que, según el balance de criminalidad del Ministerio del Interior, en la isla de Tenerife se registraron 133 casos de delitos contra la libertad e indemnidad sexual y 16 casos de agresión sexual durante el primer semestre de 2018. Asimismo, señala que las estadísticas oficiales no recogen las agresiones sexuales múltiples ni las producidas por medio de la sumisión química. Tampoco hay disponibilidad de datos sobre la violencia sexual relativos a colectivos con especial vulnerabilidad: mujeres sin techo, menores y adolescentes, personas LGTBI, personas con problemas de drogodependencia o personas migrantes en situación administrativa irregular.

De acuerdo con los datos de *Save the Children*, Canarias es la comunidad autónoma con la tasa más alta de procesos judiciales abiertos por abuso sexual a menores (un 22,5%), si bien el 90% de los casos no llegan a juicio por desestimarse el testimonio del menor o la menor al ser la única prueba. Según la Memoria de la Fiscalía de Canarias, 49 víctimas fueron atendidas en el servicio de Protección y tutela de las víctimas en 2017 en el proceso penal en la Fiscalía provincial de Las Palmas; en su mayoría se trataba de delitos de naturaleza sexual, siendo 18 de las víctimas menores de 11 años. También el Informe de Harimaguada presenta datos respecto a la creencia en mitos que justifican las violencias en contra de las mujeres; por ejemplo, en las violaciones, considerando el consumo de alcohol e incluso a las propias mujeres como causas de la violencia, entre otras (Colectivo Harimaguada, 2019).

Desde el Cabildo Insular de Tenerife, contando con algunos de los datos señalados así como con problemas y necesidades ya identificadas, el año pasado (2020) se dispuso la puesta en marcha de un diagnóstico exhaustivo que pudiera proporcionar más información y conocimientos para la implantación de un Plan de Prevención en Violencia de Género en la población adolescente y joven que sea efectivo: el estudio «Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años» bajo la dirección de la doctora en sociología Esther Torrado Martín-Palomino y su equipo, que será referido más adelante en el próximo apartado referente a «La pornografía como sustituto de la educación afectivo sexual».

De acuerdo con todo lo expuesto, y considerando las reacciones de justificación de la violencia machista tras la difusión mediática de casos de violencia contra las mujeres, especialmente en los casos de “manadas” (violaciones en grupo), parece pertinente analizar el papel de la educación sexual en la prevención de la violencia y otros efectos. Por ello, en este trabajo se pretende presentar la argumentación de que la educación afectivo sexual en España, y más concretamente en Canarias, es deficiente; así como la necesidad de integrar dicha educación con perspectiva de género de manera integral en los centros educativos como contenido curricular obligatorio.

Para ello se ha llevado a cabo una revisión de la legislación educativa desde el año 1970 hasta la actualidad, así como una recopilación y revisión de información referente al consumo de pornografía y de prostitución, relacionados ambos consumos con la carencia de la educación sexual y, en última instancia, con la violencia de género, especialmente en y por parte de jóvenes.

2. Objetivos y preguntas de investigación.

Este trabajo de fin de máster es de carácter teórico-reflexivo, ya que se pretende recopilar información sobre la educación afectivo-sexual (EAS) en España y en Canarias, el consumo de pornografía y el de prostitución con el objetivo de conocer la actualidad de estas tres esferas (EAS, pornografía y prostitución) y la relación entre ellas, dada la notoriedad que ha ido adquiriendo en el debate público.

Las cuestiones que se abordarán en los siguientes capítulos y de las que parte este trabajo versan en torno a:

1. ¿Cuál es el estado de la educación afectivo sexual en España y Canarias destinada a la población adolescente y joven, qué marco jurídico ampara o fundamenta dicho estado?
2. ¿Cuál es la relación entre educación afectivo sexual y consumo de pornografía?
3. ¿Cuál es la relación entre consumo de pornografía y consumo de prostitución? ¿Y con la educación afectivo sexual?
4. ¿Cuál es la percepción de la población adolescente y juvenil sobre la educación afectivo sexual, pornografía y prostitución en Canarias?

Para responder a estas cuestiones, la organización del trabajo se ha dispuesto de la siguiente manera:

El punto 3 abarca una introducción a la educación sexual en España y Canarias, donde se abordarán los conceptos de sexualidad y educación sexual dentro de la academia y el marco jurídico al respecto.

A continuación, en el punto 4, se aborda la pornografía como sustituto de la educación afectivo sexual, pues las carencias que identifican los y las jóvenes se suplen con el consumo de contenido pornográfico. También en este punto se incluyen los efectos que genera la visualización de estos contenidos, en general de modo descontrolado y sin mirada crítica, tanto a nivel individual como interpersonal.

Casi como consecuencia del punto anterior, se ha considerado menester introducir la relación del consumo de pornografía con el de la prostitución en el punto 5. Ambas industrias favorecen y perpetúan la denominada «cultura de la violación». Con este apartado se pretende no solo profundizar en el tema sino, de alguna manera, obligar a reflexionar sobre las consecuencias de la inadecuación de la educación afectivo sexual que han estado recibiendo las generaciones más jóvenes ya que, como apuntan desde la Memoria de la Fiscalía (Fiscalía General del Estado. Ministerio de Justicia, 2019), se ha experimentado un pico de delitos sexuales entre menores cada vez más jóvenes.

Para ir terminando, pero no con menor importancia, en el apartado 6, se pretende visibilizar propuestas planteadas, desde diferentes organismos internacionales hasta colectivos locales, para paliar la insuficiencia o carencia de una educación afectivo sexual adecuada, que sea integral, transversal y feminista, que parta de, por y para la igualdad de/entre mujeres y hombres.

Finalmente, se plantean las reflexiones suscitadas en esta revisión teórica acompañadas de una conclusión.

Cabe señalar que se ha buscado y dado importancia a las opiniones y estudios de profesionales cuyos trabajos proporcionan información sobre la igualdad de género, la sexualidad y la educación afectivo sexual, procurándose que todas las fuentes referenciadas integrasen la perspectiva de género.

Como se ha indicado anteriormente, para llevar a cabo la parte teórica, se ha recopilado, primeramente, información que establezca un punto de partida sobre el entendimiento de la salud sexual y la sexología. A continuación se ha compilado información jurídica; esto es, se ha buscado estudios que hicieran una revisión de las leyes de educación y referentes a la sexualidad en los últimos cuarenta años a nivel nacional, así como se ha hecho uso y eco de la revisión de las leyes educativas en Canarias. Para ello el estudio de Soraya Calvo (2020) ha resultado una fuente principal, revisando el marco jurídico que ha acompañado a la educación sexual o educación afectivo sexual desde el fin de la dictadura franquista hasta la ley LOE. Esta revisión pone de manifiesto la necesidad de integrar la educación afectivo-sexual en los centros educativos y en la formación del profesorado. Cabe señalar que se han citado referencias a las que Calvo hace alusión en su análisis. También se ha revisado en este TFM la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (también conocida como «Ley Celáa»).

Respecto a la revisión de leyes educativas en el ámbito autonómico de Canarias, se ha tomado en especial consideración la presentada en el I Informe del Colectivo Harimaguada, publicado en 2018. Este documento incluye información local de Tenerife, concretamente sobre salud sexual y reproductiva, falta de personal y servicios públicos que proporcionen información sobre la sexualidad y, además, agrega propuestas resolutorias que propicien el cambio necesario en educación afectivo-sexual con perspectiva de género. Esto último será referenciado en el apartado 6 (Devenir de la educación afectivo sexual en Canarias).

Para ahondar en el tratamiento de la educación afectivo sexual, también se ha contado con la información proporcionada por responsables de talleres de educación sexual en base a su experiencia profesional, concretamente con Raquel Hurtado, coordinadora del Área de Intervención Social de la Federación Estatal de Planificación Familiar y educadora en talleres en institutos y colegios; y con Alba Povedano, psicóloga, sexóloga y formadora de La Otra Educación. También son referenciadas la experiencia del abordaje de la EAS que refiere una directora de entre los centros educativos donde se ha implantado el proyecto piloto «Skolae» de Navarra. Se ha considerado relevante contar con la experiencia de personas que tratan directamente con la población joven y su percepción sobre la suficiencia de los talleres, así como la respuesta o recepción de las y los jóvenes hacia esos talleres.

A continuación, en el punto 4 de este documento se aborda la pornografía como fuente de información alternativa a la insuficiente o deficiente educación afectivo sexual recibida por parte de jóvenes. Para ello se ha contado con los estudios y análisis que relacionan la EAS con el consumo de pornografía, empezando con el estudio dirigido por Lluís Ballester Brage, Carmen Orte Socías y Rosario Pozo Gordaliza de la Universidad de las Islas Baleares. Este estudio abarca no solamente los cambios en la pornografía sino, y más importante, la repercusión que esta tiene sobre las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes.

Posteriormente, teniendo en cuenta la experiencia académica y profesional, se han considerado los análisis de José Luis García, Doctor en Psicología y especialista en Sexología; Ana de Miguel, Doctora en Filosofía, y Rosa Cobo, Doctora en Ciencias Políticas y Sociología. Los análisis de estas personas se han considerado enriquecedoras, además, debido a la diversidad de ramas científicas a las que pertenecen sus trabajos. Razón por la cual también se ha considerado la opinión al respecto de profesionales de la psicología y pedagogía, Nuria Jorba y Montse Iserte, además de la opinión Noemi Casquet, periodista especializada en sexualidad.

La información recopilada sobre el ámbito local corresponde con un proyecto de investigación dirigido por la socióloga Esther Torrado, presentado a principios de este año. Dicho estudio tiene como objetivo establecer un diagnóstico para orientar las políticas públicas insulares. De este estudio, se ha puesto en valor el apartado referido a la población joven de entre 16 y 29 años, ya que proporciona información “de primera mano”; de la propia juventud, su percepción sobre la EAS y sobre el consumo de pornografía.

En el apartado 5 que versa sobre la asociación entre consumo de pornografía y consumo de prostitución que han relacionado estudios y análisis realizados por profesionales y conocedores experimentados de estas temáticas.

Primeramente, se cuenta los análisis que hacen Ana de Miguel, Rosa Cobo y José Luis García. En un artículo de Ana de Miguel resumidamente analiza y reflexiona sobre la pornografía como instrumento de legitimación de la violencia contra las mujeres, además, sostiene que la educación sexual debe tener en cuenta cómo y dónde poner los límites a las relaciones para evitar el abuso y la dominación que enseña la pornografía, como el “agente pedagógico” de las relaciones que supone para la población a falta de una alternativa accesible e integral (EAS). La perspectiva de Rosa Cobo no dista mucho de la opinión que profesa de Miguel, ya que afirma que la pornografía erotiza la violencia contra la mujer y antepone el placer y el poder de los hombres. Además, argumenta y fundamenta su afirmación de que la pornografía es la “pedagogía de la prostitución”.

José Luis García comparte con Ana de Miguel y Rosa Cobo que la pornografía como pedagogía de la prostitución en una reflexión donde aborda la accesibilidad que ambas industrias gozan debido a los avances tecnológicos y lo que supone para la población más joven, además de los efectos en la salud que conlleva el consumo de pornografía. También invita a reflexionar sobre los puteros y su relación con las mujeres.

Para ahondar en la expansión de la pornografía y su relación con la prostitución se ha considerado interesante contar con la opinión de Ismael López, periodista y escritor que trabajó en la redacción de revistas eróticas, blanqueando y edulcorando la industria del porno y la prostitución cuya vida, además, ha sido amenazada tras la publicación de su libro «Escúpelo: crónicas em negro sobre el porno en España» en 2018.

Al hilo de las declaraciones de Ismael López respecto del interés por atraer a los jóvenes como consumidores de prostitución provocando su demanda mediante el imaginario de la pornografía, pareció adecuado incorporar la hipótesis que motiva y fundamenta dicho consumo en los hombres que comparten, lo que se denomina como «masculinidad hegemónica». Sobre este tema profundiza Mónica Alario Gavilán, Doctora Internacional en Estudios Interdisciplinarios de Género., desde la rama de Filosofía.

Finalmente, a nivel autonómico, y en relación con el análisis de Mónica Alario, la Universidad de la Laguna realizó un estudio que abarca la percepción de la prostitución de mujeres y sus consumidores en la población como «servicio necesario». Este estudio estuvo dirigido por Esther Torrado.

El trabajo concluye con un sexto apartado en el que se señalan algunos organismos y sus orientaciones o propuestas para el tratamiento de la educación afectivo sexual en la población joven y, por último, un apartado donde se plantean reflexiones sobre toda la información recopilada y una conclusión.

3. La educación sexual en España y Canarias

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud sexual como “un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad.” Asimismo, señala que se requiere “un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia.” (OMS, s.f).

En la década de los cincuenta, el «Informe Kinsey» sentó las bases teóricas que supusieron una tendencia heterocentrista en la comprensión de la sexualidad centrada en el hombre como “nuevo marco” de comprensión, “incluyendo a la mujer, al colectivo homosexual y a las prácticas fuera del coito” (Bullough, 1998, citado en Calvo, 2021)

Virginia E. Johnson y William Masters (1996, citado en Calvo, 2021) publicaron una década después, “una de las referencias modernas en sexualidad más importantes para el avance del Hecho Sexual Humano tal y como lo conocemos hoy” cuya popularidad fue tal que en la academia la sexualidad comenzó a entenderse “como saber”, “ente autónomo” perteneciente a las ciencias de la salud (Calvo, 2021, pp. 283-284). La OMS se refiere a la sexología como rama del saber en la década de los 70. Con la publicación de su informe sobre educación y tratamiento de la sexualidad humana, en 1974, señalaba “la urgencia de potenciar la figura de una persona especializada en sexualidad desde un enfoque multidisciplinar”, más allá “del puramente diagnóstico”, una figura que incluyera el rol terapeuta y el educador. Con ello, la OMS define la “salud sexual como la integración de aspectos somáticos, afectivos e intelectuales del ser sexuado, de modo tal que de ella derive el enriquecimiento y el desarrollo de la persona humana, la comunicación y el amor” (Calvo, 2021, p. 284).

En España, con la incorporación de “las enseñanzas en ciencias sexológicas” en las universidades del territorio nacional, el Hecho Sexual Humano como ciencia se ha asumido como “nueva tendencia académica” (Calvo, 2021, p. 284). No obstante, la sexualidad en España, como señala Soraya Calvo (2021), hoy en día sigue bajo la mirada “desde supuestos más morales e ideológicos que académicos” en su globalidad. Tal es así que la legislación española en educación ha carecido mayormente de la incorporación de la educación sexual o sexo afectiva de manera integral y continuada.

Calvo González, Doctora en educación, sexóloga y profesora en la Universidad de Oviedo, en su artículo «Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual» (2021) llevó a cabo un recorrido sobre la educación sexual partiendo de las transformaciones del currículum escolar en base a los cambios legislativos que han tenido lugar en el contexto español, desde la legislación de la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE. El artículo de Calvo se sitúa en la necesidad de conocer en profundidad, con un enfoque de género, la situación de la educación sexual en el sistema educativo español.

Calvo (2021) destaca que el abordaje de la educación sexual debe incorporar un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor; brindando a la persona la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad (UNESCO et al., 2010).

A pesar de su anclaje eminentemente pedagógico, las primeras iniciativas de programas y formatos de educación sexual, así como sus

análisis y evaluaciones, fueron fundamentadas principalmente desde las ciencias de la salud focalizándose en torno a la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión genital; priorizando contenidos centrados en las primeras relaciones heterosexuales con penetración. Obviándose las primeras indicaciones de la OMS, se mantuvo la medicalización de los contenidos de la educación sexual. La sanitización de la sexualidad ha sido muy evidente en España (Calvo, 2021, p. 285).

“La cultura educativa, la situación ideológica del país, o incluso la tradición moral y la vinculación de las diferentes religiones al sistema educativo” han influido “sobre la perspectiva desde la que se trabajan en el aula los conceptos relacionados con el cuerpo, las emociones, la expresión erótica y las relaciones de pareja”; aspectos decisivos en la implementación o no de este tipo de intervenciones (Calvo, 2021, p. 285).

La UNESCO (2010) considera prioritaria la educación sexual, entendiendo el acceso a información y orientación en esta materia “un derecho humano irrenunciable y en favor del cual todos los agentes sociales, políticos y educativos deben desplegar esfuerzos e intereses”. En línea con estas recomendaciones, un grupo de trabajo de personas expertas, conformado por miembros de organizaciones internacionales y estatales, desarrollaron en el año 2011 el documento “Educación para la sexualidad con bases científicas” (VVAA, 2011, p. 4) para servir de guía, apoyo “y proponer estrategias y acciones concretas y consensuadas, encaminadas a implantar una educación sexual con bases científicas para lograr el ejercicio pleno de los derechos sexuales” (VVAA, 2011, p. 4). Para ello, “se propone una estrategia que parte de una perspectiva de salud pública y justicia social, con obligatoriedad por parte del estado de incluir esta disciplina de manera formal y no transversal en el currículo educativo, garantizando la inversión necesaria” para llevar a cabo “su implementación y posterior evaluación”(Calvo, 2021, p. 286).

