

**LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN ANDALUCÍA:
LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE PROGRAMAS**

ESTUDIOS

6

Colección Estudios, nº 6

LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN ANDALUCÍA: LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE PROGRAMAS

Dirección

Fernando Barragán Medero

Departamento de Didáctica e
Investigación Educativa y del Comportamiento
Centro Superior de Educación
Universidad de La Laguna

Instituto Andaluz de la Mujer
Sevilla-Málaga
1.996

**Investigación subvencionada por el
Instituto Andaluz de la Mujer.**

Dirección:

Fernando Barragán Medero

Equipo de investigación:

Fernando Barragán Medero

José María Gobantes Ollero

María Dolores Baena Cuadrado

Lidia Esther Santana Vega

Daniel Álvarez Durán

José Francisco Martínez Licona

Ana Navarro Rodríguez

Blas Vega Fernández

LA EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL EN ANDALUCÍA:
LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE PROGRAMAS

© y Edición:

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER

Alfonso XII, 52. 41002 Sevilla.

San Jacinto, 7. 29007 Málaga.

Maquetación:

VICTORIA VILA

Impresión:

TECNOGRAPHIC, S.L.

ISBN: 84-7921-045-1

DL.: SE-2.310/96

PRESENTACIÓN

La Educación Afectiva y Sexual cobra, dentro de la filosofía de la Reforma Educativa, una especial relevancia, no sólo por el hecho de participar, con carta de identidad, dentro de las Áreas Transversales, la Educación para la Salud y la Igualdad de Oportunidades, sino por el expreso interés que manifiesta la LOGSE en el ámbito de la educación en valores.

Cuando se habla de Educación Sexual, la mirada focaliza solamente una parte del amplio abanico de contenidos que abarca esta materia: los aspectos reproductivos.

A primera vista la Educación Sexual se identifica, por lo general en las familias, con relaciones sexuales y esta identificación está muy alejada de las posibilidades que esta materia tiene para mejorar la calidad de vida de las personas y que se puede materializar tanto a través del medio escolar como en la educación familiar.

El Instituto Andaluz de la Mujer, consciente de la importancia y la necesidad de la introducción de la Educación Sexual en el proyecto de Centro y de la demanda del profesorado, ha dado su respuesta con una serie de iniciativas ampliamente divulgadas en el medio educativo.

Entre las citadas iniciativas se encuentra la presente publicación, que esperamos que promueva nuevas y necesarias intervenciones.

Carmen Olmedo Checa

Directora del Instituto Andaluz de la Mujer

RESUMEN

El presente trabajo pretende conocer fundamentalmente el origen, desarrollo e implantación de los programas de educación sexual en Andalucía, así como el grado de implicación del profesorado y cómo perciben el futuro de la educación sexual.

Para ello, hemos realizado un estudio cualitativo, etnográfico en ocho centros representativos de la realidad educativa andaluza, administrando cuestionarios escritos y entrevistas orales a los colectivos de profesores y profesoras de los centros seleccionados.

Para la presentación de los resultados hemos optado por dividir éstos en cuatro apartados básicos: contexto y actitudes del profesorado ante la realización de la entrevista; resultados sobre el cuestionario escrito que analiza la práctica actual, la ideal y sus diferencias; las categorías elaboradas para explicar todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los programas y -por último- el diagnóstico de las necesidades presentadas por los centros.

Los apéndices incluyen los instrumentos utilizados, la carta enviada a los centros y la categorización de los resultados de la evaluación de los programas de tres de los ocho centros (Almería, Jaén y Málaga) que representan respectivamente los tres modelos de educación sexual vigentes.

AGRADECIMIENTOS

Hemos de agradecer, en primer lugar, al Instituto Andaluz de la Mujer la confianza depositada en nuestro equipo de trabajo al concedernos la beca de investigación que ha permitido la realización de este trabajo.

En segundo lugar, nuestro agradecimiento a los centros, profesoras y profesores sin cuya colaboración y participación no sería posible avanzar en el conocimiento y la mejora de la educación sexual.

