

A EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL NA ADOLESCENCIA. UNHA PROPOSTA

Mercedes Oliveira Malvar
I B Alexandre Bóveda, Vigo

A educación afectivo-sexual na adolescencia é a “asignatura pendente” do noso sistema educativo. Neste estudio analízanse problemas e factores de diversa índole que reclaman a necesidade de abordar a educación sentimental para acadar a formación integral da persoa. Para este fin a autora, profesora de ensino secundario, establece un modelo de educación afectivo-sexual cun tratamento globalizado dos temas transversais -coeducación, educación sexual, educación para a paz e educación para a saúde. Esta proposta está acompañada dunha metodoloxía didáctica no que se inclúen alusións aos materiais e os recursos. Así mesmo, aporta as pautas e as conclusións dunha investigación en avaliación cualitativa sobre a posta en marcha de dita proposta didáctica.

La educación afectivo-sexual en la adolescencia es la “asignatura pendiente” de nuestro sistema educativo. En este estudio se analizan problemas y factores de diversa índole que reclaman la necesidad de abordar la educación sentimental para conseguir la formación integral de la persona. Para este fin la autora, profesora de enseñanza secundaria, establece un modelo de educación afectivo-sexual con un tratamiento globalizado de los temas transversales -coeducación, educación sexual, educación para la paz y educación para la salud. Esta propuesta está acompañada de una metodología didáctica en el que se incluyen alusiones a los materiales y recursos. Asimismo, aporta las pautas y las conclusiones de una investigación en evaluación cualitativa sobre la puesta en marcha de dicha propuesta didáctica.

“Cúmprase agora dez anos do momento no que me asomei, a través da acción concreta, á EAS. Xa levaba algún ano dando clase de filosofía e ética en ensino secundario e foi suficiente para ir comprobando a necesidade do alumnado adolescente de cubrir esta área de formación que habitualmente queda no aire. Todo o mundo sabe o importante que é de cara a formación integral da persoa, pero ninguén a asume como tarefa propia.

Empecei a facer os meus propios deseños de pequenas unidades didácticas e a levalas á aula, e de contado puíden apreciar o oco que estaba a encher. Ensinar pasaba a ter un sentido que ata agora nunca apreciara tan claramente. Había unha auténtica necesidade de traballar o mundo afectivo.

Tiven que formarme, buscar asesoramento, consultar dúbidas, separar todos aqueles enfoques que me disgustaban dos poucos modelos existentes, e un longo etcétera, ata chegar a compendiar os meus materiais de traballo nun libro didáctico que se publicaría no ano 1994: Eros: materiais para pensar o amor. Para este traballo procedín de forma intuitiva con inseguridade e con inquietude debido ao delicado do asunto e a non poder contar máis que coa miña propia experiencia de aula.

En pouco tempo tiveron o apoio do profesorado de diferentes centros que despois de utilizaren o libro na clase alentábase facéndome saber que ese enfoque era o que realmente se necesitaba para o tratamento da educación sexual en secundaria. Tamén foi moi alentador o feito de recibir o premio Educación y Sociedad que concede o MEC aos materiais didácticos de innovación educativa.

Así pois, a posta en marcha hai dez anos dun programa de educación afectiva nas clases de Ética en 2º e 3º de BUP, a súa evolución en función da demanda e dos intereses detectados, a elaboración de materiais axeitados, as reflexións e a súa avaliación no seu transcurso, son o xerme deste traballo de investigación que agora pretende unha fundamentación epistemolóxica e didáctica máis rigorosa. Así tamén a posibilidade de darlle un cauce para poder ser transferido a outras posibles experiencias pedagóxicas.”

Con este relato comenza a tese de doutoramento que leva por título: *A EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL NA ADOLESCENCIA. EPISTEMOLOXÍA E DIDÁCTICA DUNHA PROPOSTA.*

CONTEXTO

A clase de ética presentábase como un espazo ideal para levar a cabo unha experiencia de educación sentimental dende unha ética baseada na filosofía coeducadora por diferentes motivos.

En primeiro lugar, ao ser a *ética* unha materia que permite moita flexibilidade no seu enfoque, xa que por ser unha asignatura optativa, alternativa á *relixión*, e con un *estatus* confuso dentro do curriculum escolar, deixa nas mans do docente o deseño e o tratamento xeral da mesma. Cómpre indicar que a pesar de figurar a educación sexual na proposta oficial de contidos da asignatura dificilmente se aborda polas dificultades que este tema ten para o profesorado.

Por outra banda, tamén influíu na elaboración desta proposta, o feito de que *a educación sexual, a coeducación, a educación para a saúde e a educación para a paz* -áreas transversais que se contemplan neste programa- sexan uns temas **transversais** que, precisamente polo carácter multidisciplinar que teñen, fai que *ninguén se ocupe deles*, nin directa nin indirectamente.

Pero o **contacto diario cos xóves** no marco escolar foi indicando unha serie de **problemas** que **influíron** de forma decisiva na creación deste espazo de EAS¹

Un problema clave é a **crise da identidade persoal** na adolescencia: tanto a identidade masculina como a feminina pasan por momentos difíciles. Esta situación adoita ir acompañada por factores como a inseguridade persoal a baixa autoestima, o descoñecemento do seu corpo e non aceptación do mesmo, en moitos casos, problemas de anorexia e bulimia, e moitos “medos”.