La estrategia debe incluir una colaboración bidireccional entre sistema educativo y de salud, sometida al cumplimiento del marco jurídico internacional de los derechos humanos. Asimismo, “la formación de profesionales en educación sexual es imprescindible para dotar de rigor este proyecto”, del que debe ser partícipe toda la comunidad educativa. De igual manera, se considera fundamental el papel de los medios de comunicación por su labor divulgadora, y se considera necesaria la formación de “colectivos específicos que abarquen la variabilidad humana” en su extensión y diversidad (Calvo, 2021, p. 286-287).

Desde las organizaciones nacionales se demandan planes de educación sexual con personal cualificado en sexología y se aboga por la creación de centros de referencia de información y educación sexual. Así mismo, se señala la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como altavoces, “ya que los contenidos encontrados a través de las redes pueden ser divulgados entre iguales, favoreciendo el intercambio ágil y accesible de mitos y estereotipos” (Alfaro et al., 2015).

De estas conclusiones parece confirmarse la inadecuación o insuficiencia de la educación sexual recibida desde los centros educativos para la concepción personal y colectiva de la sexualidad, así como el acceso a contenidos “erróneos o falseados, mitos, tendencias no centradas en la igualdad y coeducación, e influencias del porno más comercial” como consecuencia de la falta de “dinamización por parte de profesionales de la sexología”. Y, a pesar de ello, la mayoría de jóvenes se consideran bien o muy bien informados/as en torno a la sexualidad (Calvo, 2021, p. 288).

Aunque se ha instado a la administración a incluir la educación sexual como materia transversal, como se puede ver en el marco legislativo que se presentará a continuación, en la práctica no se ha

garantizado la formación inicial del profesorado, demandándose mayor compromiso e implicación por parte del sistema público (Calvo, 2021, p. 288).

3.1. Marco legislativo de la educación sexual en España

A continuación se desglosa el marco jurídico en referencia a la educación sexual *per se* o como elemento presente de las leyes educativas correspondientes desde 1970. En los últimos años del régimen dictatorial del General Francisco Franco, se promulgó la Ley General de Educación o LGE (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa). En ella “se introducen en el currículo educativo aspectos vinculados de manera directa con el plano reproductivo de la sexualidad, siendo en muchos casos tratado en exclusiva desde el conocimiento anatómico”. El concepto de educación sexual como tal “no se planteaba, ni se estructuraba formalmente dentro del currículo educativo” (Calvo, 2021, p. 289).

La sexualidad era un auténtico tabú, el profesorado no estaba preparado para afrontarlo a pesar de que se manifestara en las calles y en los medios de comunicación, y del “destape” del cine comercial de la época (Díez, 2018, pp. 6-7).

En las enseñanzas mínimas de la EGB, la educación sexual, desde una perspectiva global, “fueron exclusivamente orientadas a la noción teórica del cuerpo”: conocimiento y práctica “de medidas de higiene del aparato reproductor y cuidados necesarios de la madre durante la gestación, parto y lactancia. En el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre”, en el artículo 17 de la sección segunda, destinada a tratar cuestiones propiamente relativas al nivel EGB, “se remarca que los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el

Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para poder ser matizados de acuerdo con el sexo”. Es decir, se da a entender que la educación podría estar diferenciada según el sexo del alumnado, “premisa vinculada a la corriente de la segregación educativa por sexos”, entrando “en conflicto con el ideario educativo constitucional correspondiente a la Constitución Española de 1978”. Si bien la Constitución fue promulgada posteriormente a la LGE, ambas convivieron legislativamente durante más de una década (Calvo, 2021, p. 289-290).

De acuerdo con la dirección constitucional, de entre los fines últimos de la educación se encuentra “la transmisión del valor de la igualdad entre hombres y mujeres y la prohibición de discriminación por razón de sexo”. Asimismo, la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), conviviente durante 5 años con la LGE, “retomó en su artículo 32 la necesidad de garantizar una igualdad de derechos y oportunidades de todos los alumnos y todas las alumnas, desplazando la discriminación por sexo y favoreciendo una educación comprensiva y de equidad” (Calvo, 2021, p. 290). La consecuencia del abordaje de la sexualidad con la LGE fue que la principal educación sexual a la que tenía acceso la juventud siguió siendo la calle, las amistades y los medios audiovisuales, sin control alguno por parte del Estado (Díez, 2018).

Otra etapa del marco jurídico referente a la educación comienza en 1990 con la derogación de la LGE y la implantación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), que impulsa la integración de la transversalidad, la igualdad de oportunidades y la educación para la salud. Desde el Título Preliminar de esta ley, la educación se convierte en un elemento decisivo para la superación de estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso

del lenguaje. Se evidencia la necesidad de impartir una educación que permita al alumnado formar su propia identidad, fomentando valores como la tolerancia o el respeto, permitiendo la participación responsable en la sociedad (Díez, 2018).

Con esta ley, se instaura la materia transversal “Educación para la Igualdad de Oportunidades”, así como la proyección del modelo de escuela mixta como una buena práctica coeducativa (Bejarano y Mateos, 2014). Ello suponía un potencial avance a diferentes niveles: teórico, fomentando la deconstrucción de preconceptos negativos para la igualdad, pero socialmente aceptados; político, al proponer e instaurar un nuevo modelo de escuela y pautas legales desde una educación holística y de justicia social; y de práctica docente (Calvo, 2019).

En la LOGSE la educación sexual es asumida también como contenido transversal dentro del bloque de “Educación para la Salud”, compendio de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales que partía de una idea holística de salud que implica ampliar lo que tradicionalmente se conoce como salud “para acercarnos a su dimensión comunitaria (...) desde las propias bases cognitivas y experienciales, esto es, antropológicas” (García-Martínez y Benito-Martínez, 1996, p. 138). A pesar de la supuesta relación con este bloque, la educación fue abordada en vinculación con la transversalidad de la Coeducación y Educación moral, para la convivencia y la paz (Calvo, 2019). Con la LOGSE y las asignaturas transversales se esperaba la adquisición de contenidos y habilidades, de entre cuyos objetivos generales se comenzaba a vincular la necesidad de trabajar la educación sexual más allá de la cuestión genital.

Se incorpora por primera vez, al conocimiento corporal, el concepto de relación afectiva y sexual en las enseñanzas mínimas de educación primaria, así como la valoración de aspectos sociales y culturales de la

sexualidad (Real Decreto 1006/1991 sobre Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria) (Calvo, 2019). Durante la etapa de educación secundaria obligatoria se incorporaron contenidos que aludían a la sexualidad humana como comunicación afectiva y opción personal, atendiendo a las diferentes pautas de conducta sexual. Para esa misma etapa, y sumándose a los aspectos relacionados con los hábitos de higiene sexual y anticoncepción, la LOGSE introduce explícitamente la idea de la discriminación sexual y la necesidad de trabajar desde una perspectiva de respeto y diversidad (Calvo, 2019).

Uno de los beneficios aportados a la sociedad por la LOGSE (1994) fue la posibilidad de descentralizar el currículo, permitiendo a las Comunidades Autónomas y los centros educativos, la capacidad de adaptar la legislación nacional a las realidades contextuales, de acuerdo con las particularidades de cada territorio (Calvo, 2019). De esta manera, los gobiernos autonómicos gozan de la posibilidad de colaboración con instituciones y organizaciones externas que puedan cubrir las necesidades educativas concretas que los centros o el gobierno no puedan satisfacer adecuadamente. Con esta dinámica, señala Calvo (2019), se favorece “la vinculación entre el marco educativo formal y la sociedad” conllevando para el campo de la educación sexual “un nuevo marco de posibilidades que se materializó de diversas formas, siendo la más reseñable la experiencia del Colectivo Harimaguada con propuestas para profesorado y centros”.

Sin embargo, a pesar de la repercusión del trabajo llevado a cabo por el Colectivo Harimaguada a nivel nacional, el cumplimiento de los contenidos mínimos fue determinado por la implicación de los centros educativos, en cuanto a la iniciativa y a los recursos invertidos. Además, la disposición a nivel autonómico no siempre fue garante de la puesta en práctica (Calvo, 2019). En 2002 se desarrolló la LOCE Popular (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), y por omisión se produce un retroceso en la educación sexual, pues se

limita a señalar en su preámbulo la importancia de una educación de calidad para todo el alumnado independientemente de su género, como la oportunidad para conseguir el desarrollo óptimo tanto individual como social (Díez, 2018). La materialización de esta ley, desarrollada para derogar la anterior, fue mayormente nulo. Por ello, la sucesión jurídica real y efectiva de la LOGSE fue la LOE de 2006 (Calvo, 2019).

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) supuso una apuesta más notoria respecto a los contenidos en relación con la educación afectivo sexual, debido a la mayor preocupación por el desarrollo de la afectividad del alumnado, dando vía libre a que las Comunidades Autónomas legislasen sobre ello. Esta ley, ya en su Preámbulo, incorpora el término de educación sexual, relacionándolo de manera interdisciplinar con una visible influencia de la Ley Contra la Violencia de Género (2004). Entre los fines de la educación, en esta ley, destaca el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (Calvo, 2019).

La educación afectivo sexual se convierte en una necesidad y una finalidad explicitada, aunque se mantiene como transversal. Respecto de la colaboración con organizaciones e instituciones, la LOE continuó con el camino marcado por la LOGSE (1990), permitiendo a los centros educativos generar proyectos y propuestas autónomas, algunas relacionadas con la educación sexual. No obstante, las propuestas no siempre fueron llevadas a cabo por personal cualificado (formado en sexología), al no existir regulación específica que limite el acceso al campo de la educación sexual de personas no capacitadas profesionalmente. Debido a esto, la gestión de la educación sexual se

llevó a cabo por parte de personal voluntario, personal de ocio y tiempo libre, o titulado en ramas dispares del conocimiento. Además de lo cual, tampoco hubo uniformidad en lo que a programas se refiere entre los distintos centros (Calvo, 2019).

Todo ello a pesar de que, entre los objetivos generales para cada etapa educativa obligatoria, destaque la necesidad de trabajar en el proceso de enseñanza con los cuerpos, las capacidades afectivas o el valor y el respeto entre los sexos. Y es en base a estos objetivos que, aquellos contenidos más relacionados con una educación sexual para la salud eran impartidos en las asignaturas de Educación Física y Conocimiento del Medio en Educación Primaria o Ciencias Naturales en Educación Secundaria. Pero la formación docente en esta materia era aún muy escasa, limitando el abordaje de esta y su incorporación real al proceso de enseñanza-aprendizaje (Calvo, 2019).

No obstante, además de en estas asignaturas, entre los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos sí se abordaban de manera concreta contenidos relativos a la sexualidad humana y su aspecto más social: nuevos modelos de familia y de relaciones, derechos reproductivos y sexuales, posicionamiento de las identidades y orientaciones, etc. Sin embargo, a pesar de su potencial, generó polémica en la comunidad académica y educativa, llegando también a la opinión ciudadana. Algunos de los asuntos tratados, tales como cuestiones sobre familia, violencia de género y relaciones diversas fueron algunos de los puntos rojos que organizaciones como el Foro de la Familia o la Confederación Nacional Católica de Padres y Alumnos (CONCAPA) denunciaron de manera formal, animando a los padres y las madres a negarse a que sus hijas e hijos cursaran la asignatura, pretendiendo también que no computase a efectos de media académica, a pesar de ser asignatura obligatoria.

Los argumentos, recogidos por Matilde Peinado en 2008, muestran un corte machista: la homosexualidad como "trastoque" de la civilización que amenaza la base de la familia tradicional, la teoría de género como ataque contra el hombre y una herramienta de ideologización, la diversidad de las orientaciones sexuales como inadecuada, etc., así mismo se alude a la necesidad de que las familias tengan la exclusividad de la educación (hetero)sexual de sus hijos e hijas, considerándola un asunto del ámbito privado de las familias en el que el Estado no tiene capacidad moral para involucrarse (Calvo, 2019).

Aunque no se trate de una ley de educación, no es menos reseñable destacar la Ley Orgánica 2/2010 de 3 de marzo de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Esta ley recoge la obligación de los Poderes Públicos de garantizar "la información y la educación afectivo sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo", especificando que "el sistema educativo contemplará la formación en salud sexual y reproductiva como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores, incluyendo un enfoque integral". Se diseñó una Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en 2011 que desarrollaba la norma, entre cuyas medidas se contemplaba la obligación de incorporar la Educación Sexual en el ámbito educativo, si bien su implementación ha sido prácticamente nula (Colectivo Harimaguada, 2018).

Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres solamente hace mención explícita a la educación afectivosexual como obligación en los artículos 16 (Promoción de la igualdad de género en los centros educativos) y 45 (Perspectiva de género en el Sistema Sanitario Público de Canarias):

- 16.3 La Administración educativa, a través de programas, acciones o medidas de sensibilización con un enfoque de

género, abordará los contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual, las relaciones de pareja, la prevención de los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual

- 45.6 Se impulsarán las medidas necesarias para evitar los embarazos no deseados, con especial atención a las mujeres adolescentes, a través de políticas de promoción de la educación afectivo-sexual y el acceso a la planificación familiar.

A la LOE le siguió la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). La exclusión de la educación afectiva y sexual como contenido obligatorio del currículo escolar y la falta de una política clara por parte de la Administración Educativa en esta materia, hizo que se multiplicaran las dificultades para abordar de nuevo esta educación de forma integral, sistemática y continuada en los centros educativos de Canarias (Colectivo Harimaguada, 2018). Con la LOMCE las oportunidades formales orientadas a dedicar tiempo en el aula a la educación de los sexos se reducen debido a la supresión de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” y su sustitución por la asignatura “Educación Cívica y Constitucional” (Calvo, 2019). En el cuerpo de esta asignatura se aborda la identidad y la dignidad de la persona y la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, sin profundizar en aspectos de emoción, sentimientos o sexualidad. Por otro lado, entre los contenidos específicos de Ciencias de la Naturaleza se trabaja cuerpo e igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo aspectos sobre cuidado del cuerpo e higiene también en la asignatura de Educación Física (Calvo, 2019).

En la LOMCE la educación sexual no se nombra como tal, por lo que los contenidos que pudieran tener relación con ella se mostrarán dispersos y con carencia argumental entre las asignaturas obligatorias (Calvo, 2019). Ni siquiera el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por

el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, ni el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato, proponen ni desarrollan contenidos sobre la educación afectivosexual; quedando en manos de las Comunidades Autónomas quienes, a su vez, la abordan de manera transversal mediante Planes y Proyectos educativos en alguno de sus apartados, como en el Plan de Acción Tutorial donde “cabe de todo” (Díez, 2018).

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, no se hace referencia al concepto de sexualidad directamente sino en relación con el abuso sexual y su prevención. Sin embargo, se reafirma que las administraciones educativas deberán asegurar y fomentar el desarrollo de valores que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social (Calvo, 2019). En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato las alusiones a la educación sexual son más claras. Se explicitan conceptos como la tolerancia, la cooperación y la solidaridad desde la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres; se dan valor a las diferencias entre los sexos y se rechaza la discriminación de las personas por razón de sexo, los estereotipos y las manifestaciones de violencia contra la mujer.

No obstante, la Estrategia para la Igualdad de mujeres y hombres 2013-2020 del Gobierno de Canarias establece que la Administración Educativa ha de abordar contenidos de educación afectivo sexual con perspectiva de género, orientada a promover, desde la diversidad sexual, relaciones afectivo-sexuales positivas, saludables, placenteras y no discriminatorias, prevención de los embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual; así como incluir una preparación obligatoria y específica en educación afectivo sexual en los planes de

formación inicial y continua del profesorado, de la Inspección Educativa, de los servicios de orientación educativa, de los equipos directivos, de asesorías de CEPS y de los consejos escolares y las familias. (Colectivo Harimaguada, 2018). La Ley 6/2014, de 25 de julio Canaria de Educación no alude explícitamente a la Educación Afectivo Sexual en su articulado, tenemos que "presuponerlo" cuando insta al impulso de acciones encaminadas a incorporar en el funcionamiento del sistema educativo una educación en valores tales como la educación ambiental, la cultura de la paz, la convivencia y la igualdad de todos, independientemente de su identidad sexual y de género (Colectivo Harimaguada, 2018).