Finalmente, a todas las personas que a lo largo de este trabajo han colaborado de una u otra manera, a las coordinadoras y coordinadores de coeducación y salud de Andalucía así como a las personas responsables de los programas de coeducación y salud de la Junta de Andalucía. Y, especialmente a las personas que componen el Colectivo de Educación Sexual del CEP de Córdoba.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
1. EDUCACIÓN SEXUAL, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO ..	17
2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y EDUCACIÓN SEXUAL	25
2.1. Tendencias en la evaluación de programas	27
2.2. Elección metodológica	32
2.3. La complejidad de la educación sexual	33
3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO: PROBLEMA Y OBJETIVOS	35
4. EVALUACIÓN CUALITATIVA DE PROGRAMAS Y NECESIDADES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	39
4.1. Introducción	41
4.2. Objetivos	41
4.3. Centros	42
4.4. Instrumentos	42
4.5. Procedimiento	43
4.5.1. Recogida de los datos	43
4.5.2. Procedimiento de análisis de datos	48
4.6. Resultados	54
4.6.1. Contexto y actitudes del profesorado durante la entrevista	54
4.6.2. Resultados del cuestionario escrito	76
4.6.3. Programas	84
4.6.4. Necesidades de los centros educativos	132
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	145
APÉNDICE I: Instrumentos	151
APÉNDICE II: Carta	171
APÉNDICE III: Categorización de los resultados de la evaluación de los programas	175

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las personas comunes suelen formular un deseo cada vez que observan, ocasionalmente, cualquier noche del año una “estrella fugaz” al contemplar el firmamento.

Sin embargo, una poetisa -persona menos común- podría escribir versos como los que siguen: “Convocaría a las abejas para que endulzaran tu boca con su miel, la luna vendría a mi llamada para iluminar las tinieblas de tu vida...”¹

El grupo menos común de las personas mortales, las científicas y científicos interpretarían -también por medio de la observación- que una estrella fugaz es la luz que transmite una estrella que ha desaparecido.

En las tres situaciones presentadas, cada persona “interpreta” con su sistema de valores, sus actitudes ante el mundo, y sus creencias y conocimientos el mismo objeto externo: una estrella o la luna.

Pero, ¿cuál de las tres personas interpreta más adecuadamente la realidad, son contradictorias las interpretaciones, o las tres constituyen la realidad?

La realidad es construida socialmente y sólo existe aquello sobre lo que poseemos un sistema explicativo compartido. La suma de perspectivas interpretativas enriquecen lo que hemos convenido en denominar “realidad”. En el ejemplo anterior, los tres tipos de conocimiento son útiles y deseables.

La evaluación cualitativa amplía el horizonte de lo observable y también de lo posible y por ello permite ampliar la perspectiva con la que interpretamos la realidad, permitiendo una visión más exhaustiva de la misma.

Pretendemos, de esta forma, justificar la diversidad metodológica como procedimiento que enriquece nuestra perspectiva de la realidad en vez de restringirla, limitarla y en consecuencia hacer que resulte más difícilmente transformable.

Las mujeres y los hombres que aspiran a dedicarse al trabajo científico se encuentran -de manera en apariencia inevitable- atrapados en lo que podríamos llamar “la paradoja del aprendizaje”: Quienquiera que aspire a la creación científica, deberá primero renunciar precisamente a aquello que hace posible la creatividad -el pensamiento autónomo- para someterse a los modelos de pensamiento dominantes en aquel momento en la comunidad científica e imbuirse de ellos hasta el punto de incorporarlos sustituyéndolos a su propia manera de razonar. Si no hace esto, ninguna persona llegará a ser científica y si lo hace, estará tan colonizada por la “ciencia oficial” que le será muy difícil pensar por su cuenta y cambiar los paradigmas dominantes, requisito imprescindible para el progreso científico” (MORENO, 1992, 29-30)

Hace ya algunos años que en el prólogo de otra obra escribíamos: “Han sido investigaciones difíciles, no tanto por problemas metodológicos o teóricos como por el tema propiamente dicho que, a menudo, despierta la oposición de los intransigentes, el celo de los progresistas y la precaución de las instituciones” (Barragán Y RODRÍGUEZ, 1989).