¹ Educación Afectivo-Sexual.

Tamén o feito de que **as relacións sexuais** entre adolescentes non adoitan estar previstas ou mesmo non son sempre desexadas. Así como que as primeiras experiencias non sempre se axustan ás expectativas. Isto pode ir acompañado polas dificultades para a asertividade e a dificultade para dicir non, así como a crenza da remota posibilidade de estar en risco e das súas consecuencias: “*A min non me vai pasar*”; hai moitos embarazos non desexados.

Outros **factores de tipo psicolóxico** como a frustración na parella, a dificultade das mulleres para a obtención de pracer e o sentimento de culpa ou de “anormalidade”, e nos mozos o medo a “non dar a talla”.

A todo isto súmase a falta de comunicación entre eles e elas que pode ter a causa nas vivencias diferentes da mesma situación e tamén as relacións de dependencia amorosa que provocan o abandono de proxectos individuais ou o condicionamento dos mesmos, sobre todo nas mozas.

Non podemos esquecer que na adolescencia danse **vivencias extremas** das relacións amorosas: celos, desamor, etc. Ao que temos que engadir unha crise social de modelos propia dunha sociedade en transformación. E incluso no cambio social que vivimos, hai situacións reais “complicadas” ou diferentes aos modelos tradicionais familiares: divorcios, novas parellas para o pai e a nai, etc.

Tamén como educadora, non podo permanecer allea ás agresións sexistas e á violencia sexual máis ou menos sutil nos centros educativos e fóra deles.

Foron e son moitos os problemas que rodean o mundo adolescente, e a formación integral da persoa esixe o **compromiso e a tarefa** de afrontalos. Todos estes factores mencionados anteriormente fóronme levando a plantexar a cuestión: ¿A **quen** compete a tarefa de abordar a EAS?

Inicialmente acudía a especialistas sanitarios, que viñan ao centro a dar charlas ou conferencias, incluso a montar talleres. Empecei a comprender que había moi distintos enfoques e tratamentos da sexualidade, e tamén puideron decatarme de que moitas cousas non me gustaban, ás veces sen saber moi ben por qué.

Por iso comencei a facer os meus propios deseños, a recoller ideas que me gustaban de distintos modelos. Fun pulindo ensaios ata ir confeccionando un modelo menos sanitarizado e máis crítico. Se cadra foi a miña formación e a miña profesión de profesora de ética e **filosofía** o que me levou a facer un enfoque máis reflexivo e cuestionador.

Nun principio empregaba as titorías como espazo para o seu desenvolvemento. Progresivamente ía intercalando aspectos, temas e ideas nas clases de ética e de filosofía segundo fosen convenientes.

Pouco a pouco o protagonismo destes temas foise facendo máis patente ata que decidín facer unha programación curricular de EAS para a clase de ética en 2º e 3º de BUP.

Esta programación foi sufrindo modificacións e axustes en función dos intereses, do funcionamento, da oportunidade e da coherencia ata chegar ao modelo proposto, que tampouco será definitivo xa que é un campo especialmente aberto ás modificacións que poidan xurdir.

O MODELO DE EDUCACIÓN SEXUAL

Cada modelo de educación sexual *implica* toda unha concepción da sexualidade, do corpo, das relacións, etc. Existen diferentes modelos; non obstante, podemos dicir que actualmente predomina o modelo de educación sexual sanitizado centrado en evitar riscos.

Podemos ver como en todos os programas educativos aparecen propostas de tipo técnico pero do que adoecen é do tratamento da formación da sensibilidade das persoas que é o que constitúe o aspecto máis humano da pedagogía tantas veces esquecido.

Tamén atopamos un *currículum oculto*; posiblemente as persoas que elaboran os materiais existentes de educación sexual non sexan moi conscientes dos **valores** que están a transmitir; pero non podemos esquecer que o “importante” é o que aparece e adícaselle tempo e espacio, fronte aos aspectos que están, ás veces, con letra pequena ou ocupan lugares menores nos deseños pasando a ser interiorizados como asuntos pouco relevantes.

Temos que ter en conta que as relacións afectivas e sexuais imprégnanse dos valores do **contexto** social a través de películas, libros, chistes, refráns, opinións, etc. Cada sociedade **interpreta e regula** a conducta sexual dos seus membros, do mesmo xeito que transmite mensaxes, normas e valores tanto dunha forma **explícita como sutil**.

A maioría das accións educativas seguen a ter como referencia da concepción da sexualidade a sombra **reproductivista**.

Na nosa proposta, situamos a sexualidade no conxunto de actividades dirixidas, conscientemente ou non, á busca de comunicación afectividade e pracer, así como a procreación e as formas de evitala; queremos escapar das **reduccións históricas** que o concepto de sexualidade sufriu ao longo do tempo consecuencia da identificación da sexualidade coa procreación, como son:

sexualidade = coito
 sexualidade = xenitalidade
 sexualidade = persoas adultas/idade
 sexualidade = heterosexualidade
 sexualidade = consecución do orgasmo
 sexualidade = matrimonio
 sexualidade = pecado, impuro, sucio.