Del análisis de la legislación estatal de educación se concluye que ciertos contenidos, que se mantienen como transversales, se podrían relacionar con "un trabajo holístico en sexualidad humana, pero carece de espacios formales en el currículo educativo destinados a incorporar la educación sexual como cuerpo teórico propio". La forma en que la educación sexual con perspectiva de género se incorporó en el marco formal de la LOMCE no consiguió que se desarrollaran formalmente las directrices que abogaban la incorporación de la educación sexual científica, global y para todo el alumnado en el sistema educativo (Calvo, 2019). Por tanto, la educación para la igualdad aún está lejos de ser una realidad en las aulas y, a partir de la LOMCE, incluso se habla de un verdadero retroceso respecto a las políticas anteriormente implantadas (Fernández-González y González, 2015), y se denuncia a la LOMCE como "un constructo eminentemente centralista que reduce a la mínima expresión las competencias educativas de las Comunidades Autónomas", desfavoreciendo un equilibrio e igualdad que afecte a los centros educativos, por falta de coordinación y consenso en los criterios de actuación, además de que "no todos los equipos docentes estarán involucrados" (Calvo, 2019).

Finalmente, Calvo plantea la necesidad de incorporar en el currículo formal contenidos que aborden “cuestiones controvertidas con el fin último de generar verdadera conciencia crítica y favorecer una toma de decisiones afectivas y conscientes”, así como “llevar a cabo un trabajo “sex-positivo”, alejado de las políticas del miedo y de directrices hegemónicas, como el heterocentrismo y el patriarcado.” Formar al cuerpo docente e incorporar educación afectivosexual “repercutirá de manera positiva en la lucha contra la violencia de género y las múltiples formas de discriminación, así como en el desarrollo pleno, saludable y consciente de las identidades personales y sexuales” (Calvo, 2019).

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también conocida como “Ley Celaá, hace mención explícita a la educación sexual en varios párrafos de documento, comenzando por el Preámbulo:

- En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.
- De igual modo se trabajarán la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, incluida la afectivo sexual.
- En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

En todos los artículos citados a continuación se aborda la educación afectivo sexual desde la materia de salud, en todas las etapas educativas, de acorde a la madurez del alumnado y de manera transversal. Además, se abordan contenidos como el respeto a la diversidad familiar y la educación emocional o conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros:

- Artículo único uno, letra «l»
- Artículo 19.2
- Artículo 14 bis, letra «k»
- Artículo 24.5
- Artículo 25.6
- Artículo 33, letra «b»

A pesar de las intenciones que se manifiestan en esta nueva ley, superando en mejora a las leyes predecesoras, faltaría por analizar la inversión en recursos humanos y económicos dispuestos a ello, así como la voluntad y actuación por parte de los centros educativos.

3.2. Educación afectivo-sexual y derechos sexuales y reproductivos de las mujeres

De acuerdo con el Colectivo Harimaguada, con dilatada experiencia en el ámbito de los Derechos Sexuales y Reproductivos, durante los últimos años se ha producido una serie de contrarreformas en el ámbito social de la mano de la aprobación de leyes que recortan y restringen nuestros derechos, acompañadas de importantes recortes económicos, que en la práctica restringen la capacidad de decidir sobre nuestros propios cuerpos y las garantías básicas que supuestamente son responsabilidad del Estado para asegurar la equidad en los derechos sexuales y reproductivos a todas las personas residentes en Canarias.

El Informe Harimaguada indica que ni las familias, ni los centros educativos, ni los servicios sanitarios y sociales, están cumpliendo el papel que las y los menores necesitan para poder vivir su sexualidad de manera saludable, responsable y satisfactoria. En su lugar, esa “educación” la están haciendo los medios de comunicación de masas como internet, las redes sociales y los videojuegos, transmitiendo mensajes “al menos no adecuados para poder tener una visión positiva e integral de la dimensión afectiva y sexual”, ya que la sexualidad se instrumentaliza como producto mercantil y acaparando esta dimensión de manera muy reduccionista, no respondiendo a las múltiples formas de interrelacionarnos, de vivir la sexualidad y las relaciones afectivas (Colectivo Harimaguada, 2018, pp. 4-5).

El Colectivo Harimaguada (2018) destaca el “desmantelamiento” a base de contrarreformas en el ámbito social por medio de “la aprobación de leyes que recortan y restringen los derechos de las mujeres y la capacidad de decisión sobre sus propios cuerpos y la garantía básica que ha de garantizar la equidad en los derechos sexuales y reproductivos.

Así mismo, resalta la importancia de la salud sexual haciendo hincapié en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por los Estados miembros de la ONU en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en septiembre de 2015. En la Agenda 2030 se recogen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a conseguir mediante objetivos y metas concretas. De las 169 metas establecidas en los ODS para los 17 objetivos, hay varias que tienen relación directa o indirecta con los derechos sexuales y reproductivos, lo cual demuestra la importancia de un abordaje integral de la sexualidad para lograr un sano desarrollo para todas las personas. Entre los objetivos relativos a la salud sexual destacan:

3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades

- 3.3. Para 2030, poner fin a las epidemias del SIDA, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades transmisibles
- 3.7. Para 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales
- 3.8. Lograr la cobertura sanitaria universal, en particular la protección contra los riesgos financieros, el acceso a servicios de salud esenciales de calidad y el acceso a medicamentos y vacunas seguros, eficaces, asequibles y de calidad para todos

4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

- 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas

- 5.1. Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo

- 5.2. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación
- 5.3. Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina
- 5.6. Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen

10: Reducir la desigualdad en y entre los países

- 10.3. Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto

16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas

- 16.1. Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo
- 16.2. Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños

Según apunta el Colectivo Harimaguada (2018) en su Informe; el Programa Institucional de Educación Afectivo Sexual (1986-2003) y el Plan Institucional de Educación y Atención a la Sexualidad Juvenil (1997-2003) pusieron en marcha importantes acciones vinculadas a la educación y a la atención a la sexualidad y la afectividad, reduciendo la tasa de abortos en Canarias en el período 2000-2004 por debajo de la media nacional. En el año 2003 la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias suprimió el Programa Institucional de Educación Afectivo Sexual Harimaguada, así como el resto de recursos y servicios puestos

en marcha por el Plan en la última década (consultas a jóvenes, teléfono de información sexual, planes municipales, formación, campañas de sensibilización, etc.). Desde entonces, la educación afectivo-sexual ha ido en detrimento.

Las políticas en materia de educación y atención a la sexualidad han sido prácticamente inexistentes o simplemente erráticas (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 10). Ni siquiera la aprobación de la Ley Orgánica 2/2010 de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, supuso un auténtico avance en el terreno de los derechos sexuales y reproductivos. Después de ocho años de vigencia, la Administración canaria no ha desarrollado sus medidas educativas y preventivas, aunque se ha opuesto a que se suprima.

En febrero de 2014, el Parlamento de Canarias aprobó una Proposición No de Ley, a propuesta del Colectivo Harimaguada, y apoyada por la Plataforma por el Aborto Libre, Legal, Seguro y Gratuito, en la que se instaba al Gobierno Canario a que asegurara la puesta en marcha de un conjunto de medidas que garantizaran el desarrollo de una educación y atención sexual y afectiva con perspectiva de género y no heteronormativa en todos los niveles de la enseñanza, como tarea conjunta y coordinada de todos los agentes sociales implicados, y el acceso a los diferentes métodos anticonceptivos con garantía de gratuidad y facilidad de acceso.

La propuesta implicaba prestaciones que hubieran evitado problemas de nuestra sociedad consecuencia de la falta de educación afectivo sexual integral y de las dificultades de acceso a medidas de prevención. Sin embargo, fueron consideradas secundarias y no se tuvieron en cuenta cuando se aprobó una Ley Canaria de Educación.

Sigue siendo prioritaria, por tanto, la implementación de políticas integrales en materia de educación afectivo sexual y de atención a la salud sexual y reproductiva, adecuadamente dotadas de medios y

recursos económicos, materiales y humanos, que promuevan y garanticen una sexualidad satisfactoria y sin riesgos, para resolver sus necesidades afectivas, relacionales y de vinculación desde una ética relacional de igualdad, sinceridad, respeto y responsabilidad (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 11).

La política imperante por parte de la Consejería de Sanidad del gobierno de Canarias en la última década, en lo que a promoción y atención a la salud sexual y reproductiva se refiere, ha carecido de un enfoque integral y común a todas las áreas sanitarias y centros dependientes del Servicio Canario de la Salud. Se ha impuesto una visión fragmentada, con acciones y medidas puntuales, y escasa dotación de medios – económicos, humanos y de crédito horario suficiente-, que impide llevar a cabo una intervención real, eficaz y avanzada (Colectivo Harimaguada, 2018).

Se requiere de una legislación adecuada, pero también de voluntad y compromiso necesarios para hacerla cumplir, mediante mecanismos de control, seguimiento, y recursos para los servicios públicos (información, formación y atención afectiva y sexual) que garanticen los derechos sexuales y reproductivos de las personas.

El enfoque en los últimos años se ha centrado en la detección de enfermedades y prevención de riesgos, frente al modelo integral y de promoción de la salud que primó en épocas anteriores, dejando al margen la información, orientación y capacitación de la población para una vivencia satisfactoria, responsable y positiva de la sexualidad. Por ello, las medidas y servicios que se mantienen, gracias al empeño de profesionales, no suelen contar con el apoyo económico, ni el seguimiento y evaluación por parte de la Consejería de Sanidad (Colectivo Harimaguada, 2018).

Los Centros de Planificación/Orientación Familiar (COF) que coexistían con las consultas de Ginecología en los Centros de Atención

Especializada (CAE) ya denunciaba que la situación era deficitaria, por escasas. Tras su desaparición, dichas funciones fueron trasladadas a los Centros de Atención Primaria (CAP), a través del Programa de Atención a la Salud Sexual y Reproductiva (PASAR). Se trata de un programa estructurado en cinco áreas -preparación a la maternidad y paternidad, atención al embarazo, parto y puerperio, salud sexual, anticoncepción y climaterio-, cuya implementación recae fundamentalmente en las matronas/es, con apoyo del personal médico y de enfermería (Colectivo Harimaguada, 2018).

El Programa (PASAR) no se ha evaluado, ni actualizado y no cuenta con presupuesto específico para su desarrollo. Su principal problema es que implica una sobrecarga de funciones para unos equipos con una alta carga asistencial, que no disponen de tiempo ni medios suficientes para desarrollar su labor, tampoco de formación especializada. Los servicios no disponen de personal suficiente en función del volumen de la población, lo cual supone un hándicap para cumplir con las funciones correspondientes, ya que, tal como plantea la Asociación Canaria de Matronas, "deben proporcionar una atención integral a la salud sexual, reproductiva y maternal [...]" (Colectivo Harimaguada, 2018).

Cabe señalar el apunte del Colectivo Harimaguada sobre la preocupación por la tendencia al alza de los embarazos de adolescentes recogida en el Informe de la situación del menor y la familia en Canarias (2018), en el que se cita un estudio del hoy Dirección General de la Juventud que concluye que Canarias concentra el 10% de embarazos de menores de toda España evidenciando la urgente y prioritaria la implementación de políticas de carácter integral (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 23).

Por lo que se refiere a la prevención, diagnóstico y tratamiento de infecciones de transmisión sexual y VIH-SIDA, las acciones preventivas han estado orientadas fundamentalmente al desarrollo de campañas

puntuales, centradas en la promoción del uso del preservativo y su distribución gratuita a través de entidades colaboradoras, así como de la vacunación frente a determinadas ITS, dirigidas a poblaciones diana definidas. Más allá de esto, se carece de políticas preventivas continuadas, sustentadas en programas y servicios de información, sensibilización y prevención de carácter estable, que puedan tener un verdadero impacto en toda la población (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 29).

El número de ITS diagnosticadas continúa aumentando cada año manteniéndose la necesidad de incorporar la educación afectivo sexual en el currículo de todos los niveles educativos como contenido obligatorio, garantía de que será trabajada de forma integral (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 46), y atendiendo, además, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030.

Sin embargo, esta decisión queda al criterio de la dirección de los centros educativos y del profesorado.

A fecha de 2019 eran pocos los centros en los que la EAS fue abordada directamente por el profesorado, principalmente durante las horas asignadas a la tutoría. Si bien existen algunas experiencias concretas protagonizadas por equipos docentes que trabajan un modelo integral de EAS basado en la participación conjunta de los distintos agentes de la comunidad educativa y de los recursos comunitarios, estas se debían en gran medida al esfuerzo, interés y motivación de las y los profesionales implicados (Colectivo Harimaguada, 2018).

No obstante, en la mayoría de las ocasiones, las acciones de EAS son ejecutadas por agentes externos, que acuden al centro de forma puntual con algunos grupos de alumnado de un determinado nivel educativo (Colectivo Harimaguada, 2018, p.47). Lo más frecuente es que sean desarrolladas por personal de asociaciones y organizaciones no

gubernamentales que ofertan a los centros acciones o proyectos subvencionados por distintas Administraciones. En otras ocasiones, y en menor medida, dichas acciones son desarrolladas por personal técnico del Ayuntamiento del municipio en el que se ubica el centro, o bien por personal sanitario del Centro de Atención Primaria que le corresponda por zona. Además, frecuentemente suelen estar dirigidas de forma prioritaria al alumnado, siendo poco frecuente que se trabaje con el resto de la comunidad educativa (profesorado y familias), aunque ocasionalmente desarrollan acciones puntuales de EAS con las AMPAS, pero suelen estar desvinculadas de las que se llevan a cabo con el alumnado, careciendo de una visión integral (Colectivo Harimaguada, pp. 47-48).

La impartición de charlas o talleres centrados se caracterizan por un enfoque fundamentalmente heterosexual, en otros casos se priorizan aspectos de la EAS más vinculados al desarrollo de relaciones afectivo-sexuales igualitarias y no violentas, mientras que en otros la prioridad se centra en acciones relativas a la diversidad sexual y las identidades no normativas (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 48). Las acciones de educación sexoafectiva han estado prácticamente ausentes tanto en la Educación Infantil como en los Centros de Educación Especial (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 48).

Las acciones en materia de Educación afectiva y sexual, desarrolladas por la Consejería de Educación en los últimos años, han sido desarrolladas por organizaciones no gubernamentales, a través de los cuales la Consejería oferta a los centros (con un número limitado por isla) una serie de acciones puntuales a impartir por parte de personal externo, para un determinado nivel educativo, y de forma acotada en el tiempo, y que si bien contemplan alguna sesión informativa con el profesorado y/o las familias, no implican una formación específica que les capacite para continuar dichas acciones desde el propio centro en

coordinación con toda la comunidad educativa (Colectivo Harimaguada, 2018).

En el curso 2017/2018 se creó la figura de agente zonal de igualdad - docentes de toda Canarias con 5 horas lectivas concentradas los miércoles - para el desarrollo, dinamización y coordinación del trabajo coeducativo en los centros educativos de la Red Canaria de Escuelas para la Igualdad. En aquellos centros que cuentan con dicha figura, debido a la multiplicidad de funciones, no se dota de medios y recursos de apoyo y de crédito horario suficiente para llevar a cabo la promoción, dinamización y desarrollo de acciones de EAS en el centro con unos criterios mínimos de continuidad, estabilidad y calidad de las acciones desarrolladas (Colectivo Harimaguada, 2018, pp.49-50). Para lograr el objetivo propuesto, resulta imprescindible que se dote al profesorado, así como al resto de la comunidad educativa, de una formación específica en Educación Afectivo Sexual que le permita adquirir los conocimientos, habilidades y herramientas necesarias para abordarla en sus aulas y centros (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 50).

En lo que se refiere a las titulaciones universitarias vinculadas a la formación del profesorado de educación infantil y primaria, se constata, tanto en la ULL como en la ULPGC, la ausencia de asignaturas obligatorias en materia de EAS. La ULPGC la ha incorporado como asignatura optativa, y la ULL aborda algunos contenidos de EAS dentro de una asignatura optativa denominada educación emocional. Por su parte, el Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, así como en la especialidad de Orientación Educativa, carece en su plan de estudios tanto de asignaturas obligatorias como optativas de EAS (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 50).

A los cursos formativos que ha ofertado puntualmente la Consejería de Educación en los últimos años, en materia de educación afectivo-sexual, mayoritariamente *online*, solo ha podido acceder una pequeña parte del profesorado (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 50). En cuanto a la oferta de materiales específicos de apoyo, se viene detectando, tanto en los propios centros educativos como a través de la página web de la Consejería, una escasez de recursos en materia de EAS (Colectivo Harimaguada, 2018, p. 51).

En el curso 2017/18 también se puso en marcha el Plan para la Igualdad y prevención de la violencia de género 2017-2020 "Coeducar en el sistema educativo canario" que, entre sus propuestas, recoge el desarrollo de medidas y programas educativos dirigidos a promover una educación afectivo-sexual con perspectiva de género, que contribuyan, además, al respeto a la diversidad afectivo-sexual y a la prevención de los riesgos asociados a una sexualidad no asumida responsablemente. Según el Plan para la Igualdad se implementaría a partir del curso 2018/19. Sin embargo, no se ha realizado ninguna convocatoria al respecto (Colectivo Harimaguada, 2018, p.52).