Esta vez, sin embargo, algunos años después la precaución de algunas instituciones ha impedido la realización del trabajo en su totalidad (que incluía otro estudio cuantitativo). El hecho de poder presentar estos datos confirman que la mayoría de las veces los “problemas” o “inconvenientes” que se nos presentan no son reales.

Ningún sector social con el que haya sido posible trabajar en la comunidad de Andalucía ha presentado ningún problema a la realización de los estudios.

Sin embargo, nos parece importante señalar que, -a pesar de las limitaciones señaladas-, se trata de un caso único. Por primera vez en el Estado Español una institución pública como es el Instituto Andaluz de Mujer entiende que es imprescindible un conocimiento exhaustivo de la realidad educativa previa a la toma de decisiones de las medidas de intervención pertinentes en el campo de la Educación Sexual para poder desarrollar una política global de intervención en este campo específico que complete las demás actividades desarrolladas hasta el presente.

NOTAS AL PIE

1. Los versos han sido escritos por Adela Mesa Rodríguez.

1

**EDUCACIÓN SEXUAL,
INNOVACIÓN Y FORMACIÓN
DEL PROFESORADO**

“En un sentido amplio, la educación sexual constituye un intento de explicar, transmitir y perpetuar las concepciones, normas morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico” (BARRAGÁN, 1991, 134).

La primera consecuencia importante es que todas las culturas y todas las sociedades a lo largo de la historia y en la actualidad, han diseñado o utilizan mecanismos formales o informales para promover la educación sexual, ya sea de forma explícita o implícita, a través del currículum prescrito o formal o a través del currículum oculto. Por lo tanto, es una falacia afirmar que en algún centro educativo, situación familiar o social, -en general- no se está desarrollando alguna actividad de educación sexual.

Desde las sociedades primitivas que regulan “qué tipo de información sexual es la adecuada” para perpetuar las normas del grupo, a la regulación por medio de los diseños curriculares que prescriben la inclusión de unos contenidos y -para ello- excluye otros posibles o a las actividades desarrolladas desde la perspectiva del currículum oculto, se está aplicando algún concepto de educación sexual.

De entre todos los mecanismos de los que se sirve la cultura, uno muy potente, -aunque no el único ni el más importante-, es la educación.

Sabemos, por otra parte, y esta es una segunda consecuencia muy importante de nuestra definición inicial que “para preservar el modelo social, cultural y económico” no todos los grupos sociales están de acuerdo en la forma de hacerlo constituyendo un signo inequívoco de pluralidad democrática. Por ello, si revisamos los diferentes modelos de educación sexual que se han desarrollado en la

historia de la denominada cultura occidental y que tienen una presencia sobresaliente en el pensamiento científico actual y en los sistemas de creencias de las personas responsables de la educación, en todos los ámbitos, nos encontraremos con una heterogeneidad conceptual que refleja, -al menos-, tres modelos de educación sexual que coexisten en la actualidad en nuestras instituciones educativas.

Aunque podría hablarse de otros modelos posibles, nuestros estudios históricos y educativos ponen de manifiesto la presencia de tres modelos básicos: el tradicional, el preventivo y el integrador (BARRAGÁN, 1988).

El primer modelo se caracteriza básicamente por la defensa de la heterosexualidad para procrear y la condena explícita de cualquier comportamiento sexual que exceda este restrictivo marco. Se niega por tanto el uso de los métodos anticonceptivos y los comportamientos como la autoestimulación o la homosexualidad son síntomas de trastornos profundos de personalidad o patologías.

El segundo modelo se centra de forma obsesiva en evitar los denominados “riesgos asociados al sexo”, es decir, la homosexualidad, los embarazos no deseados, y las enfermedades de transmisión sexual. El tema estrella es en estos momentos el sida.