Ningunha destas reducións resiste a máis mínima análise científica ou social.

A **proposta de EAS** que se presenta pretende dar unha resposta globalizadora ás necesidades que actualmente ten plantexadas o sistema educativo como son o desenvolvemento integral da persoa, a transversalidade, a diversidade e a orientación do proxecto de vida.

A EAS ten que ser moito **máis ampla** do que transmitir información sobre os órganos xenitais femininos e masculinos, a contracepción ou a transmisión de enfermidades.

Inténtase garantir que as fontes de información sobre estes temas sexan mellores do que foron ata hai pouco e que propicien unha vida digna e equilibrada, na medida do posible, ás nosas

xeracións máis novas. Por eso penso que convén desvelar os mecanismos que articulan as relacións de desigualdade, inseguridade e dependencia.

Estamos nunha época de **cambio social** en que as mulleres están a cuestionar o seu papel tradicionalmente asignado e esta situación repercute nas relacións interpersoais entre os homes e as mulleres. Nesta proposta didáctica, propóñense novas formas de vivir as relacións amorosas, máis libres e igualitarias e neste sentido enténdese *Eros* como unión entre vida e coñecemento, para facer o oculto cada vez menos oculto.

En coherencia con estes enfoques, a **educación sexual hoxe** ten que ser entendida e vivida como a forma de desenvolver as nosas capacidades de comunicación, de entendemento, de tenrura, de sensibilidade e de responsabilidade en relación ás outras persoas.

Trátase de ensinar que a vida é un **proxecto persoal** propio, que temos que cuestionar o plano de futuro que sobre nós se construíu e buscar o camiño propio, vivir a propia vida. Desta maneira se pode contribuír a **afrontar os medos**: á independencia, á soidade, á non aceptación, a non ser querido, a non gustar, ao propio corpo, ao corpo do outro, ao desexo, a expresión... en definitiva, o medo a ser unha mesma ou un mesmo.

PROXECTO DE TRABALLO NA AULA

Para empezar achegámonos os asuntos que están directamente relacionados coa **construcción da identidade do suxeito** tanto psíquica como social. É dicir, a cuestión da identidade de sexo-xénero e á función social asignada a cada persoa. Este parécese que ten que ser o **punto de partida** en educación afectiva xa que vai ser a base sobre a que se constrúan todas as relacións da persoa co mundo exterior.

Este aspecto é importante traballalo por mor da vivencia de **estereotipos** e actitudes prefixadas inconscientemente que impiden desenvolver as súas potencialidades dunha maneira aberta e libre de prexuízos ás persoas, que en moitos casos son vítimas do que podemos chamar a **dictadura de xénero**.

A continuación, afróntamos o **mundo da sexualidade** co que se pretende a reflexión sobre o propio corpo e o desexo sen sentimentos de culpa e sen medo; aquí entre todos cuestionamos os mitos e as falsas crenzas que foron recibindo dun xeito informal por distintos medios como poden ser as amizades, a televisión, o cine, a literatura e sublitteratura, a publicidade, a sabedoría popular, os chistes etc, etc.

Proçourouse tamén unha toma de conciencia sobre a amplitude da **violencia sexual**, que pode ir dende as formas máis *subtís* do acoso na vida cotiá, ás máis graves de violacións ou malos tratos.

Plantéxase tamén a reflexión sobre a liberdade do suxeito na **orientación do seu desexo sexual** e a cuestionar as actitudes e os valores que ten a sociedade e nós reproducimos dun xeito pouco consciente por sermos en moitos casos vítimas dos prexuízos imperantes.

Con todo esto sentamos as **bases** para poder abordar o mundo da afectividade e da vivencia do **amor** dende perspectivas máis profundas. Achegámonos aos vínculos afectivos, á servidume, á posesión e á dependencia afectiva, así como á importancia do mundo dos afectos na construción do ser humano.

E, como conclusión, pretendemos a reflexión colectiva sobre unha vivencia máis humana do amor, e xa que cremos que a amar se aprende, é preferible facelo desde a liberdade.

METODOLOXÍA DIDÁCTICA

É necesario que a EAS se desenvolva a través de procedementos metodolóxicos coherentes coas bases éticas e conceptuais que se defenden.

Os **métodos** que empregamos ao ensinar son parte importante da mensaxe que captan as persoas que aprenden. Por esta razón, a súa elección non é algo banal. Temos que aceptar que a nosa opción metodolóxica nunca pode ser neutra.

O camiño que elixido para lograr os nosos obxectivos, a forma de relacionarse con quen aprende, o significado que se lle da ao propio proceso, a forma de avaliar, etc. forman parte dun **modelo** que manifesta o propio xeito de entender o acto educativo. Así pois o modo de aprendizaxe convértese en contido educativo.

Este modelo didáctico aspira a un ensino e a unha didáctica da sexualidade baseada na **racionalidade práctica**; Tamén asume elementos do **enfoque crítico** no desenvolvemento curricular, tales como a crítica ideolóxica dende un interese emancipatorio.