El modelo que la Consejería de Educación ha implantado en torno a la EAS, de "gestión" de proyectos realizados por agentes externos (...) donde las comunidades se convierten en "usuarias" de estos servicios, ha resultado ser un fracaso. Además de ello, el gasto público educativo ha retrocedido en un contexto de mayor desigualdad económica y social, muy difícil de afrontar para los centros (Colectivo Harimaguada, pp.55-56). Mientras tanto, muchas son las instancias que insisten en la necesidad de la Educación Afectivo Sexual Integral:

- El Cabildo Insular de Tenerife en reiteradas ocasiones ha instado al Gobierno de Canarias a poner en marcha programas de EAS
- El Pleno de 27 de noviembre de 2015, en un acuerdo institucional (Moción de Podemos) para avanzar en la erradicación de la

Violencia de Género, insta a la realización de “programas educativos transversales e integrales de educación afectivo-sexual y sensibilización y formación contra la violencia de género, en los centros educativos”.

- La Comisión Plenaria de Gobierno Abierto Tenerife 2030, Juventud e Igualdad de 24 de julio de 2017, una Moción para la mejora de la atención a menores víctimas de violencia de género en la que acuerda “Instar al Gobierno de Canarias a adoptar medidas de carácter preventivo en el ámbito educativo, ordenando a la Consejería de Educación que ponga en marcha un plan de educación afectivo-sexual desde la primera infancia que se despliegue desde la escuela y en conexión con las familias y la comunidad, tomando como referencia la acertada y reconocida experiencia que fue el Programa de Educación Afectivo-Sexual Harimaguada, modelo a nivel internacional todavía hoy”.
- El Pleno de 4 de diciembre de 2017, en un acuerdo institucional en materia de violencia de género ante la conmemoración del 25 de noviembre de 2017 decide “Instar al Gobierno canario a que, en el ámbito de su competencia, incremente la inversión en la prevención, tanto en el sistema educativo formal y no formal. Y a que, en particular, se recupere el programa de educación afectivo-sexual en el ámbito escolar por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Canario”.
- El Pacto de Estado en materia de Violencia de Género, Septiembre de 2017, recoge como una de sus acciones “Reforzar y ampliar la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral (aspectos fisiológicos y afectivo-emocionales)”.

- La UNESCO en su texto “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad”, actualizado en 2018, tras identificar la existencia de una necesidad urgente de educación sexual de calidad en diversos aspectos, como el de informar y orientar a los jóvenes respecto a la transición de la infancia a la edad adulta, afrontar retos en temas sexuales y reproductivos como la violencia de género, la anticoncepción, las infecciones de transmisión sexual y el VIH, el embarazo temprano y el acoso sexual cibernético. La UNESCO promueve un modelo de Educación Sexual Integral (ESI) de calidad, presentando la sexualidad mediante un enfoque positivo, reconociendo que la ESI va más allá de la educación sobre la reproducción, los riesgos y las enfermedades. Se reafirma la posición de la educación sexual dentro de un marco de derechos humanos e igualdad de género, y se pone de relieve su contribución para la consecución de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular los Objetivos 3, 4 y 5, relativos a la vida sana y el bienestar de todos.
- El Comité de los Derechos del Niño de la ONU (CRC, por sus siglas en inglés) ha analizado frecuentemente la necesidad del acceso a la educación sexual, y ha solicitado a los Estados Parte, entre los que figura España, que adopten medidas para proveer información, educación y servicios de planificación familiar y salud reproductiva para jóvenes. Ha expresado su inquietud por aquellos países en los que la educación sobre salud reproductiva no forma parte del plan oficial de la educación primaria y secundaria y por ello les recomienda impartir y dar formación al respecto (Colectivo Harimaguada, p.56-59).

La educación sexual no está regulada en España; los Ministerios de Educación y Sanidad trabajaron conjuntamente para incluirla en la nueva ley (Ley Celaá) que derogó la LOMCE Popular en diciembre de 2020. En una entrevista, Raquel Hurtado, coordinadora del Área de

Intervención Social de la Federación Estatal de Planificación Familiar y educadora en talleres en institutos y colegios, explica que, actualmente, que se dé o no educación sexual obedece al criterio "y compromiso" de cada centro; a pesar de que las consideraciones de la ONU. De no hacerlo, como sintetiza Alba Povedano, también psicóloga, sexóloga y formadora de La Otra Educación, "los jóvenes van a buscar información. Si no se la facilitas, irán a internet, al porno, o sencillamente se retroalimentarán entre ellos" (Remacha y Ariztegi, 2019).

A Raquel Hurtado, no le convence el término «educación afectivo-sexual», ya que, expresada así, la educación sexual "parece que va separado, cuando la educación sexual lo engloba todo": comunicación, habilidades sociales, autoestima, afectos, placer, deseo, amor, distintos tipos de parejas, relaciones, orientaciones e identidades o establecimiento de límites. Así mismo, señala que de no tener "todas esas herramientas, van a tomar decisiones sin información. Van a ser jóvenes menos libres, con menos autonomía y menos felices" (Remacha y Ariztegi, 2019).

Una de las dificultades, señala Hurtado, es la limitación del tiempo para abordar todo lo que implica, ya que la educación sexual se limita a charlas "de forma puntual, desordenada y sin continuidad". Hurtado propone comenzar la educación sexual desde la infancia más temprana, entre familia, profesionales y centros, porque "si vas a hablar de la menstruación en 2º de la ESO, la mayor parte de las chicas la han tenido, llegas tarde a resolver dudas" (Remacha y Ariztegi, 2019).

Otro vacío en la falta de legislación es que cualquier entidad puede dar una clase de educación sexual. "Un error, porque las respuestas han de darse siempre desde el sistema de valores de cada uno, pero científicamente". Por su parte, Alba Povedano (Remacha y Ariztegi, 2019) plantea, desde su experiencia, que entre las personas adultas hay

también carencias. Por tanto, "hace falta un trabajo de base, de enseñar también cómo se enseña esto. En la universidad no se da)."

En los centros donde el proyecto piloto de Navarra, Skolae - basado en la coeducación - se ha trabajado, hablan del cuerpo, las emociones, el "buen trato entre chicas y chicos" y trabajan "respuestas científicas" a las preguntas del alumnado. Ibarrola, la directora de uno de los centros, considera muy importante "tener las respuestas correctas, científicas" para explicar a un niño tan pequeño por qué, por ejemplo, su cuerpo no es igual que el de sus compañeras. No lo hacen en tutorías ni asignaturas, sino que se integra como parte de la educación en sí misma (Remacha y Ariztegi, 2019).

Este proyecto coeducativo, ha sido a la par defendido por profesionales, por la propia ministra Isabel Celaá, como atacado por sectores conservadores, afirmando que se inmiscuye en las "creencias y valores" de las familias (Remacha y Ariztegi, 2019), tal y como Calvo (2020) señalaba en su tesis respecto de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que el PP eliminó. Mamen del Río, directora de uno de los centros, asegura que no han tenido polémicas con padres ni madres porque las familias tienen previo conocimiento.

Pero a veces sí surgen conflictos. Alba Povedano (Remacha y Ariztegi, 2019) detalla que, sobre todo en los colegios concertados, se pacta de qué se va a hablar. En otros, también en públicos, sí han tenido enfados de padres "porque creen que hablar de cosas como sexo oral o anal es incitar a ello, cuando nuestra labor también es por ejemplo hablar de enfermedades de transmisión sexual (ETS) en esas prácticas". Esta disparidad entre centros y contenidos pone en una situación de desigualdad al alumnado a nivel estatal, en términos de información y libertad de decisión consciente.

Raquel Hurtado y Alba Povedano observan que el porno está cada vez está más presente en todo el debate y "el principal problema de eso es que les ofrece un retrato muy unificado" sobre los cuerpos, los roles, el deseo, y "si no encajan en eso, se sienten fuera de lugar". Ocurre sobre todo alumnado LGTBI, porque lo que encuentran mayoritariamente es heteronormativo y coitocentrista, relata Hurtado (Remacha y Ariztegi, 2019). La idea sobre qué es la sexualidad que comparten jóvenes está muy sesgada, y esa es la preocupación y el esquema a romper que identifican, además de los mitos aún presentes, acerca de quedarse embarazada con la regla, que el padecimiento de una ETS se nota "a simple vista", y los celos como "señal inequívoca de amor...", y de planteamiento de dudas se deduce que las mujeres siguen considerando como propia la responsabilidad de la anticoncepción.

4. La pornografía como sustituto de la educación afectivo sexual

Un equipo de investigación dirigido por Lluís Ballester Brage, Carmen Orte Socías y Rosario Pozo Gordaliza de la Universidad de las Islas Baleares, llevó cabo un estudio sobre consumo de pornografía de adolescentes y jóvenes en España y su repercusión en las relaciones interpersonales y sus *habitus*. «Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes» (2019). Este estudio parte de la contextualización de la pornografía, comparando la *convencional* con la «nueva pornografía», entendiendo esta última por la ya definida por otros autores (Ballester et al., 2019, p. 166).

La pornografía convencional la comprende como la basada en “imágenes impresas o filmaciones, distribuidas por canales ilegales o por las distribuidoras de revistas, con venta en *sex-shop* o en comercios de diversos productos” así como las implicaciones que tiene de accesibilidad, coste y exposición de quien la adquiere, entre otros factores; razones por la cual su impacto en la ciudadanía era limitado (Ballester et al., 2019, p. 166). Sin embargo, la nueva pornografía se caracteriza por la mejora en la calidad de imagen cuya oferta es mayormente gratuita para su consumo (a pesar de su vinculación con la publicidad, filmación pornográfica, contactos libres y contactos pagados como la prostitución), aparente ilimitación en las dimensiones de la oferta, prácticas sexuales sin limitación, y, además, la variabilidad de interacción (desde la visualización hasta la relación a partir del contacto a distancia en un nuevo contexto de acceso a la prostitución) (Ballester et al., 2019, p. 166-167). Dada la normalización de la nueva pornografía, especialmente en la población masculina, y el aumento constante de su consumo, se considera que su impacto no puede ser ignorado, tanto sobre los chicos consumidores como sobre las relaciones que establecen. A partir de lo cual, para el estudio se

describen cuatro hipótesis a confirmar a partir de la literatura científica disponible:

1- Mayor prevalencia de consumo entre los hombres, especialmente en aquellos usuarios que dedican mayor tiempo y con mayor frecuencia los servicios de Internet, como puede ser la población joven (Ballester et al., 2019, p. 167).

2- Mayor impacto en los hombres con efecto en sus esquemas perceptivos y, a medio plazo, sus *habitus* de los grupos de mayor consumo modificándolos (Ballester et al., 2019, p. 167).

3- Modificación consecuente en las prácticas sexuales, tanto en la familiaridad con prácticas de riesgo como en la demanda a sus parejas de dichas prácticas, o en su defecto de demanda mediante el uso de prostitución (Ballester et al., 2019, p. 167).

4- Ritualización de las prácticas sexuales basadas en la simplificación de las relaciones, desde formas rituales rígidas (con pautas estrictas de elevada expectativa y bajo riesgo personal) hasta formas rituales flexibles (con unas reglas de juego que permiten una amplia variedad de desarrollos) (Ballester et al., 2019, p. 167).

El estudio dirigido a jóvenes de entre 16 a 29 años en Mallorca contiene 3 fases: un “diseño de historias de vida” con el objetivo de explorar la consistencia de las hipótesis anteriormente mencionadas; una consulta de informantes cualificados y finalmente una encuesta. La muestra seleccionada se fundamenta en tres criterios: 1- edad, en dos franjas de 16 a 22 y 23 a 29 años, 2- sexo, y 3- permanencia en el sistema educativo (Ballester et al., 2019, p. 168).

De los resultados, se confirman las hipótesis planteadas. Asimismo, se advierte de la posibilidad que la relación sexo-consumo de pornografía pueda variar, dado que esta industria está relacionada con

grandes intereses comerciales, y se desconoce si la modalidad de pornografía destinada a la población femenina pueda aparecer y equilibrar los datos. A fecha de este estudio, se identifica como uno de los intereses relacionados con la pornografía el consumo de prostitución femenino; por lo que los hombres siguen siendo destinatario prioritario de pornografía, basada “en un modelo coherente con la dominación masculina característica del patriarcado” (Ballester et al., 2019, p. 176).

En definitiva, se concluye que la nueva pornografía influye sobre las relaciones interpersonales de la población adolescente y joven, ya que afecta al proceso de ritualización conformándose mediante una serie de etapas encadenadas: la formación del *habitus* sexual desde edades muy tempranas, dicho *habitus* influye sobre las prácticas sexuales en todas las etapas de las relaciones sexuales interpersonales y, finalmente, la simplificación de los procesos de selección de parejas que “junto al *habitus* modificado permiten la repetición de experiencias con diversas personas”, que en suma a la legitimación de estas relaciones de acuerdo con el modelo proporcionado por la nueva pornografía se produce “un efecto de ritualización, tanto de las relaciones sexuales interpersonales como de la sexualidad en su conjunto” (Ballester et al., 2019, p. 176).

“En cierta manera, se puede hablar de la sumisión de sujetos socializados ante pantallas (...) a través de la modificación del *habitus*, así como de la repetición ritualizada de prácticas, de ideas de sí y de esquemas de evaluación y percepción de la realidad (otros sujetos) que se dan por naturales (no históricos), gracias a la familiarización con las filmaciones de la nueva pornografía, y que hacen de esta un argumento para seguir perpetuando la diferencia de género” (Ballester et al., 2019, p. 176).

Otras voces de la academia coinciden que la falta de una educación afectivo sexual se suple con el consumo de pornografía como fuente de información, y hacen alusión a las consecuencias sobre la salud y las

relaciones interpersonales que se han ido identificando. En esa perspectiva analítica, nos encontramos al Doctor en Psicología y especialista en Sexología José Luis García, la filósofa Ana de Miguel y la doctora en Ciencias Políticas y Sociología Rosa Cobo, que serán referenciadas en el siguiente apartado («3.3 Relación entre Porno y Prostitución»), dado que su análisis va más allá de la mera relación entre la falta de educación afectivo-sexual y el porno como sustitutorio.

José Luis García, autor del libro «Sexo, poder, religión y política» (2019), hace una crónica donde reflexiona sobre un presagio que hizo hace ya más de 40 años (octubre de 1980) augurando las “consecuencias graves en la salud sexual de las personas” que iba a generar la introducción “en nuestro Estado antes que una auténtica educación sexual” (García, 2020). Se reafirma en aquellas palabras con la salvedad de que “esas consecuencias graves a las que aludía, ya están generalizadas en nuestra sociedad.” Como evidencia de su postura hace alusión a los informes de la Fiscalía española correspondientes a los años 2018 y 2019 donde se concluye “una inequívoca tendencia al incremento de la violencia entre menores, adolescentes y jóvenes”, particularmente en la franja de 16-17 años, “asociado al consumo de pornografía en las redes sociales, donde se cosifica a la mujer”.

Así mismo, afirma que esta “directriz” se ha hecho evidente desde 2012 con el comienzo de relaciones sentimentales a edades cada vez más tempranas y asentadas “sobre pautas de control y dominación del chico sobre la chica”. También hace alusión a la advertencia del informe de 2020 acerca de un alarmante incremento de ideas sexistas y de violencia sexual entre menores y adolescentes a la par que los abusos sexuales por menores han aumentado “y que la Fiscalía de Barcelona estimaba en un 25%. Una auténtica epidemia” (García, 2020).

Un dato que aporta en su interpretación es la tolerancia que las chicas menores agredidas están mostrando hacia sus agresores,

restando importancia o incluso disculpándolo, siendo la familia quien denuncia la agresión. El autor apunta a que esto es producto del consumo de pornografía desde tan pronta edad, 6 años según el Informe Save the Children, que traslada “a sus conductas sexuales, porque el porno violento se ha convertido en el principal educador sexual de esta generación, su tutorial 2.0 o, si se prefiere, el manual de instrucciones de sus primeras relaciones sexuales” (García, 2020). Además, destaca algunos casos referenciados en informes de ONGs y profesionales de la salud:

1. Participación de chicas menores en webcam sexuales.
2. Violaciones de menores (solos o en grupo) sobre otras menores.
3. Incremento de lesiones anales en chicas muy jóvenes.
4. Juegos sexuales infantiles que incluyen la felación.
5. Acceso frecuente a páginas porno violentas de manera intencionada.
6. Incremento del *sexting* y el acoso sexual.
7. Subir fotos y videos eróticos a cambio de dinero en nuevas plataformas como *Onlyfans*.

En las actitudes sexuales también ha habido un cambio significativo: “niños perciben que las niñas con poca ropa merecen ser violadas o que la violencia contra las mujeres es aceptable porque a ellas les acaba gustando” (García, 2020). También, recientemente Save the Children publicó un informe con los resultados de un estudio realizado con jóvenes españoles de entre cuyas conclusiones destaca que “más de la mitad de los adolescentes cree que la pornografía da ideas para sus propias experiencias sexuales y que el 53% de los niños tiene el primer contacto con algún contenido explícito sexual entre los 6 y los 12 años”. Además de ello, los jóvenes españoles “reconocen que [el porno] les influye, no tanto en el disfrute de sus propias relaciones

sexuales, pero sí en la construcción de su deseo sexual y en la determinación de qué cosas les atraen” (García, 2020).