Por último, el modelo integrador defiende una visión más amplia de la sexualidad humana, entendiéndola como una forma de desarrollo integral, aceptando cualquier orientación sexual, uso amplio de métodos anticonceptivos y , por supuesto, la existencia explícita de la sexualidad en todas las etapas de la vida.

En contra de lo que pudiéramos pensar, estos modelos de educación sexual se correlacionan con tres modelos coherentes de sexualidad.

Modelo Tradicional

- La función de la sexualidad es la procreación como expresión del amor.
- Debe ser heterosexual, genital.
- Condena explícita del placer, la homosexualidad, masturbación y el uso de los métodos anticonceptivos.
- Condena, en suma, todas las manifestaciones sexuales extramatrimoniales.
- El deseo sexual no debe ser expresado por la mujer quien debe conservar su virginidad hasta el matrimonio.
- La prostitución es tolerada como desahogo del varón, más impetuoso que la mujer.

Modelo Burgués

- Reconoce el placer aunque de forma no explícita.
- El amor y el sexo deben darse unidos aunque el sexo representa "los instintos".
- La penetración y la genitalidad siguen siendo las formas preferentes de relación sexual.
- Tolera la homosexualidad como algo vergonzoso y poco normal.
- La autoestimulación puede producir problemas posteriores.
- La conversación de tono hipócrita es el exponente más claro de esta teoría en la vida cotidiana.
- Reconoce la sexualidad infantil pero la considera incompleta.

Modelo Liberal Capitalista

- La función primordial de la sexualidad es la comunicación, el afecto y el placer.
- Defiende la necesidad de satisfacción sexual tanto en el hombre como en la mujer.
- Se respetan todas las orientaciones sexuales.
- Permite el uso de todos los métodos anticonceptivos.
- Propone formas de relación sexual no genitales.
- La autoestimulación constituye una conducta sexual normal.
- La consecución del orgasmo no es, necesariamente, el fin último de las relaciones sexuales.
- Se afirma la existencia de la sexualidad infantil como expresión natural y completa.

Barragán, 1993

La coherencia entre los modelos de educación sexual y los modelos de sexualidad tendrá mayor relevancia de la que en un principio pudiéramos imaginar. La educación sexual preserva siempre, como afirmábamos al inicio de este capítulo, una forma concreta de ex-

plicar la sexualidad humana. En definitiva, una perspectiva posible de interpretación de la realidad. Funcionará como un mecanismo explícito o implícito que impregnará toda la actividad educativa.

La forma por la que la sociedad selecciona y presenta los conocimientos que culturalmente son considerados útiles para la formación integral de las personas, adoptará una primera forma explícita, formal o escrita en los documentos que regulan el sistema educativo.

La Reforma Educativa y los distintos documentos que, tanto a nivel estatal, como autonómico se han elaborado constituyen el primer nivel de formalización del conocimiento o el currículum prescrito. Sin embargo, no podemos olvidar las sucesivas transformaciones a partir del denominado currículum en la acción y el currículum oculto.

“... la transformación cualitativa de nuestra enseñanza obligatoria tiene que plantearse apoyada en tres pilares básicos, que en este momento son muy débiles e inadecuados:

1. Un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas de acuerdo con supuestos renovadores.
2. Una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currículum que sean herramientas útiles para los profesores que tenemos acordes igualmente con esos mismos presupuestos.
3. Una modificación de los condicionamientos profesionales del trabajo de los profesores” (GIMENO, 1989, 166).

Sin embargo, la aplicación en la práctica de cualquier currículum o programa puede encontrar serias dificultades. En un intento de señalar las principales barreras o impedimentos ante los cambios educativos MUTCHER Y DUTTWEILER (citado por HUTCHINS, 1992, 6-15) señalan: Miedo a los riesgos, a lo desconocido y resistencia al cambio; miedo a la pérdida de poder, resistencia al cambio de roles y responsabilidades (por apatía, satisfacción con el sta-

tus quo...); falta de confianza, de definición y claridad; recursos inadecuados o insuficientes; falta de habilidades y falta de apoyo institucional.