O modelo educativo que propoño está na liña da **investigación-acción**. A miña pretensión é investigar e reflexionar de forma sistemática sobre a acción para poder melloralas, camiñando cara a idea do compromiso na transformación das prácticas educativas así como na construción dunha sociedade máis xusta e racional.

E Como presuposto desta didáctica asumo a **Teoría da Aprendizaxe significativa** contextualizada na **psicología cognitivo-constructiva**.

O enfoque constructivista rétanos como educadores, xa que incorpora certa incerteza á nosa tarefa. Aínda que nos deseñemos o programa, non o controlamos totalmente, xa que entran en xogo o propio medio e os marcos de referencia de cada persoa.

Partindo pois dunha concepción constructivista da aprendizaxe, indáganse as concepcións previas; tratando de identificar o que se sabe e o que se descoñece, as falsas crenzas, os mitos, as actitudes persoais e os valores ante cada tema que tratamos.

Posteriormente entre a profesora e o alumnado imos construíndo, enchendo o esquema previo, con contidos en coñecementos e actitudes, que abordamos a través de actividades secuenciadas. É así como entendo que se prepara a mente do alumnado para que a información que

se vaia recibir resulte significativa e conecte así coa súa estrutura cognoscitiva. Tamén é necesario que o tema se faga problemático e os invite á reflexión.

En todo momento pretendín que a metodoloxía fose activa e participativa, a clase facía o alumnado e o meu papel era unha mera coordinación tratando de non acadar nunca o protagonismo nas sesións. É fundamental tamén que o proceso educativo non se constituía exclusivamente na aula, de feito fixéronse saídas e visitas a centros de interese, entrevistas, víronse películas, etc.

Potenciouse a tarefa cooperativa en grupos que, ademais de ter as consabidas virtudes da metodoloxía do traballo en equipo para fomentar a tolerancia e a cooperación, permite que se coñezan e intercambien opinións a un nivel máis privado, cousa importante na educación sentimental. Tamén considero que é importante crear un clima agradable e distendido, mantendo posturas abertas de diálogo e respecto.

En definitiva, penso que educar sentimentalmente non é só preparar para a vida senón educar dende a vida.

MATERIAIS RECURSOS E ACTIVIDADES

Os materiais con que contei para levar a cabo a experiencia fundamentalmente están no libro da proposta "Eros: materiais para pensar o amor" (Oliveira, 1995). Nas unidades didácticas hai todo tipo de suxerencias, cuestións, xogos didácticos, documentos gráficos (fotografías, cómics, chistes, recortes de prensa, etc.) así como documentación informativa e formativa en todos os campos abordados.

O *ritmo e o emprego* duns ou doutros recursos está artellado en función das características e das necesidades do grupo.

Hai unha especial atención ao tratamento da **imaxe**, porque entendo que é o código máis achegado á realidade do alumnado adolescente, por eso é frecuente a utilización de documentais en vídeo, películas con guións de traballo, anuncios publicitarios, así como de C.D. Ron, fotos, diapositivas e outros.

A **actividade do alumando** foi moi variada xa que a máis dos traballado na aula fixemos saídas á rúa: a centros de documentación, a institucións sanitarias ou educativas, a ONGs, entrevistando a xente, facendo distintos tipos de observacións, consultando documentos e bibliografía, etc.

As actividades están estruturadas en 3 grandes **bloques** e de acordo co modelo de aprendizaxe que acabo de expoñer: un primeiro bloque de actividades previas, de preparación e de diagnóstico; un segundo bloque de actividades e información e de desenvolvemento; e, finalmente, unha serie de actividades de ampliación e de posta en práctica do xa traballado.

Paralelamente a todo o indicado, cada alumno e cada alumna ía facendo a súa **libreta**, escribindo os traballos realizados, pegando ou endosando todo o material recollido e traballado, de tal xeito que cada persoa constrúe o seu propio "libro" de educación sentimental. Cada libreta ten

un deseño e un tratamento propio e reflexa en todo momento o posicionamento do autor ou autora ante os asuntos que tratamos ao longo do curso académico.

AVALIACIÓN

Estudio dun caso: ámbito e elección

Este programa de EAS é axeitado para implementar no curso de 2º de BUP (4º de ESO, entre 15 e 17 anos de idade) na materia optativa de *ética*, que ten unha periodicidade de dúas horas semanais.

Para levar a cabo un labor de investigación didáctica e poder facer unha avaliación cualitativa en profundidade de todo o proceso de implementación seleccionei un grupo no curso académico 1995-96 do I. B. Alexandre Bóveda de Vigo.

Metodoloxía

Pretendía coñecer cales son os efectos das accións docentes para poder corrixilas no que teñan de defectuoso e afirmalas no que teñan de acerto. Para este fin levamos a cabo unha **avaliación cualitativa ou etnográfica**.

¿Por qué unha avaliación deste tipo?

En primeiro lugar, pretendía transcender a simplificación dos resultados académicos - para analizar os **procesos**. Quixen achegarme á complexidade da vida da aula aludindo á importancia de descubrir o que non é patente a primeira vista e posibilitar a intervención dos propios protagonistas da actividade. Sei que o problema da verdade é difícil, pero interesábame coñecer as perspectivas particulares fronte á suposta verdade obxectiva.