García (2020) invita a sus lectores/as a reflexionar sobre el fácil acceso al porno por lo cual, tarde o temprano, incluso mediante el uso de algunas aplicaciones y videojuegos, la juventud será consumidora de porno por primera vez, por o sin voluntad propia. Asimismo, García (2020) afirma sobre la industria del porno y su infiltración en las aplicaciones y videojuegos que su objetivo es que “[u]n chico puede jugar al Fortnite con una actriz porno conocida. Y eso mola.”

Considerando el alto y accesible consumo de pornografía violenta y los efectos que éste genera en las personas más jóvenes, García (2020) opina que “deberíamos considerar el consumo de pornografía violenta como un grave problema de salud de nuestra sociedad.” Como tales efectos destaca: “adicción, hipersexualidad, trastornos y disfunciones sexuales, conflictos de pareja, aumento del consumo de prostitución, incremento de ETS... etc. consecuencias muy documentadas científicamente.”

El consumo de pornografía lo relaciona como consecuencia de “la falta de educación sexual endémica en nuestro país”, obligando a menores “a buscar respuestas a sus inquietudes e intereses sexuales legítimos, en Internet, y las resuelven con películas porno violentas, lo que más abunda en la red, de manera gratuita, a cualquier hora del día o de la noche.” Porno que enseña a jóvenes “el modo y la manera de cómo la chica debe plegarse a los deseos del varón puesto que él, es el que manda (...) además de que debe hacerlo por ser mujer y porque, en el fondo, disfruta con ello” (García, 2020). La máxima perversión del porno, afirma José Luis García, “es que normaliza la idea que a las mujeres y a las chicas añidadas les gusta que las violen. Es absolutamente inaceptable desde una perspectiva sexológica y ética”:

“Viendo una película porno violenta un menor, además de ver agresión contra una mujer, se excita sobremanera, se masturba y obtiene placer. El placer sexual es la recompensa y el refuerzo natural más importante en la especie humana. La producción de dopamina es extraordinaria en los consumidores y en los adictos al porno. Además, convendría recordar que la erotización de la violencia aumenta el riesgo de repetirlo” (García, 2020).

Advierte que “estamos haciendo una generación de niños y niñas pornográficas, en una sociedad hipersexualizada y porno-violenta” (García, 2020). En otra de sus publicaciones «¿Qué es un niño (o niña) pornográfico? (I)», José Luis García (2020) explica el concepto que refiere a un niño (o niña) que “será un adulto con importantes destrozos emocionales, afectivos y sexuales”. El planteamiento hipotético que fundamenta dicho concepto está basado en los “conocimientos disponibles hasta el momento, experiencia profesional y una cierta reflexión sobre la realidad actual”:

“Hay investigaciones muy serias y documentadas acerca de los graves efectos en la salud del consumo abusivo de porno desde corta edad. Por otra parte, los datos oficiales de la fiscalía sobre el aumento de delitos sexuales, la implicación de menores en los mismos, las agresiones sexuales, los consumos de alcohol y sustancias, entre otros muchos aspectos, confieren a esta hipótesis un cierto fundamento empírico” (García, 2020).

Los pilares en que fundamenta el concepto de “niños pornográficos”, referencia a una generación compuesta de menores y jóvenes, que serán adultos son (García, 2020):

- 1.- Que han aprendido sexo a través de películas sexuales fundamentalmente, sin educación sexual adecuada que pudiera hacer de contrapeso. Contenido con el que se han excitado y experimentado placer, que han normalizado y consideran que es

“lo que se espera de él cuando tenga sus primeras relaciones sexuales y lo que él anhela del comportamiento de su pareja”. Este pilar se apoya en que “prácticamente la totalidad de los jóvenes españoles han consumido porno antes de los 18 años, iniciándose algunos a partir de los 6-8 años”. Respecto de las chicas, a juzgar por las tendencias de otros países, es probable que acaben muy cerca de esas tasas de consumo, aunque ahora mismo sea menor.

2.- Posiblemente estos menores tendrán relaciones sexuales precoces, “sean muy activos sexualmente y por tanto promiscuos y que traten de imponer a una chica lo que han visto en las películas de pornografía violenta; es decir, coito oral, anal y vaginal alternativamente y sin ningún tipo de higiene”, aumentando el riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual. Este pilar se fundamenta en el incremento de ITS registradas, estabilidad de las tasas de IVE¹ o reducción poco significativa.

3.- Probable ejercicio de agresividad en las primeras prácticas sexuales que, previsiblemente frustradas, llevarán a estos hombres a la prostitución, donde esperan experimentar lo que han visto en los vídeos pornográficos. García reseña un comentario proferido por un joven de 18 años en que afirmaba que:

«Ir de putas es muy fácil, no tiene riesgos de rechazo, es económico, comparado con una cena con una potencial novia. Además, con la puta puedes hacer y pedir lo que quieras, todo lo que has visto en el porno, sin problemas, por unos cuantos euros. Con la novia no» (García, 2020).

¹ IVE: Interrupciones Voluntarias del Embarazo

4.- Elevada probabilidad de adicción al porno, incluso de padecer determinadas alteraciones cerebrales y, en esas circunstancias, quizás sufrirán algún tipo de disfunción sexual. La disfunción sexual es, así mismo, una de las consecuencias más conocidas y documentadas científicamente del consumo de pornografía, además de probables conflictos con su pareja que termine en separación.

Profesionales de la psicología y pedagogía, mediante una entrevista llevada a cabo por el periódico digital Crónica Global, en el artículo «Psicólogos y pedagogos alertan que la pornografía favorece la violencia machista» (2019), coinciden en que el consumo de pornografía sin educación sexual en el hogar y en las aulas impide que las generaciones más jóvenes sean críticas y puedan distinguir entre la realidad y la ficción que el porno representa. Desde esta valoración compartida, la divulgadora sexual Noemi Casquet apunta a que la cuestión es que, si es inevitable que la juventud acceda a contenido pornográfico violento, es el “modelo social en todos los ámbitos” el que se debe romper.

También la sexóloga Núria Jorba “aboga por que los menores accedan al contenido pornográfico cuando ya tengan educación sexual previa” («Psicólogos y pedagogos alertan que la pornografía favorece la violencia machista», 2019).

La psicóloga y sexóloga Montse Iserte («Psicólogos y pedagogos alertan que la pornografía favorece la violencia machista», 2019) destaca también “la necesidad de educar para generar capacidad crítica” puesto que “el acceso a la pornografía es inevitable” y, lejos de resolver el problema, su prohibición puede ser incluso peor al consumirse en lugares de mayor riesgo. Subraya, el problema está en la no distinción de ficción y realidad. Finalmente, Iserte concluye que el contenido de la pornografía como referente cuya aspiración no solamente es la

reproducción de sus prácticas sexuales sino también, puntualiza Jorba, de “los hábitos, cuerpos y dinámicas (...): todo gusta, nunca se dice que no, todo son gemidos de placer y no siempre va así” («Psicólogos y pedagogos alertan que la pornografía favorece la violencia machista», 2019).

A nivel local (Tenerife), Esther Torrado dirigió un proyecto de investigación, «Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años» (2021), con el objetivo de establecer un diagnóstico de consumo de pornografía en la isla de Tenerife por parte de la población adolescente y joven, con el fin de orientar las políticas públicas insulares. Para abordar la influencia del consumo de pornografía en la población adolescente y joven es necesario conocer la experiencia que este colectivo ha tenido y tiene con esta industria, por ello considero que del informe final de este proyecto interesa reseñar «La pornografía desde la perspectiva de la adolescencia y juventud. Resultados de las encuestas a jóvenes de 16 a 29 años».

Del apartado mencionado, cabe destacar la información proporcionada sobre la educación afectivo sexual: La mayoría de las personas entrevistadas (71,9%) afirmó haber recibido EAS, siendo la población menor de 18 años la que más declara haber recibido. Además de ello, “los hombres menores de 18 años declaran haberla recibido más que las mujeres de esa edad”. Las mujeres entrevistadas suponen el 49,4% de las personas entrevistadas, mientras que los hombres el 50,1%. La EAS, según afirman, fue recibida por el centro escolar (94,5%) y por otras entidades (4%) (Torrado, 2021, p. 53).

Respecto de la satisfacción por la educación recibida, en base a la respuesta a sus preguntas sobre sexualidad, la EAS satisfizo plenamente las preguntas del 41,9% de las personas entrevistadas, parcialmente las dudas del 47,8% de las personas entrevistadas y no satisfizo las preguntas del 7,5% de las personas entrevistadas. Valorando

la distinción del sexo/género, fueron los hombres quienes afirmaron “en mayor medida que las mujeres que la formación no ha respondido a sus preguntas”. Mientras que las mujeres destacaron por haber resuelto “solo en parte” sus dudas en mayor medida que los varones. Respecto de la plena respuesta a sus preguntas, no hay diferencias significativas entre mujeres y hombres. Esas dudas fueron resueltas, principalmente, por sus amistades (59%) e Internet (52%). En menor medida por la familia (35%) u otras fuentes (Torrado, 2021, p. 55).

Del estudio, se concluye que “consumo de pornografía en menores y adolescentes puede ser altamente perjudicial para su desarrollo integral y para fomentar relaciones igualitarias y que esto es una preocupación de las personas adultas”, así como éste “influye en un tipo de sexualidad violenta”, confirmado por otros estudios realizados en España y en grupos especializados como la Fundación ANAR. Teniendo en cuenta que, según el INE, “siete de cada diez menores entre 10 y 15 años tiene un teléfono móvil”, por tanto cuanto más temprano es el acceso a las nuevas tecnologías también lo es para el consumo de pornografía cuyos efectos “pueden derivar en adicciones, violencia y puede impedir relaciones sexuales sanas en la edad adulta” (Torrado, 2021, p. 143). Además, se concluye que para analizar el fenómeno de la pornografía “es necesario dirigir la mirada a la construcción de la masculinidad y de la sexualidad masculina y los modelos de socialización” ya que ellos son los consumidores mayoritarios y su iniciación de consumo es más temprana (Torrado, 2021, p. 143-144).

La ausencia de una “educación sexual integral y orientada a la prevención de la violencia sexual ha convertido la pornografía en una escuela de sexualidad patriarcal, donde los más jóvenes acuden para iniciarse, excitarse o buscar información sobre sexo”, comenzando a consumirla “antes de haber iniciado sus primeras relaciones sexuales” Sobre ello se constata una diferenciación sexual pues, “las mujeres

acuden al porno en búsqueda de información y los hombres como instrumento para la excitación y el placer”, pudiendo “repercutir en la construcción de sus deseos, sus expectativas y la imagen de la otredad” (Torrado, 2021, pp. 144-145). Sin embargo, no existe “una concepción de los riesgos del consumo de pornografía” pues solo una minoría se auto percibe como adicta (Torrado, 2021, p. 145).

También se concluye, coincidiendo con otros estudios, que la mayor parte de los y las jóvenes de Tenerife tuvieron acceso “a las páginas web de pornografía a través de sus dispositivos móviles”, condicionados a su vez por el grupo de iguales en el caso de los varones (Torrado, 2021, p. 145). Asimismo, se evidencia que “los mensajes que emite la pornografía ayudan a normalizar la violencia a través de su erotización”, su contenido contribuye “a la masturbación masculina mayoritariamente a través de imágenes violentas y de dominio sobre las mujeres”, así como ellas constituyen un mayor número de personas que “abandonan su consumo y las que siguen visualizándola lo hacen en pareja o simplemente buscando información” (Torrado, 2021, p. 145).

Se constata que “la ausencia de una buena educación afectivo-sexual y el inicio temprano y continuo de pornografía va a influir notablemente en la socialización y la adultez y en la relación entre hombres y mujeres” adquiriendo “modelos de aprendizaje que se alejan de la igualdad y reproducen el sexismo y la dominación sobre las mujeres”. Por esto, tanto las personas adultas como jóvenes participantes coinciden en la insuficiencia de la formación recibida, considerando la debida incorporación “de forma estable en el currículo formativo y ser impartida por personal especializado” (Torrado, 2021, p. 146).

5. Porno y Prostitución: cultura de la violación

De los apartados anteriores, se ha establecido una relación clara entre la falta de una educación afectivo sexual integral y adecuada con el consumo de pornografía, convirtiéndose esta en una fuente fácilmente accesible con la que pretenden responder a las dudas de la población, especialmente la joven que se inicia en la sexualidad desde edades cada vez más tempranas.

Consecuencia de ello, la población consumidora de pornografía aprende y pretende reproducir las prácticas, actitudes y comportamientos que la ficción pornográfica les proporciona, lo cual supone un peligro pues el contenido que visualizan es a menudo estereotipado, violento con las mujeres, de riesgo – al no utilizar métodos de prevención de ITS y embarazos no deseados –, etc. El visionado descontrolado y sin mirada crítica, permea en el imaginario sobre la sexualidad de sus consumidores de manera tal que, de no poder reproducir ese contenido – especialmente los hombres, sus mayores consumidores – con sus parejas sexuales a voluntad, resuelven sus deseos mediante abusos y agresiones sexuales o acudiendo a la prostitución.

Sobre este tema versan ya algunos estudios y análisis por parte de profesionales con experiencia acreditada. La filósofa Ana de Miguel en «Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia?» (2020) hace un análisis reflexivo de la pornografía como medio de legitimación de la humillación y la violencia como “agente pedagógico” *de facto* sobre las relaciones (sexuales). Así mismo la autora afirma que “la esfera de la sexualidad está sujeta a un proceso de «neoliberalismo sexual» que puede estar legitimando la desigualdad entre chicas y chicos, cuando no conductas violentas” liderado por el mercado y los negocios del sexo: “el núcleo de los nuevos problemas para investigar y debatir”. Apunta que es el

mercado sexual el que lidera cómo entender la sexualidad. Este entendimiento pautado implica la “sexualización de la infancia, la omnipresencia de la pornografía, la erotización de la violencia, cuando no la idealización de la cultura de la violación y la conversión del sexo en mercancía” que “no han sido ni son demandas de la sociedad civil, de la comunidad humana” sino “más bien imposiciones, productos de negocios que se legitiman y reproducen en una sociedad marcada por la cultura patriarcal.” Por esta razón, Ana de Miguel equipara la necesidad de un debate en torno a la educación sexual como “derecho de las personas más jóvenes a recibir una visión crítica sobre qué se está entendiendo por sexualidad”.

Además, hace referencia en su reflexión a la doble moral que ha persistido pese a “las promesas de la revolución sexual”, a pesar de las contribuciones que aportó la crítica feminista en los 60 sobre la sexualidad. Crítica que hoy sigue vigente pues muchas mujeres han expresado la decepción con la “sexualidad dominante”, la falta de disfrute, de orgasmos y la falta de correlación entre la realidad con las imágenes sexuales en películas y en la pornografía. Ana de Miguel (2019) destaca, además, el papel de la revolución sexual como el momento a partir del cual el sexo comenzó a posicionarse “en el centro de la vida en un doble sentido: practicarle es bueno en sí mismo, fuera tabúes, y además se relaciona con el sentido de la vida” (de Miguel, 2020).

Con la revolución sexual como referencia de progreso y emancipación, el mercado capitalista hizo provecho convirtiendo a las mujeres en objetos sexuales y de consumo mediante el imaginario de la sexualidad pornográfica. Por ello, apunta Ana de Miguel (2020) parece difícil sostener que pueda haber un problema de represión sexual. Sin embargo, el sexo como fuente de gratificación y placer se está cuestionando dado que “parece que sigue habiendo un abismo entre las expectativas de las chicas y de los chicos en las relaciones

sexuales.” Esto, sugiere de Miguel, se debe al uso comercial del sexo mediante el porno, “la actual escuela de sexualidad para adolescentes”, sobre lo que abre una importante reflexión al respecto:

“¿Qué se aprende en esta escuela? Hoy, en la pornografía los chicos varones aprenden que, en el fondo, ellas, o un grupo suficiente de ellas, están para su placer. La pornografía sirve al aprendizaje de lo que hemos denominado la «doble verdad» de lo que es una chica y para lo que sirve.”