En definitiva, para avaliar a experiencia quixen saber en qué condicións se desenvolvera esta, por iso tratei de reconstruír a realidade, comprendela adecuadamente. E para captar con rigor os procesos, os resultados e as actitudes tiven que **combinar distintos métodos** como cuestionarios, observacións, opinións, entrevistas, etc. Co emprego de diversos métodos trataba de evitar as referencias sesgadas e distorsionadas da realidade.

Aplicación da metodoloxía

A continuación vou detallar unha **relación dos procedementos e recursos** tanto técnicos como humanos que empregamos para desenvolver a avaliación.

1. Pártese do **proxecto global de traballo** de aula elaborado pola profesora.
2. Elaboración por parte do alumnado dunha **libreta de traballo individual** e de carácter persoal onde se levan a cabo todas as tarefas propostas en clase

3. Observación por parte da profesora da **dinámica da aula** e anotacións no seu diario de clase. Encontros e entrevistas informais ao longo do curso (profesora-alumnado).
4. Elaboración dun **cuestionario pechado de actitudes** e realización do mesmo por parte do alumnado en dous momentos diferentes: a principio de curso (outubro -pretest-) e ao final (xuño -postest-).
5. Elaboración dun **documento de negociación** na fase intensiva final de avaliación que foi repartido a todo o alumnado, pais e nais, profesorado do curso, titora, observadoras-avaliadoras externas, ao operador de cámara de vídeo e ás outras profesoras de ética do centro. Este documento é unha especie de "**contrato**" que regula os dereitos e deberes das persoas que recollen a información e das que a proporcionan. O seu obxectivo é garantir unhas fórmulas de control democráticas da información e tamén, protexer a confidencialidade das persoas.
Neste "contrato" explícase ás persoas que van participar o tipo de avaliación que se pretende facer, a metodoloxía, as pretensións, o calendario, as condicións, etc.
6. **Gravación en vídeo** de 4 sesións (200 minutos de filmación).
7. **Observadoras externas do proceso de avaliación**. Foron 4 profesoras de ética e filosofía doutros Institutos da bisbarra.
 - ∑ Fixeron **observación de aula**
 - ∑ As **entrevistas** Estas observadoras-avaliadoras tamén realizaron as entrevistas de carácter estruturado aberto en profundidade ao alumnado, ao profesorado do curso, ás outras profesoras de ética do centro, á titora e a profesora do programa. Todas estas entrevistas están gravadas en cassette.
 - ∑ 2 observadoras estiveron presentes no 50% das **entrevistas** que lles fixo a profesora da experiencia ás **nais e aos pais**.
Todo este traballo de observación externa foi sistematizado nun **informe** de conclusións elaborado en grupo por estas profesoras.
8. O **alumnado** tivo ocasión de avaliar o seu traballo a través da autoavaliación como conclusión final da súa libreta de clase.
Avaliaron o programa e a súa incidencia, a metodoloxía, as consecuencias, etc., nunha valoración secreta e anónima, individual, aberta e por escrito.
Tamén de forma anónima tiveron ocasión de valorar o traballo da profesora no desenvolvemento do programa.

O traballo cos datos

A recolección e a análise dos datos foi da man. O seu **exame** foise facendo no propio proceso da investigación cualitativa. Todas as persoas que avaliábamnos seguimos a **pista** dos temas emerxentes e fomos **enfocando** os intereses da investigación.

Para clasificar toda a información recollida confeccionei unha táboa de **categorías** e subcategorías que serviron de guía de referencia para a elaboración do *Informe*.

Estas categorías están clasificadas en grandes bloques: as temáticas e os conceptos que guían os contidos do programa; as metodolóxicas; as que se ocupan dos materiais e recursos; as categorías en torno á repercusión do programa; as referentes ás actitudes; e as relativas ás persoas implicadas na avaliación, e finalmente, as categorías xerais sobre a experiencia e o programa.

Ao final da investigación centrámonos na análise e interpretación dos datos, e procedín á súa estruturación, recorte e selección.

Empreguei a estratexia da triangulación que me permitiu interpretar o que sucedía na aula desde distintos puntos de vista: o do alumnado, o dos observadores externos, o das familias e o meu. Pretendía así combinar nun estudio único os distintos métodos e fontes de datos.

Había moitos datos dispersos, fragmentados, mesmo as veces contradictorios. Vin conveniente aplicar estes procesos de contraste para analizar as discrepancias e as coincidencias.

Con todo este proceso estaba xa en condicións de elaborar o **informe**, que presenta os resultados da nosa investigación.

O informe final

Centrándonos xa no “**informe final**” da avaliación, tras moitas dificultades, optei por facer un *relato procesual* do acontecido na aula ao longo de todo o curso académico. Dese xeito os resultados obtidos puideron ser valorados na propia marcha do curso, pois dificilmente podería concretalos nunha lista de datos.

Foi todo *un reto* a decisión de construír o *Informe* da investigación en forma **narrativa**.

Pero a narración pareceume a metodoloxía *máis coherente* con todo o proceso levado a cabo ata agora; porque deste modo permítenos un discurso *máis espontáneo e vital*.