La pornografía se convierte elemento fundamental para lo que se ha conceptualizado, y cada vez es más usado en los análisis y críticas desde el feminismo, como la «cultura de la violación». Este concepto hace referencia a “una cultura en que es posible disfrutar de todo lo que no se toleraría hacer a las chicas si no hubiera sexo de por medio: insultarlas, tirarles del pelo, penetrarlas en grupo y de todas formas posibles, disfrutar con su cara de estupefacción y sufrimiento, y erotizar el desprecio y la violencia” (de Miguel, 2020). En esa cultura de la violación permean los valores que transmite la pornografía mediante la cual hombres y mujeres aprenden a tolerar aquellas actitudes que son, *a priori*, rechazadas socialmente. Del mismo modo, aprenden un físico modelo hegemónico que sexualiza la infancia y la pedofilización: ellas aprenden un modelo tan juvenil como añorado. Y es que la pornografía se ha convertido en la escuela de la sexualidad y las relaciones sexuales (de Miguel, 2020).

Alerta de las consecuencias de la asociación de esas actitudes con el sexo y el conocimiento y “el deseo, el placer y la libre elección”, facilitando la tolerancia de estas en la representación de la sexualidad presente en el porno. Por ello, considera importante estudiar “si esta ausencia de límites frente a las fantasías sexuales, producto del mercado del sexo, está abriendo de par en par un nuevo lugar para legitimar la violencia contra las mujeres. Pues la asociación sexo-placer supone que no se cuestione, teniendo como consecuencia que

cualquier crítica sea contestada con “descalificaciones” y “suspendiendo el juicio crítico” de “todo lo que lleve sexo incorporado” (de Miguel, 2020).

Sostiene que la educación sexual debe tener en cuenta con carácter crítico y reflexivo “cómo y dónde poner los límites a las relaciones de poder que se dan en todas las relaciones humanas”, para evitar el abuso y la dominación porque “no todos los deseos tienen justificación ni todo comportamiento es igualmente deseable” (De Miguel, 2020).

Este análisis se asemeja a la perspectiva de la socióloga Rosa Cobo, autora del ensayo «Pornografía. El placer del poder» (2020). En una entrevista para Heraldo afirmaba que “la pornografía erotiza la violencia contra la mujer, prioriza el placer y el poder de los hombres frente a la “insignificancia” de las mujeres” mediante un discurso de subordinación, con un “endurecimiento progresivo del contenido” y “aumentado de forma exponencial las representaciones de violencia contra las mujeres” cuyo propósito final pareciera ser una “propuesta de destrucción de lo femenino”; ya que “se puede identificar con una claridad extraordinaria un discurso de odio contra las mujeres”, explica Cobo (Molina, 2020).

En el ensayo «Pornografía. El placer del poder», Cobo analiza la significación política del porno, no como fuente de autosatisfacción sexual sino, como creador de “un espacio simbólico poderoso que contribuye a legitimar la violencia sexual y el discurso de odio contra las mujeres” (Molina, 2020). La autora argumenta que la desigualdad entre mujeres y hombres se fundamenta en los cimientos de la pornografía, ya que esta industria transmite y retroalimenta relatos diferenciales para hombres y mujeres (sexistas) como figuras sociales dicotómicas y complementarias: Por un lado, los hombres presentados desde la omnipotencia masculina, con deseo ilimitado, como seres activos, agresivos y violentos; por otro, las mujeres son presentadas con el único

atributo de su capacidad sexual subordinada al placer del varón, como seres pasivos, inferiores y receptores de la violencia masculina.

La pornografía, por tanto, “está dirigida a convertir a las mujeres en servidoras sexuales”. La problemática del porno es que no se trata sólo de ficción, sino que “crea realidad”, sirviendo a la sociedad de “discurso disciplinador”, instruyendo a hombres y mujeres cómo deben ser. Este disciplinamiento se ha exponenciado con las nuevas tecnologías, ahora “el porno se ha convertido en un fenómeno social “absolutamente masivo” – incluso al alcance de los niños” (Molina, 2020). En la “estética” de la sexualidad que representa la pornografía mainstream domina “la crueldad, el daño, el sadismo y la explotación”, razón por la cual Cobo considera que debe ser prohibida, ya que supone “un mecanismo ideológico de destrucción de sentimientos de empatía.” (Molina, 2020).

Cobo coincide con otras voces en que el porno es la “pedagogía de la prostitución”, donde se enseña a los hombres hasta donde pueden ejercer la violencia en sus prácticas sexuales y a las mujeres. Define a los “impulsores de la pornografía” como “hombres de negocios vinculados a economías ilegales y a la industria de la explotación sexual”, “bárbaros del patriarcado” cuya propuesta es la “subordinación radical de las mujeres” (Molina, 2020). Ahondando en la pornografía como pedagogía de la prostitución, Rosa Cobo, en una entrevista dirigida por Raúl Solís Galván para El Diario en 2018, explica con sus palabras la relación entre ambas industrias de manera que la pornografía no solamente sirve como pedagogía para la prostitución desde el punto de vista de que “los varones que ven pornografía quieren llevar luego esas prácticas sexuales con las mujeres prostitutas.” sino también porque “[a] las mujeres que van a entrar en la prostitución les ponen muchas películas porno para que aprendan el oficio.” Afirma, “la prostitución es el corazón de una industria, la industria del sexo” (Galván, 2018).

José Luis García (2019) en el artículo «Sexo y poder: la pornografía y la prostitución», una vez más, pone en relación la pornografía y la prostitución por las cosas que tienen en común y porque, a su juicio, “van a ser dos desafíos relevantes para el Siglo XXI.”. Hace una reflexión sobre el silencio que envuelve la prostitución, tanto por parte de la sociedad como de algunos medios, por ser considerado un “asunto peliagudo” del que se debiera *huir*. Sin embargo, “nos encontramos ante un fenómeno que tiene extraordinarias implicaciones sociales” y “un problema de salud para todos/as los implicados/as en el asunto.” Los pisos de prostitución que se situaban en “los clubs de carretera, fuera de la ciudad” ahora “están en nuestro barrio, como las salas de juego, dispuestos a hacer un suculento negocio con dinero negro.” Y, recuerda, “España es el país europeo (2º del mundo por detrás de China) de mayor consumo. En el consumo de porno (según *Porn Hub*) ocupamos el 13º” (García, 2019).

Históricamente la pornografía y la prostitución han formado parte de nuestra sociedad clandestinamente, pero esto ha cambiado: Internet ha dado accesibilidad total a estos dos fenómenos que parecen normalizarse en nuestra sociedad. Ya los jóvenes ni siquiera acuden a los burdeles como rito de iniciación sino como clientes habituales (García, 2019). García advierte, desde el plano de la prevención, que “un importante número de jóvenes parecen ser grandes consumidores de porno y prostitución simultáneamente”; por eso “la educación es un elemento clave para la evitación de riesgos.” Si la pornografía es la teoría (pedagogía), la prostitución es la práctica (García, 2019).

García se atreve a pronosticar que, ante la presión social y política, en los próximos 10-15 años habría un cambio en los contenidos del porno, “produciendo millones de vídeos de porno feminista, porno educativo, porno feministaporno educativo...etc.” (García, 2019). Partiendo de la relación de la mayoría de los hombres que acuden a la

prostitución tienen pareja y han consumido porno, García (2019) plantea las siguientes preguntas: “¿cómo es su relación con las prostitutas? ¿y con sus esposas? ¿se repiten patrones de violencia?” Finalmente, el autor resalta la importancia de abordar estas cuestiones desde la educación sexual y alude a padres y madres con estas palabras:

“Y, también, en casa porque el padre y la madre tienen que decirle a su hijo, cuantas veces sea preciso, que nunca vaya de putas. Que, si quiere tener relaciones sexuales, se lo curre: que enamore y seduzca a alguna de las/os chicas/os que están a su alrededor. O que utilice la masturbación mientras tanto, pero que no use como objeto y falte al respeto a esa mujer que se ve obligada a tener sexo por dinero y no alimente el sistema prostituyente. (...) Y también, cuantas veces sea preciso, que no se crean nada de las películas porno. Que es mentira, una ficción, aunque excite sobremanera y la utilicen para masturbarse. No es fácil porque da placer. Pero, al menos, transmitirles que el afecto, el deseo, la ternura, el respeto y el mutuo acuerdo deben formar parte de las relaciones sexuales entre las personas y que, en el porno y la prostitución, tales valores brillan por su ausencia” (García, 2019).

La periodista Nuria Coronado Sopeña (2018) realizó hace ya tres años una entrevista a Ismael López, periodista y escritor, quien trabajó en la redacción de revistas eróticas y figuras del cine X blanqueando y edulcorando la industria del porno a través de entrevistas a actrices y proxenetas, incluso incorporando ideas del feminismo y adoptándolas a la doctrina patriarcal. En ella, responde a preguntas acerca de su experiencia y las implicaciones personales y profesionales tras la publicación de «#Escúpelo»; el libro en que narró lo que vio “en bambalinas” dentro de ese *mundillo*, no pudiendo callar más, escribió en un intento de “hablar de las conexiones, intereses y riesgos que este lobby oculta” y queriendo “contar qué es lo que se esconde detrás del auge de la pornografía.” López advierte que la industria busca captar el

interés de la población joven: de ellos, quieren nuevos consumidores y, de ellas, “nuevos cuerpos” (Coronado, 2018).

El trabajo que realizaba Ismael López no era el único que facilitaba esta misión. Las maneras se van adaptando, ahora el método es “crear *influencers* que limpien la cara y encontrar espacios donde llegar al público objetivo”, un ejemplo de ello, según Ismael López, ha sido la entrevista que hizo Risto Mejide a Amarna Miller, actriz porno reconocida en España, con horario y preguntas adecuadas para la industria. Afirma López que después de esa entrevista, “de repente” chicas de entre 15 y 18 años le manifestaron su curiosidad por entrar a la industria pornográfica (Coronado, 2018).

Por supuesto, el relato que trata de abordar la pornografía como un trabajo más, invisibiliza y silencia el hecho de que muchas actrices porno, cuando no trabajan, se prostituyen incluso en coordinación con las productoras pornográficas porque las actrices porno – al igual que las mujeres prostituidas – cargan con estigma dificultando más que a cualquier otra mujer encontrar otro trabajo. Las productoras lo saben. (Coronado, 2018). Además, “[l]a trata está asociada desde el principio [al porno y la prostitución]. Las chicas que entran en el porno no saben hasta un tiempo más adelante que tendrán que prostituirse”, y recuerda: “La trata no supone que te pongan cadenas en los pies, supone que te lleven en palmitas hasta que llegues tan lejos que no puedas escapar” (Coronado, 2018).

Mónica Alario en «La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución» (2018), analiza la mercantilización de los cuerpos de las mujeres mediante la prostitución y la trata; así como la construcción del deseo masculino prostituyente, desde la construcción de la masculinidad hegemónica, su función en la sexualidad y en qué medida la pornografía contribuye

a la cosificación de las mujeres y en la construcción de un deseo sexual masculino que puede llevar al consumo de prostitución. En el primer apartado, «1. Prostitución y trata de mujeres con fines de explotación sexual», Alario (2018, pp. 61-62) resalta una serie de datos, de los cuales cabe señalar:

- Hasta la fecha (2018), el consumo de prostitución es eminentemente masculino (99,7%), tanto de mujeres en situación de prostitución (90%) como de hombres (10%), por lo que se puede hablar de un fenómeno relacionado con la construcción del género.
- España lidera en Europa el consumo de prostitución y es el primer destino de víctimas de trata.
- Según Naciones Unidas, un 39% de varones en España ha consumido prostitución, reafirmando la necesidad de analizar el consumo masculino de prostitución como un fenómeno que responde a causas sociales o estructurales y no como casos puntuales.

A pesar de que el 99,7% de demandantes de prostitución sean hombres, no todos los varones socializados en el género masculino la consumen. Esto lleva a Mónica Alario (2018) al cuestionamiento por la relación existente en ese 39% de hombres que demandan prostitución en nuestro país si, no existe un perfil sociológico. Solo comparten la socialización diferencial en el género masculino. Es más, Alario reseña que, según un estudio, el consumo de sexo pagado deriva de una forma concreta de entender el “ser hombre”, “de un tipo concreto de masculinidad”: La «masculinidad hegemónica» (Alario, 2018, p. 63). Alario profundiza en el término mismo de masculinidad hegemónica, conceptualizado por la socióloga australiana Raewyn Connel en 1995 como “la práctica de género que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”.

Por su parte, Christine Beasley (2008) lo concibe como un mecanismo generador de “un modelo normativo de lo que es ser un hombre «de verdad», precisamente el que reproduce el patriarcado y la desigualdad de poder entre hombres y mujeres” (Alario, 2018, p. 63-64).

Dado que la construcción de la masculinidad se conforma en oposición a lo socialmente considerado femenino, posicionando lo femenino en la inferioridad que puede devaluar lo masculino; para formar parte de un grupo de hombres, deben demostrar su masculinidad hegemónica, debiendo “demostrar constantemente a los demás (y a sí mismos) que son «suficientemente hombres» como para pertenecer al grupo dominante.” Es decir, “demostrar que son capaces de situarse por encima de las mujeres”, porque de no hacerlo supondría una humillación y la pérdida de privilegios como castigo social. El vínculo de fraternidad es importante porque refuerza la idea de la superioridad masculina sobre las mujeres (lo femenino) ya que dicha superioridad no es natural sino construida socialmente (Alario, 2018, pp. 64-65).

Los muchos varones que no “llegan a desarrollar una conciencia crítica con respecto a ese modelo de masculinidad en que se les ha socializado” siguen tratando de demostrar su superioridad en los terrenos donde aún pueden hacerlo, como el de la sexualidad. Mónica Alario (2018, p. 65) aborda la relevancia de la sexualidad en la masculinidad hegemónica, comenzando desde un punto de vista histórico:

“Según afirman diversos autores, la masculinidad hegemónica, históricamente, ha ido unida a tres exigencias morales que han actuado en la subjetividad masculina como legitimación de los privilegios patriarcales: la exigencia de provisión, de protección y de potencia sexual (Gilmore, 1994). Cumpliendo ellos con estas exigencias, mostraban y confirmaban directamente su superioridad (en tanto que eran

necesarios para la supervivencia de las mujeres y de las familias), y, como contrapartida a cumplirlas, obtenían ciertos privilegios”.

Actualmente, en las dos primeras esferas - provisión y protección - tienen cada vez más dificultad para demostrar su masculinidad, sin embargo, en el terreno de la sexualidad y en lo relativo a la potencia sexual no ha habido tales cambios. Por tanto, los varones se aferran al terreno de la sexualidad como una exigencia, a través de una “compulsiva vida sexual” de la que presumir frente a sus pares masculinos (Alario, 2018, p. 65-66). Compartiendo “sus «hazañas» sexuales” (pornografía o verla en grupo, acudir en grupo a burdeles o “la posibilidad de consumir prostitución en su ocio” o “a mujeres en situación de prostitución en sus celebraciones o negocios” y ejerciendo “violencia sexual en grupo, en *manada*”) cuidan esa fraternidad, basada en “la complicidad de los varones con respecto a la dominación sexual de las mujeres” (Alario, 2018, p. 66).

Para explicar la construcción del deseo sexual masculino, la autora parte de la socialización diferencial sexista en la que a niñas y niños se nos enseña *a ser* que, trasladado al plano sexual, lleva a que el placer de las mujeres “suele estar atravesado por la reciprocidad y por la percepción del placer de la otra persona”, mientras que “el deseo masculino hegemónico va a estar atravesado no sólo por el protagonismo del deseo propio, sino por la falta de empatía con las emociones de la mujer con quien mantengan relaciones sexuales” (Alario, 2018, p. 66-67). Afirma, que, la “subjetividad masculina hegemónica exige la encarnación de la sexualidad con características concretas:” disposición total y continuada para mantener relaciones sexuales, cuantas más mejor valoración tendrá su hombría; las relaciones habrán de ser estrictamente heterosexuales, falocéntricas y coitocéntricas.

El deseo masculino se ha conceptualizado no como un deseo sino como una necesidad, justificando la violencia sexual ejercida contra las mujeres y el consumo de prostitución, ya que se defiende que “no es únicamente el derecho de los varones a satisfacer sus deseos sexuales, sino su derecho a satisfacerlos utilizando el cuerpo de una mujer; o, en otras palabras, el derecho de los varones a ser servidos sexualmente por las mujeres” (Alario, 2018, p. 67). Este deseo sexual masculino “se construye, entre otras cosas, a través de la pornografía hegemónica. Los mensajes que esta transmite colaboran en la creación del deseo sexual masculino de manera que este solo pueda satisfacerse mediante la prostitución. “Y es que, como afirma Walker (2010), el sexo de la pornografía es el sexo de la prostitución: sin elección, sin reciprocidad y sin emotividad” (Alario, 2018, p. 67-68).

La relación, por tanto, entre pornografía y deseo sexual masculino parte de la cosificación y la sexualización. La primera despoja a una persona de su condición (de persona) reduciéndola «a la condición de cosa» como sucede con las mujeres, que se les reduce a cuerpos. La segunda otorga connotación erótica a algo que no tendría por qué. Por tanto, cosificadas las mujeres se pueden sexualizar, ergo vender o alquilar esos cuerpos o trozos de cuerpos como objetos que sirvan a la satisfacción del deseo masculino (hegemónico). Este proceso, señala Alario (2018), opera bastante fuerte en la pornografía hegemónica, llegando al extremo se encuentra la violencia sexual y el consumo de prostitución (Alario, 2018, p. 69).