Tamén foi determinante para esta elección do ton vivencial no Informe o feito de saber que **tiña que ser negociado** con tantas persoas implicadas.

O meu labor de investigadora narradora foi *darlle forma a toda esa información*, e recoñezo que **non** puíden **separar** as interpretacións da miña propia concepción, das miñas crenzas, das miñas preocupacións. Non pretendín agacharme detrás dunha **neutralidade falsa**, quixen dar unha visión do que vivimos. Intentei proceder como os etnógrafos que necesitan convencernos non só de que verdadeiramente estiveron “alí”, senón que de ter estado nos alí teríamos visto o que eles e elas viron, sentido o que sentiron e concluído o que concluíron.

Negociación e metaavaliación

Unha vez finalizado o Informe, procedéuse á **negociación** con todas as persoas implicadas na investigación, que, despois da lectura do documento, fixeron todos os comentarios e matizacións que creron oportunos.

Todas as puntualizacións e suxerencias recolléronse na versión final do informe.

Para esta fase da avaliación, a *metaavaliación*, na que se reflexiona a propia avaliación, contamos coa inestimable colaboración dunha profesora do centro que fixo o labor de **observadora externa** deste proceso, estando presente en todas as reunións de negociación con

todos os grupos implicados, e tendo acceso tamén a todos os documentos escritos (foron distintas as reunións de **Negociación do Informe**: coas observadoras externas da avaliación e o operador de cámara de vídeo, co alumnado, co profesorado do centro e coas familias).

O seu labor concretouse finalmente nun **informe das negociacións** no que reflexiona e tira as súas conclusións sobre todo o proceso de avaliación levado a cabo.

A **negociación** confírelle á avaliación: a provisionalidade dos datos e o carácter **democrático**, xa que pon en mans dos protagonistas o control da información.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

É necesario adicar un espacio a revisar as cuestións máis significativas e sintetizar e precisar as conclusións máis relevantes deste traballo.

Non pretendo formular unha lista de conclusións definitivas. Xa que sería contradictorio coa liña aberta da filosofía que sustenta o programa.

Existen dúbidas que poderían relativizar os datos achegados. Pero o que ninguén dubida é a incuestionable necesidade de afrontar o tratamento do mundo emocional reiteradamente esquecido dos programas educativos e así mesmo a **adolescencia** parécenos un período clave para o tratamento da EAS polas características sentimentais desta **etapa evolutiva**.

Sei que este traballo pola súa peculiaridade **interdisciplinar** abrangue moitos e diferentes temas. Quixen achegarme a eles sen pretensións de tratalos en **profundidade**, cousa que sería imposible.

Neste traballo pretendín superar a dicotomía e a xerarquización **teoría-práctica**. Non quixen reproducir a diferenza entre os que analizan a realidade docente e os que a practican.

Tamén o feito de tratar conxuntamente e de xeito integrado toda unha serie de **temas transversais** (educación sexual, educación para a saúde, educación para a paz, educación para a igualdade de oportunidades) permitiunos escapar da trampa teórica na que moitas veces se converte o tratamento destes temas, que fai que no mellor dos casos sexa unha simple secuencia de programas xustapostos.

Ao longo desta experiencia, intentei unha análise **crítica e correctiva** dos comportamentos inadecuados que tantas veces teñen lugar na escola. Pero cómpre deixar constancia da **dificultade** que supón captar os **procesos** de cambio de actitudes e atribuír relacións de causalidade a un programa, cando sabemos que son moitas as **influencias** ás que a poboación destinataria está exposta. Por esta razón cabe facer unha **interpretación flexible e relativa** tanto dos datos como das valoracións.

Pese a todo isto, nesta fase final quero incidir en 3 aspectos: en primeiro lugar, cales son as miñas **consideracións** sobre o tema que se defende; en segundo lugar, abordarei os datos que

puiden **constatar** coa implementación do programa, e en terceiro lugar indicarei certas pautas a modo de **prospectiva**.

E torno as consideracións sobre o tema quero resaltar os seguintes puntos:

1. Considero que o **sexismo é negativo** para ambos os sexos, a pesar de que para un deles sexa menos visible; o sexismo mutila e frustra a nenas e nenos porque lles impide desenvolver un conxunto de posibilidades que non son exclusivas de ningún sexo.
2. As **diferencias** entre homes e mulleres, entre o masculino e o feminino son máis de tipo **sociolóxico** que psicolóxicas. Podemos resumir dicindo que son construídas socialmente e pouco a pouco van configurando a psique. Dende un punto de vista estrictamente psicolóxico podemos dicir que se dan tendencias “masculinas”/“femininas” en cada persoa.
3. Nesta configuración, as **diferencias individuais** prevalecen sobre as propiamente sexuais. Así por exemplo, o feito da crecente participación das mulleres en todas as esferas da vida pública supuxo un cambio nos roles, moitos trazos antes considerados masculinos, hoxe son desenvolvidos polas mulleres, o que nos leva a pensar que non son trazos innatos senón que dependen dos roles sociais e que cambian segundo o fagan estes.
4. Á luz das experiencias vividas cómpre preguntarse se é inevitable que haxa un certo **conflicto** para chegar a interiorizar un cambio de actitudes no tocante ao problema da identidade de xénero.