Así, el contenido de la pornografía hegemónica y las categorizaciones del mismo “enseñan a los varones a convertir a las mujeres en objetos sexuales”, lo cual es relevante para el consumo prostitución porque un hombre “tiene que poder no empatizar con las emociones reales de la mujer que tiene en frente. Estas emociones pueden ir desde la indiferencia al miedo, dolor, asco o rechazo. El varón

tiene que poder excitarse a pesar de ellas (o incluso precisamente con ellas)”. Este condicionamiento está presente en la pornografía, donde el deseo masculino, fuere cual fuese, va a ver independientemente de lo que sienta la mujer. Del mismo modo, las mujeres aprenden con la pornografía que sus deseos son irrelevantes, que sus emociones no importan y su satisfacción no importa, porque su función en las relaciones sexuales y su sexualidad están al servicio de los varones. (Alario, 2018, p. 69-70).

La autora refiere a varios ejemplos donde la pornografía hegemónica representa la erotización del dolor físico a las mujeres, la erotización de la falta de deseo, del sufrimiento, de la humillación, la erotización de los abusos sexuales a menores, y la erotización del consumo de prostitución (Alario, 2018, p. 70-74). La erotización del dolor físico de las mujeres se muestra con prácticas mediante las que los hombres aprenden que hacer daño físico a las mujeres es excitante y que, de no poder infligirlo a sus parejas, pueden hacerlo a las mujeres en situación de prostitución (Alario, 2018, p.71).

La erotización de la falta de deseo de las mujeres es “altamente relevante tanto en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente como en la reproducción de la violencia sexual”. En la mayoría de las situaciones que presenta la pornografía no se muestra inicialmente el deseo sexual y consentimiento de las mujeres, pero sí se muestra el placer que esas relaciones sexuales producen. La violencia sexual en la pornografía se muestra encubierta por la repetición del mensaje: “a ellas finalmente les encanta” (Alario, 2018, p. 71-72). Los hombres se masturban con imágenes que explicitan una violación y el sufrimiento a las mujeres ante el cual responden infligiendo más sufrimiento (“pegándolas[sic], agarrándolas del cuello, tirándoles del pelo, metiéndoles el pene en la boca, inmovilizándolas, atándolas, escupiéndolas[sic] u orinando sobre ellas son bien acogidos”), pudiendo

llevarlas a la práctica mediante el consumo de prostitución (Alario, 2018, p. 72-73).

La erotización de los abusos sexuales a niñas, muchas veces vírgenes, y a mujeres infantilizadas en apariencia física no solo alimenta el deseo sexual masculino de abusar de niñas, Alario proporciona datos relacionados: “en España, el 15,2% de los varones y el 22,5% de las mujeres han sufrido abusos sexuales en su infancia; el 90% de los abusadores son varones. (Alario, 2018, p. 73-74). Concluye Alario (2018) que todas las características previamente referenciadas son necesarias para la persistencia por la mercantilización de cuerpos de mujeres y niñas (prostitución): el perfil de putero (carente de empatía hacia las mujeres, vivencia de sexualidad como forma para confirmar su masculinidad basada en la dominación), pornografía que legitima mantener relaciones sexuales con alguien (mujer, niña) que no lo desea anteponiendo el deseo del varón como único factor relevante (distanciamiento emocional, cosificación y sexualización de las mujeres, “connotación erótica de la falta de deseo, dolor físico e incluso del sufrimiento emocional de las mujeres”).

El prostíbulo “es un espacio al que acudir en manada, un espacio en que pueden mostrar a los demás varones que son uno más del grupo de iguales, alimentando la fraternidad,” donde los puteros no solo pagan por tener relaciones sexuales, sino que “por poder poner en práctica un tipo de sexualidad que les permite sentirse superiores a las mujeres por medio de la deshumanización de estas” (Alario, 2018, pp. 74-75).

A nivel autonómico (Canarias), y con relación a la construcción del deseo masculino como necesidad que debe ser satisfecha, contamos con el artículo «Análisis sobre las percepciones sociales de la ciudadanía. La normalización de la prostitución como servicio necesario» (2018). Este artículo forma parte del *Estudio sobre la prostitución de mujeres en Canarias*, financiado por el Instituto Canario

de Igualdad y realizado por la Universidad de La Laguna. En él se reflejan los resultados de la encuesta realizada a personas residentes de las islas con el objetivo de conocer sus percepciones y opiniones sobre la prostitución de mujeres (Torrado et al., 2018, p. 164).

De la encuesta realizada destaca la percepción de la población (57% mujeres y 42% hombres) que identifica el deseo masculino como necesidad y relaciona el consumo de pornografía con el de prostitución (ver Gráfico 4):

- “La mayoría de las personas encuestadas (91%) consideró que quienes consumían prostitución eran hombres que necesitaban satisfacer sus necesidades en primer lugar, hombres con matrimonios frustrados en segundo lugar (83%) y hombres solos en tercer lugar (80%)” (p.170).
- “Además, 3 de cada 4 personas opinaron que los hombres consumidores de prostitución eran, también y mayoritariamente, consumidores de pornografía (74%) y hombres con patologías mentales a los que les gustan mucho las mujeres (70%)” (p.170).

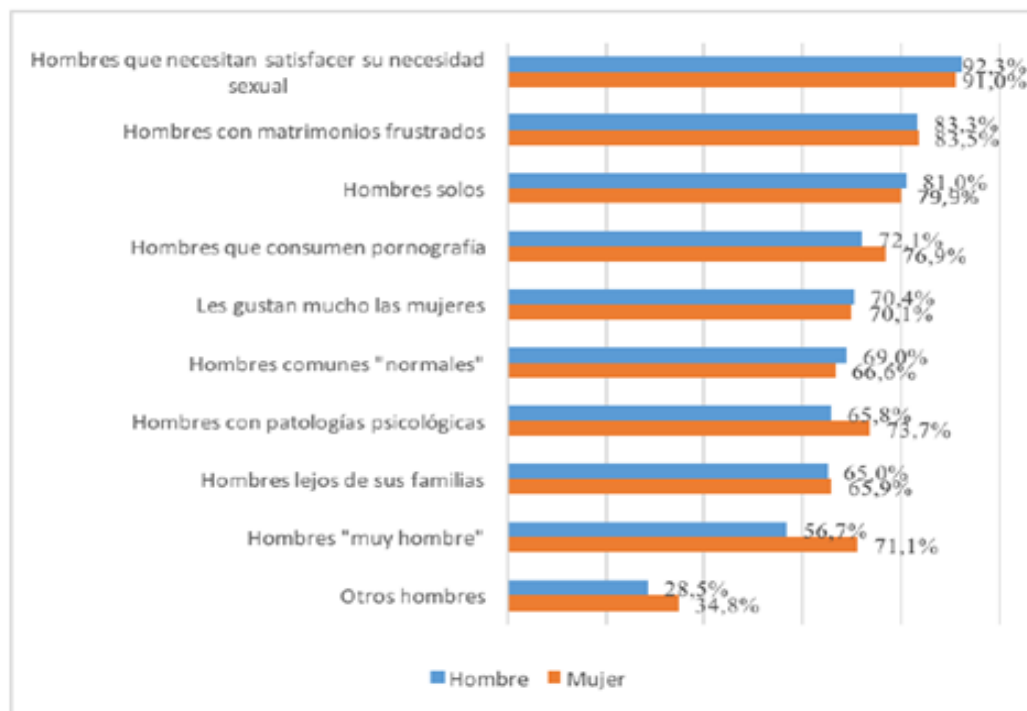
Gráfico 4. Opinión de la población encuestada sobre las razones por las que se consume prostitución. 2017 (%)



Fuente: Torrado et al. (2018)

De la encuesta se deduce que la mayoría de las personas encuestadas consideran el consumo de pornografía como una de las motivaciones, entre otras, para el consumo de prostitución. Además, cabe señalar, como se indica en la siguiente gráfica (ver Gráfico 5), que “las mujeres superan a los hombres calificando negativamente a los demandantes de prostitución” (Torrado et al., 2018, p. 172).

Gráfico 5. Opinión de la población encuestada sobre las razones por las que se consume prostitución según sexo del encuestado/a. 2017. (%)



Fuente: Torrado et al. (2018)

Asimismo, la opinión que tenía la población sobre la prostitución de mujeres y su “clientela potencial demandante”, así como de las motivaciones para su demanda, se reveló como “llena de mitos y estereotipos (...), más allá de las expresiones formales y tópicas que se les había ofrecido” (Torrado et al., 2018, p. 172). Finalmente, de la encuesta se concluye que, “en términos globales”, en Canarias la normalización de la prostitución es un hecho, a pesar de que “la actividad no sólo está ligada a la feminización y a la posición vulnerable de las mujeres, sino a mitos que contribuyen a consolidar esa desigualdad y la violencia de género que conlleva”. Por tanto, y, en

consecuencia, “la transmisión cultural de falsas creencias y tradiciones, cobra verdadero sentido de funcionalidad, al justificar y sostener un andamiaje patriarcal y generalizado como servicio necesario”. En este sentido, se considera que “la ciudadanía pierde su capacidad de reaccionar y de percibir situaciones bajo sus verdaderos significados, entendiéndolo falsamente la prostitución como algo necesario y anulando la validez de las narrativas de las víctimas” (Torrado et al., 2018, p. 173-174).

6. Devenir de la educación afectivo sexual en Canarias

La educación afectivo sexual ha sido cuestionada, tanto por quienes la han considerado suficiente como por quienes consideran que no es menester del gobierno estatal ni de los centros educativos “inmiscuirse” en los valores que deben enseñar las familias. En el último año se generó un debate en torno a la posibilidad de incluir una asignatura de educación afectivo sexual obligatoria. Algunos grupos políticos y sectores de la sociedad manifestaron su contraposición mediante los medios de comunicación; si esa asignatura o cualquier otro tipo de formación iba a darse en los centros educativos, de acuerdo con este segmento de la sociedad, padres y madres debían poder vetar dicha formación, al ser considerada como “adoctrinamiento de género”.

No obstante, y a pesar de las reticencias aún presentes, mientras se concrete dicha asignatura con sus contenidos estipulados mediante una ley, sigue habiendo entidades dispuestas a proporcionar contenido sobre sexualidad a través de material didáctico o guías para aquellos centros o cuerpos docentes que sí deseen introducir de manera transversal y/o específica la educación afectivo sexual.

El Colectivo Harimaguada, a pesar de haber tomado la decisión de dejar de operar como organización, mantienen en su página web los materiales con los que trabajaban. No hay constancia de que puedan ser usados sin consentimiento, pero dado el interés por la educación sexo afectiva y los años de trabajo, probablemente autoricen su uso a quienes compartan dicha pasión por formar en sexualidad desde una perspectiva integral con las generaciones más jóvenes, previniendo así las consecuencias negativas para la salud y socialización de las personas que la propia organización ha recogido en el informe previamente referenciado en el que, además, hace unas propuestas de mejora diferenciadas por los ámbitos sanitario y educativo y otras propuestas

(Colectivo Harimaguada, s.f: 60-67). Las propuestas en el ámbito educativo versan en torno a los ejes mostrados en la siguiente imagen:



También la OMS (World Health Organization, 2019, 16 enero) cuenta con un documento que recoge orientaciones técnicas sobre educación en sexualidad, constatadas como efectivas para la población objeto de guías previas, que bien podrían asumirse e incorporarse mediante programas en el sistema educativo de las islas desde el Gobierno de Canarias, dado que no se ha hecho aún desde el Gobierno de España y las competencias autonómicas sobre educación otorgadas por ley así lo permiten.

Entre dichas orientaciones, se encuentran las características de un currículo eficaz (ver tabla 4), consideraciones clave para la integración de la educación integral en sexualidad (IES) (ver tabla 5), y el diseño e implementación de programas de EIS (ver tabla 6):

Tabla 4. Características de un currículo eficaz de EIS

Frase preparatoria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucra a expertos en sexualidad humana, cambio de conductas y teoría pedagógica relacionada. 2. Involucra a jóvenes, padres y miembros de la familia y otras partes interesadas de la comunidad. 3. Evalúa las necesidades y conductas sociales y de SSR de los niños y jóvenes a quienes están dirigidos estos programas, con base en sus capacidades evolutivas. 4. Evalúa los recursos (humanos, de tiempo y financieros) disponibles para desarrollar e implementar currículos.
Desarrollo de contenidos
<ol style="list-style-type: none"> 5. Se centra en objetivos, resultados y aprendizajes clave claros, para determinar el contenido, el enfoque y las actividades. 6. Cubre temas en una secuencia lógica. 7. Diseña actividades que estén orientadas al contexto y promuevan la reflexión crítica. 8. Aborda habilidades de consentimiento y para la vida. 9. Proporciona información científicamente correcta acerca del VIH y el sida y otras ITS, la prevención del embarazo, el embarazo precoz y no planificado y la eficacia y disponibilidad de diferentes métodos de protección. 10. Examina cómo las experiencias biológicas, las normas culturales y de género afectan la manera en que niños y jóvenes experimentan y exploran su sexualidad y su SSR en general. 11. Aborda riesgos específicos y factores de protección que afectan determinadas conductas sexuales. 12. Aborda cómo manejar determinadas situaciones que podrían llevar a la infección por el VIH, otras ITS, las relaciones sexuales no deseadas o sin protección o la violencia. 13. Examina actitudes individuales y normas del grupo de pares en relación con los condones y la gama completa de anticonceptivos. 14. Proporciona información acerca de cuáles servicios están disponibles para abordar las necesidades de salud de niños y jóvenes, especialmente sus necesidades de SSR.

Fuente: World Health Organization. (2019, 16 enero). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Organización Mundial de la Salud.

Tabla 5. EIS independiente o integrada – consideraciones clave

Independiente	Integrada
Refleja la importancia de la materia en el hecho de que tiene su propio carácter independiente.	Complementa las materias curriculares existentes y las áreas de habilidades y conocimiento específicos se vinculan a otros temas (por ej, estudios sociales, habilidades para la vida).
Podría no existir suficiente tiempo o espacio en el plan de estudios para impartir una materia completamente separada.	Los aspectos profundos del aprendizaje, o los temas difíciles, podrían ser desplazados por el contenido de otra asignatura que se considere más crucial para los exámenes a medida que los docentes tratan de "acomodarla".
Solo un docente debe capacitarse, pero, por otra parte, la asignatura sólo depende del compromiso y las capacidades de una sola persona.	Muchos docentes necesitan capacitación, apoyo y un mecanismo de coordinación para garantizar que se cubra el currículo completo en todas las materias.
La evaluación y los exámenes pueden ser más directos.	La distribución de exámenes a lo largo de las múltiples materias de acuerdo al marco curricular posiblemente hace que sea más complicado tener un panorama general del progreso y de la evaluación para el currículo completo.
Es potencialmente eficaz en función del costo, en términos de la cantidad de docentes que se deben capacitar y la cantidad de recursos de enseñanza y de aprendizaje que se deben desarrollar.	Los costos de capacitación, materiales y evaluación pueden distribuirse a lo largo de diferentes áreas existentes al agregar componentes específicos y relevantes de la EIS.

Fuente: World Health Organization. (2019, 16 enero). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Organización Mundial de la Salud.

Tabla 6. Diseño e implementación de programas de EIS

1. Decidir cuándo utilizar un programa independiente o integrado.
2. Incluir sesiones múltiples secuenciales a lo largo de varios años.
3. Hacer pruebas piloto del currículo de EIS.
4. Emplear métodos de aprendizaje participativos que involucren de manera activa a niños y jóvenes y que los ayude a internalizar e integrar la información.
5. Elegir educadores capaces y motivados para implementar el currículo en establecimientos educativos y entornos no formales.
6. Proporcionar a los educadores sensibilización, aclaración de valores, capacitación de calidad antes y durante sus funciones y oportunidades de desarrollo profesional continuo.
7. Garantizar confidencialidad, privacidad y un entorno seguro para niños y jóvenes.
8. Implementar iniciativas de componentes múltiples.
9. Evaluar el uso de los medios digitales como mecanismo de impartición apropiado.
10. Mantener la calidad cuando se reproduzca un programa de EIS.

Fuente: World Health Organization. (2019, 16 enero). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Organización Mundial de la Salud.

Asimismo, la UNESCO identificó una serie de principios clave para ampliar la educación en sexualidad (UNESCO, 2014, citado en World Health Organization, 2019, 16 enero, p. 104) :

1. Elegir una intervención o enfoque que pueda ampliarse con los sistemas existentes.
2. Aclarar los objetivos de ampliación y los papeles de diferentes participantes, y asegurar la responsabilidad o función principal a nivel local y nacional.
3. Entender las necesidades que se observen e integrarlas dentro de los sistemas y políticas gubernamentales existentes.
4. Obtener y difundir datos sobre la eficacia de los programas piloto antes de realizar la ampliación.
5. Documentar y evaluar el impacto de cambios realizados a las intervenciones en la eficacia de los programas.
6. Reconocer el papel del liderazgo.
7. Elaborar planes para la sostenibilidad y asegurar la disponibilidad de recursos para la ampliación o planificar la recaudación de fondos.