Inicialmente os alumnos varóns só aprecian a súa perda de poder nas relacións e na sociedade, e faise difícil chegar a ver qué contribución pode ter para eles verse liberados da presión dos estereotipos de xénero e todo o que poderían gañar nun mundo de igualdade. Creemos que apreciar o conflito pode ser disuasor para o labor docente; pero, os resultados obtidos, reafirman a necesidade de afrontalo como unha fase no proceso de incidencia.

5. Posiblemente teña que propoñerme **afrontar** o que creo que é a **causa** de todos estes conflitos, a saber, que o masculino necesita unha atención tan específica como o feminino. E que quizais, esteamos a reivindicar só o feminino. No fondo de todo isto subxace a cuestión de plantexar o asunto en dicotomías. Se co programa revalorizamos o feminino e a súa cultura (“o oprimido”), como efecto resentimos o masculino (“o opresor”), perdendo estes así a súa imaxe, a súa referencia. Preséntase un problema de difícil solución, xa que, por un lado, **deconstruímos** o estereotipo de varón tradicional, cuestionamos o modelo, e, por outro lado, posiblemente eles se atoparon inseguros e sen un modelo alternativo claro de referencia.
6. Outra consideración que non quero esquecer pola súa relevancia é que a **violencia sexual** está intimamente ligada aos problemas que implica a “dictadura” de xénero; sabemos que é difícil **previla**; sería necesario un cambio nos valores culturais. Parécenos evidente que unha axeitada EAS traballando dende a perspectiva de xénero pode ser un bo medio para tratala e combatela.
7. Penso tamén que os **fundamentos** para **elaborar o proxecto vital** na adolescencia son: O coñecemento dun mesmo ou dunha mesma, o respecto polo propio corpo, a revisión das expectativas amorosas, o traballo cos “medos”, así como coidar a calidade das relacións, defender o espacio persoal, asumir a responsabilidade compartida e apostar polo valor dos vínculos afectivos....
8. Considero o **amor** como unha experiencia vital, pero o modo como se expresa é froito dunha aprendizaxe social, e é neste proceso onde se escinde o masculino do feminino.

Ensínase a amar a homes e a mulleres de xeito diferente, o resultado moitas veces é a incompreensión, a incomunicación e o sufrimento.

Polo tanto, é importante atopar unha **linguaxe común** que nos permita reencontrarnos como persoas.

9. A proposta neste traballo é o modelo **andróxino**, segundo o cal, nenas e nenos recibirían as mesmas oportunidades educacionais.

Así, cada individuo sería libre para desenvolver calquera capacidade psicolóxica sen importar o sexo. Este modelo psicolóxico contempla a persoa dende unha **perspectiva integral e globalizadora**.

Asumimos as ideas argumentadas polas pensadoras ilustradas cando consideran a androxinia como un ideal humanista xa que libera tanto a homes como a mulleres do corsé que lles impón o rol de xénero.

Imos agora coas **constatacións** obtidas na implementación e na avaliación:

1. O primeiro que puiden apreciar forón os **cambios de actitudes** cara a posicionamentos críticos e reflexivos.
2. Un dos logros máis facilmente apreciábeis é o cambio no uso da **lingua**, tanto na linguaxe sexista como no emprego da terminoloxía relativa á sexualidade.
3. Obsérvase que ao introducir unha disciplina de EAS no curriculum, aumenta o **interese e a motivación** do alumnado, como demostra o case nulo absentismo e o alto grao de participación e a calidade do traballo conseguido desde principio de curso.
4. Convén resaltar a seguridade en si que van adquirindo ao longo do desenvolvemento do programa que produce un aumento claro da **autoestima** no alumnado. Isto detéctase na actitude mantida na aula, nas relacións co grupo de iguais e cos seus maiores, e sobre todo foi constatado no ámbito familiar.
5. Son moitos os datos que indican como ao final do curso houbo un **movemento na opinión** cara a posturas máis definidas e seguras. Tamén se mostraron menos ambiguos no tocante aos valores, e, puidemos apreciar unha aposta por unha vivencia da sexualidade e das relacións moito máis actualizada, é dicir, menos reproductivista e sexista, e polo tanto menos culpabilizadora. En xeral, amosaron unha actitude máis responsable nos asuntos da anticoncepción e da SIDA.
6. Puiden constatar a estrañeza con que reaccionaban ante as súas actitudes que amosaban as gráficas de principio de curso. Con respecto aos **cambios** que se puideran dar nas actitudes e os valores do alumnado, parece interesante indicar que no proceso de negociación do informe apreciamos que lles custaba moito recoñecer cómo eran ao principio de curso, así como analizar o proceso de cambio na súa maneira de pensar e nas súas actitudes. Só se recoñecen en cómo son e cómo pensan "agora". Posiblemente a lentitude do proceso fai que a asimilación lenta dos novos valores ou o cuestionamento dos mesmos, non lles deixe recoñecer que podían ter anteriormente outras posicións.
7. A **repercusión** do programa foi diferente para cada persoa como se pode apreciar nas distintas valoracións levadas a cabo, pero se temos que xeralizar diremos que nas mozas tivo maior incidencia, tanto na súa propia persoa como no seu radio de influencia (nas familias, nas amizades, etc.).
8. Por outra banda, con respecto á avaliación, non son menos as **dificultades** que suscita a metodoloxía **cualitativa**: a busca de datos significativos, a inmensidade da información obtida, a complexidade das técnicas de triangulación, o compromiso

establecido coas persoas implicadas e o sinfín de pormenores que por momentos fixeron cuestionar o sentido desta investigación.