8. Elaborar planes para el largo plazo (sin los ciclos de financiación de donantes) y anticipar cambios y contratiempos.
9. Anticipar la necesidad de cambios a lo largo del tiempo en el equipo de recursos a cargo del proceso de ampliación.
10. Adaptar la estrategia de ampliación según los cambios en el entorno político; aprovechar las oportunidades de “ventanas políticas” cuando ocurran.

7. Reflexiones y Conclusión

De Soraya Calvo (2019) puede inferirse que la ciudadanía española, pese a los avances que se ha conseguido, aún la sexualidad sigue teniendo carácter *tabú* para ser abordada de forma completa en su integridad más absoluta, y no solamente desde el academicismo biológico-anatómico o desde la prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual o embarazos no deseados. Es una afirmación que comparto, tras los estudios y análisis referenciados como por mi propia vivencia. La sexualidad en los centros educativos, desde mi experiencia tanto en un colegio privado-concertado como en un instituto público, se ha abordado únicamente en esas líneas temáticas. No recuerdo en ningún momento que se tratase la sexualidad desde la perspectiva del placer ni se sugiriera o se hablase del autoconocimiento, ni se animara o informase de nuestra anatomía con miras a que exploremos nuestro cuerpo y nuestra sexualidad, sin presión social y desde la intimidad.

Por ello es importante, no solamente que se aborde de manera integral, sino que se haga adecuadamente, proporcionando los conocimientos sobre sexualidad que deben conocer, y así hacerles más accesible la información correcta: partiendo de la ciencia y con valores como la igualdad, el respeto, la empatía. Pero, como consecuencia de la falta de consenso entre centros y formaciones, el alumnado dispone de una formación no integral, sino “sectorial”. Esto probablemente se deba a las reticencias de la ciudadanía, que en muchos casos (tal y como pasó con la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos), por desconocimiento o prejuicios reduccionistas fundamentados en valores morales catolicistas, aún considera hablar de la sexualidad como “pecaminoso”, algo sucio que no debe ser “aireado”, especialmente si versa sobre una mujer o una mujer feminista.

Una asignatura como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo académico en la educación obligatoria pudo haber tenido un efecto positivo en la juventud de generaciones más jóvenes a la mía, ya que por un curso de diferencia no tuve la posibilidad de cursarla. Otro intento por la igualdad y la enseñanza de relaciones interpersonales sanas se vio frustrado por las acciones llevadas a cabo por organizaciones religiosas. Ello a pesar de que, desde hacía décadas por parte de distintas instituciones, incluso internacionales, y voces profesionales pusieran de manifiesto la importancia de un abordaje integral y continuado de la sexualidad en todas sus aristas desde la infancia, cuyo único objetivo era mejorar la calidad de vida de las personas, combatir los estereotipos y roles de género y, tanto a la par como colateralmente, luchar contra la violencia machista.

La LOMLOE, o Ley Celaá, pone mayor énfasis en la incorporación de la educación afectivo sexual en el currículo escolar que las leyes anteriores. No obstante, aún es pronto para analizar y evaluar su efectividad o materialización en la práctica diaria del alumnado en España. En cuanto a la formación al profesorado que se venía reivindicando, el documento no hace alusión específica ni explícita. Respecto de los datos, las leyes, la propuesta sobre la inclusión de una asignatura sobre sexualidad y el revuelo en contra, el menosprecio y la infravaloración de la necesidad material de una educación en relaciones sanas y placenteras, mi reflexión es la siguiente:

Somos sexo desde que se une la carga genética de dos personas para potencialmente generar una nueva vida. Somos sexo porque dependiendo de esa carga genética, las personas podremos enfrentarnos a una variedad de discriminaciones o situaciones discriminatorias. Por ello considero desde hace tiempo, y con este trabajo más aún, que la sexualidad debe abordarse de forma integral y continuamente, tal y como sugieren e insisten profesionales, partiendo desde la información científica e incorporando la

importancia de la sexualidad en nuestras relaciones interpersonales como seres sociales que somos.

Asimismo, me pregunto si es más importante en el día a día de las personas saber hacer ecuaciones de segundo grado que aprender sobre sexualidad y habilidades sociales que favorezcan una buena convivencia y la calidad de vida. A día de hoy, fuera del entorno académico no he necesitado realizar ecuaciones de segundo grado, pero el conocimiento sobre sexualidad a nivel individual y en relación con otras personas probablemente habría mejorado mi salud física, psíquica y emocionalmente.

No solamente hay que formar a las generaciones jóvenes en la sexualidad biológica-anatómica, ni abordarla mediante la participación en talleres o charlas de una hora, con prisas y deseando que el alumnado no tenga preguntas o dudas para alargarlas y poder seguir con otros contenidos del currículo académico considerados más importantes. También es menester formar a las generaciones adultas, al profesorado que día a día trata con jóvenes e infantes para que puedan resolver las dudas o situaciones que puedan plantearse en el transcurso de la formación académica o tras la detección de una situación que requiera de intervención y/o de orientación con el alumnado. Tampoco estaría de más alguna campaña de sensibilización para otros agentes sociales y para madres y padres, pues parece evidente que en las familias hay un pudor aún demasiado férreo para tratar con naturalidad algo tan propio del ser humano como la sexualidad y las relaciones interpersonales. O, de no hacerlo, al menos permitir a las familias acceder a especialistas que puedan tratarlo de mejor manera proporcionando servicios y recursos públicos para ello.

La falta de rigor a la hora de “desechar” una asignatura con más beneficios que posible perjuicio (religioso-moral) llevó una asignatura con un gran potencial social al destierro académico. Años después, me

pregunto si esa asignatura hubiera podido salvar la salud y la vida de jóvenes acosadas, abusadas, violadas y asesinadas a manos de pares masculinos carentes de empatía y respeto hacia las mujeres. Los efectos o consecuencias de la inadecuada, ineficiente o inexistente educación sexual que recibe la población más joven, desde todos los agentes socializadores, deriva en violencia, física, psicológica y sexual contra la población considerada o considerable socialmente como vulnerable: infantes y mujeres.

Cabría preguntarse y preguntar bien claro por qué, ante las alarmantes estadísticas de delitos sexuales y de maltrato contra las mujeres o las incesantes recomendaciones de organizaciones internacionales como la ONU y profesionales en la materia, aún el gobierno estatal no incorpora medidas que protejan a la población en sus etapas vitales más vulnerables, la infancia y la juventud. Pues la falta de EAS deriva en una cuestión interdisciplinar nacional e internacional, a nivel social, sanitario y de seguridad. Que los valores democráticos se respeten en estos ámbitos son responsabilidad del gobierno, además del coste económico y humano que requiere la recuperación de las personas implicadas como consecuencia de esa carencia: estereotipos, roles sexistas, desigualdad de género, consumo acrítico de pornografía, detección y tratamiento de ITS, abusos y agresiones sexuales, maltrato psicológico, demanda de trata de personas para el consumo de prostitución, etc. La educación afectivo sexual es una inversión más rentable que costosa a todos los niveles.

Para resumir, con las aportaciones de profesionales de la educación, y desde otras ramas como la sociología, la psicología o la filosofía, y teniendo en cuenta las valoraciones o conclusiones de organismos e instituciones nacionales e internacionales, se insiste en varios aspectos fundamentales para un abordaje eficaz desde la educación que favorezca el desarrollo personal de la población más joven individualmente y en relación de unas personas con otras, no olvidando

la importancia que esto tiene para la salud física, psicológica y emocional. Estos aspectos podrían sintetizarse en:

1. Incorporación expresa, mejora y concreción del contenido en materia de educación afectivosexual (EAS) presente en el marco jurídico estatal. El análisis llevado a cabo de las leyes educativas en referencia a la educación afectivo sexual evidencia la necesidad de incorporar materia en sexualidad desde todas sus aristas y relaciones interpersonales sanas en el currículo escolar desde edades tempranas. Siempre adecuando los contenidos a cada etapa y madurez del alumnado.
2. Formación en igualdad y en EAS al profesorado desde los estudios que facilitan o dan acceso al desempeño de la docencia; en los grados de magisterio infantil y de educación primaria y en el máster en formación del profesorado educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.
3. Inversión económica del presupuesto público en dicha materia; facilitando la contratación de personal con conocimientos y experiencia en sexualidad y en EAS con perspectiva de género, así como en recursos materiales que faciliten la transmisión de dicha formación tanto al alumnado como al profesorado, y en servicios públicos donde la ciudadanía pueda acceder y disponer de información relativa a la salud sexual y reproductiva por parte de profesionales de la salud (en medicina y psicología).
4. Limitación por parte del Estado, mediante la legislación necesaria, del acceso y los contenidos procedentes de la pornografía en cualquiera que sea el formato de su difusión (Internet, revistas, canales de televisión, etc.). Es decir, que haya una limitación y control real del acceso a dicho contenido para menores de edad, y una pena monetaria y penal para las

empresas o entidades que muestren contenido con imágenes violentas, de maltrato o se muestren menores de edad o personas que representen a menores (por ejemplo, escenas sexuales donde una de las personas implicadas, mayormente mujeres, parecen menores o utilizan vestimenta que recuerda al uniforme escolar, pudiendo favorecer el imaginario – y por tanto legitimar – la pedofilia y la pederastia, donde a menudo se muestra un abuso de poder y autoridad de la persona mayor sobre la menor).

8. Referencias Bibliográficas

- Alario Gavilán, Mónica. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. *Asparkía. Investigación Feminista*, (33), 61-79. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/3282>
- Alfaro, M., Vázquez, M., Muñoz, M., Rodríguez, L., y González, C. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes dAlfaro, M., Vázquez, M., Muñoz, M., Rodríguez, L., y González, C. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17, 217-225 <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000400003>
- Beasley, Christine (2008). «Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World» en *Men and Masculinities*, N°11-1, pp.86-103 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1097184X08315102>
- Ballester, Lluís; Orte, Carmen; & Pozo, Rosario (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Universitat de les Illes Balears. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332423069_Nueva_pornografia_y_cambios_en_las_relaciones_interpersonales_de_adolescentes_y_jovenes
- Calvo González, Soraya (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>

- Colectivo Harimaguada (s. f.). *Materiales Didácticos*. Recuperado 20 de abril de 2021, de <https://www.harimaguada.org/materiales-didacticos/>
- Colectivo Harimaguada (2018). *Políticas Sanitarias y Educativas en materia de Salud Sexual y Reproductiva en Canarias: Abandono y desmantelamiento*. Recuperado de https://www.harimaguada.org/wp-content/uploads/2019/06/informe-DSR-Harimaguada.pdf?fbclid=IwAR0xBRmu8oLeJzXu6wNm-lv7Ms_8kfcQGj9tAK2zDAbICNMuTG2Y2kfBe8Y
- Colectivo Harimaguada (2019). *Violencia Sexual*. Recuperado de <https://www.harimaguada.org/wp-content/uploads/2019/06/informe-2-violencia-sexual-Colectivo-Harimaguada.pdf>
- Coronado Sopeña, Nuria (2018). Entrevista al periodista y autor de #Escúpelo. *Diario16*. Recuperado de <https://diario16.com/espana-porno-la-prostitucion-van-la-mano/>
- Crónica Global (2019). Psicólogos y pedagogos alertan que la pornografía favorece la violencia machista. Recuperado de https://cronicaglobal.lespanol.com/vida/alertan-pornografia-favorece-violencia-machista_295340_102.html
- De Miguel Álvarez, Ana (2020). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*. Recuperado de <https://www.gacetasanitaria.org/es-sobre-pornografia-educacion-sexual-puede-avance-S021391112030039X>
- Díez Prieto, Alfonso (2018). La educación sexual en las leyes educativas españolas. *Educar(nos)*, 82, 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6464657>

Eresta, M^a Jesús, & Delpino, M^a Antonieta. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. Madrid: Liga Española de la Educación.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4113_d_relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf

Fiscalía General del Estado. Ministerio de Justicia. (2019, septiembre). *Memoria elevada al Gobierno de S.M. presentada al inicio del año judicial por la fiscal general del estado* (N.º 056-15-002-7).

https://d3cra5ec8gdi8w.cloudfront.net/uploads/documentos/2019/09/10/_memoria2019_76609dd4.pdf

Galván Solís, Raúl (2018). «La pornografía es la pedagogía de la prostitución». Recuperado de *ElDiario.es*.

https://www.eldiario.es/andalucia/5porlaigualdad/fenomeno-creado-abastecer-prostitutas-industria_128_2168441.html

García, José Luis. (2019, 21 octubre). Sexo y poder: La pornografía y la prostitución. *ElDiario.es*. Recuperado de

https://www.eldiario.es/navarra/contrapunto/sexo-poder-pornografia-prostitucion_132_1297441.html

García, José Luis (2021). *40 años de educación pornográfica violenta. ¿Hasta cuándo?*. El Sexo Mandamiento. Recuperado de

<https://sexomandamiento.es/2020/10/40-anos-de-educacion-pornografica-violenta-hasta-cuando/>

García, José Luis (2020). *¿Qué es un niño (y niña) pornográfico? (I)*. Psiconetwork. Recuperado de

<https://www.psiconetwork.com/que-es-un-nino-y-nina-pornografico-i/>

Garrido, Nuria (2020). Ana López Navajas: «Tenemos una visión del mundo que se nos traslada desde la escuela donde las mujeres

no aparecen». *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/ana-lopez-navajas-vision-mundo-traslada-escuela-mujeres-no-aparecen_128_6264659.html

Molina Gallardo, Violeta (2020). «La pornografía erotiza la violencia contra la mujer hasta límites inimaginables». *heraldo.es*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2020/09/27/pornografia-a-erotiza-violencia-censayo-rosa-cobo-1397216.html>

Pérez Camarero, S., & Instituto Max Webwer (2019, julio). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España* (N.º 734-19-040-X). Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes>

Remacha, Belén, & Ariztegi, Miguel M. (2019). España suspende en educación sexual: «Los jóvenes buscan información y si no se la das, irán a Internet y al porno». *ElDiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/educacion-sexual-clase-jovenes-informacion-porno_1_1700012.html

Save The Children expone frente al Congreso un dibujo a tamaño real de un niño víctima de abusos por parte de su padre. (2018, 20 noviembre). *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20181120/453065722440/save-the-children-expone-frente-al-congreso-un-dibujo-a-tamano-real-de-un-nino-victima-de-abusos-por-parte-de-su-padre.html>

Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género. (2019, septiembre). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019* (N.º 048-20-020-9). Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.

<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>

Tardón Recio, Bárbara, & Pérez Viejo, J. (2021). Cultura de la violación: complicidad y silencio en torno a la violencia sexual – *Rebellion*. Recuperado de <https://rebellion.org/cultura-de-la-violacion-complicidad-y-silencio-en-torno-a-la-violencia-sexual/>

Torices, Alfonso. (2019). El porno dispara el consumo de prostitución y el sexo de riesgo entre los jóvenes. *Diario Sur*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/sociedad/porno-dispara-consumo-sexo-prostitucion-20190610152104-ntrc.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>

Torrado M.P, Esther. (2021, febrero). *Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años*. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/10.25145/b.SexAdolesct.2021>

Torrado M.P, Esther; Romero M., Yasmina & Gutiérrez B., Josué. (2018). Un análisis sobre percepciones sociales de la ciudadanía. La normalización de la prostitución de mujeres como un servicio necesario. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 3 (1), 164-174 doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3078>

UNESCO (2014a). *Comprehensive Sexuality Education: The challenges and opportunities of scaling-up*. UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227781> (Consulta: 2 de septiembre de 2021).

UNESCO (2014b). *Good Policy and Practice in Health Education: Puberty education and menstrual hygiene management*. UNESCO, París.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226792> (Consulta:
2 de septiembre de 2021)

UNESCO (2016). *Estudio mundial concluye que la educación sexual de amplio espectro es esencial para la igualdad de género y la salud reproductiva.* <https://es.unesco.org/news/estudio-mundial-concluye-que-educacion-sexual-amplio-espectro-es-esencial-igualdad-genero-y>

UNESCO (2013). *Measuring the Education Sector Response to HIV and AIDS: Guidelines for the construction and use of core indicators.* UNESCO, Paris.
<https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/measuring-education-sector-response-hiv-and-aids-guidelines-construction-and-use>

UNESCO et al. (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud.* París
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

VVAA (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas.* Madrid.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/698>

World Health Organization (2015). *Salud sexual.* Organización Mundial de la Salud. Recuperado de
https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/es/

World Health Organization (2019, 16 enero). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad.* Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>