9. **Negociar** o informe foi unha plataforma excelente de comprensión e reflexión coas distintas persoas implicadas na avaliación xa que posibilita analizar o contido dos procesos, dándolle un rigor que axuda a descifrar os significados e a profundizar no sentido do que se fai na aula.
10. Sería moi interesante e incluso necesario incorporar no programa de formación en EAS ao resto do profesorado, a persoal sanitario e sobre todo **ás nais e aos pais**. Se esta tarefa se fixese conxuntamente sería moito máis exitosa.

Con respecto á **prospectiva** quero indicar que:

Este traballo pretende ser unha guía práctica para o profesorado. Espero que poida servir de *axuda* a aquelas persoas que desexen levar adiante experiencias didácticas de educación sentimental con adolescentes, aprendendo dos nosos **erros** e aproveitando os nosos **logros**.

É necesario facer constar as dificultades que ten **atopar un “espacio real”** para desenvolver programas de EAS na escola. E, aínda que nós atopamos o lugar adecuado na clase de *Ética*, son posibles tamén **outros “espacios”** que cadaquén terá que buscar na súa propia realidade docente.

A recente creación na ESO da materia optativa, *Papeis sociais de mulleres e homes*, así como as novas *titorías*, semella unha boa oportunidade que brinda a Administración para acometer tarefas desta índole.

O primeiro que convén matizar de cara á **transferibilidade** da nosa proposta didáctica é que non hai un perfil profesional de ensinante máis axeitado que outro para desenvolver tal programa, xa que debido á interdisciplinariedade e a transversalidade que contempla, ningún profesional existente chega aos centros coa preparación requirida. Esta só pode acadarse, de momento, dun xeito autodidáctico e tomando conciencia do compromiso ético que supón contribuír ao autocoñecemento e á emancipación do noso alumnado.

En definitiva, cadaquén é libre de exercer a sexualidade e a afectividade na forma que considere adecuada. Pero non podemos seguir a transmitir as vellas pautas. A inercia é moi poderosa. Creo que podemos contribuír a un futuro máis humano.

Son consciente de que esta proposta é arriscada, que significa un desafío, un compromiso de fondo. Pero os desafíos cando teñen que ver con propostas de cambio son moi positivos.

Ter un proxecto é darlle sentido á actividade cotiá, sentar as bases para evolucionar, mellorar e quebrar a rutina e a pasividade, implica ilusión e perspectiva de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTABLE, CH. (1991):** *Penélope o las trampas del amor*. Madrid, Mare Nostrum, col. Forum Didáctico.
- AMEZÚA, E. (1994):** *Formador en Educación Sexual, tomo 5*, Estudios Universitarios de Posgrado en Sexología. Madrid, Instituto de Sexología, Universidad de Alcalá.
- BADINTER, E. (1992):** *XY La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BARRAGÁN, F. (1994):** *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- BRUCKNER, P. e FINKIELKRAUT, A. (1979):** *El nuevo desorden amoroso*. Barcelona, Anagrama.
- COLEMAN, D. (1996):** *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- EKMAN, P. e DAVIDSON, R. (EDS.) (1994):** *Fundamental Questions About Emotions*. New York, Oxford University Press.
- ELLIOT, J. (1990):** *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FOUCAULT, M. (1976):** *Histoire de la sexualité*. París, Gallimard. (Madrid, Siglo XXI, 1978). Tres tomos
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1992):** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- HARIMAGUADA, COLECTIVO (1994):** *Guía didáctica del profesorado. Carpetas de Educación afectivo-sexual en la etapa secundaria*. Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- KOLODNY, R.; MASTERS, W. H.; JOHNSON, V. E. e BIGGS, M. A. (1982):** *Manual de sexualidad humana*. Madrid, Pirámide.
- LÓPEZ, F. (1995):** *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- MARINA, J. A. (1996):** *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- MARQUÉS, J. V. (1995):** *La pareja, una misión imposible*. Barcelona, Ediciones B, col. Dolce Vita.
- NIETO, J. A. (1989):** *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales*. Madrid, Fundación Universidad Empresa.
- OCHOA, E. F. e VÁZQUEZ, C. (1992):** *El libro de la sexualidad*. Madrid, El País.
- OLIVEIRA, M. (1994):** *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo, Xerais.
- SANDERS, P. e SWIDEN, L. (1995):** *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de educação sexual para o 1º e o 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa, Associação para o Planeamento da Família.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990):** *Hacer visible lo cotidiano. teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- SANZ, F. (1991):** *Psicoerotismo femenino y masculino*. Barcelona, Kairós.
- SROUFE, L. A. (1996):** *Emotional Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R. (1992):** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.
- URRUZOLA, M. J. (1991):** *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?* Bilbao, Maité Canal Editora.