Por último, y este es un factor de vital importancia, como se ligan estos procesos de cambio a las actitudes, creencias pedagógicas, y sexuales del profesorado, es decir su formación, el pensamiento pedagógico.

2

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Y EDUCACIÓN SEXUAL**

A continuación expondremos las principales tendencias en evaluación de programas y las características específicas que hacen de la educación sexual un tema complejo. Así mismo justificaremos nuestra elección metodológica para el estudio.

2.1. Tendencias en la evaluación de programas

En una primera aproximación es necesario diferenciar entre evaluación de programas y evaluación del alumnado.

MADAUS Y KELLAGHAN (1992, 121) utilizan el término “assessment” para referirse a la valoración de los individuos y el término “evaluation” para referirse a la valoración de programas, currícula o instituciones.

El primer término se puede definir como una actividad diseñada para demostrar aquello que una persona conoce, sabe o puede hacer. Esta evaluación se ha basado ampliamente en las observaciones del alumnado por parte del profesorado en el desarrollo de las actividades cotidianas de aprendizaje.

Por el contrario, el término evaluación de programas se ha referido ampliamente al proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados por el programa curricular o la instrucción siguiendo la tradición tyleriana, concepción que a todas luces resulta hoy insuficiente (MADAUS Y KELLAGHAN, 1992, 120)

Los autores citados consideran seis elementos básicos: el contexto, objetivos generales del curriculum completo de un centro, objetivos de los currícula específicos o unidades de aprendizaje, los materiales curriculares, las interacciones y procesos y resultados.

Esta primera diferenciación nos parece clave para nuestro estudio porque desde un primer momento hemos descartado la evaluación del alumnado para centrarla en la evaluación de los programas en los centros educativos.

Frente a la restrictiva oposición entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo en evaluación podemos considerar nuevas perspectivas en evaluación de programas.

En este sentido, SANTOS GUERRA (1992) alude a los dos extremos de la evaluación de programas, la perspectiva experimental y la perspectiva transaccional.

“En los años 60, la evaluación educativa experimentó un impulso considerable, debido en parte al hecho de que se dotaron fondos federales para la investigación educativa, así como a la obligación de que todos los proyectos sociales financiados con dichos fondos incluyeran un componente evaluativo. El enfoque de análisis de sistemas (RIVLIN, 1971), de uso común en la ciencia económica y en la industria, fue el dominante en la evaluación educativa financiada por el gobierno federal durante este período. Dicho enfoque ponía el acento en la medición de variables fácilmente cuantificables o situables en escalas, que generaban datos de gran fiabilidad” (GOETZ y LeCOMPTE, 1988; 53).

Pronto se dejaron oír las críticas que básicamente se centraron en el hecho de que el enfoque del análisis de sistemas resultaba inadecuado para los fenómenos que se estudiaban, y los datos de calidad desigual y cuestionable. “Sus resultados no satisfacían a los implicados en los programas y su evaluación, y no explicaban el éxito ni el fracaso de las innovaciones” (GOETZ y LeCOMPTE, 1988; 53).

“La denominada evaluación etnográfica se hizo muy popular en los últimos años de la década de los 70, y de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica” (GOETZ y LeCOMPTE, 1988, 54).

Las dos formas básicas de utilización de las estrategias etnográficas han sido, la adopción en su totalidad del proceso etnográfico o la selección estratégica de algunas de sus técnicas.

Como ejemplo nos parece interesante señalar que "...HALL y LOUCKS (1977) emplearon una observación no participante limitada, a fin de determinar la validez de un cuestionario dirigido a los profesores, con el que se pretendía averiguar en qué medida éstos aplicaban realmente en sus clases las innovaciones educativas. Otras veces se ha recurrido a un empleo limitado de técnicas etnográficas para esclarecer los efectos concretos de un programa que interesaba a sus creadores o a los participantes. Esta clase de aplicaciones tiene la ventaja de que, con menos tiempo y recursos, se obtienen resultados útiles que pueden ponerse rápidamente a disposición de las instancias de decisión política" (GOETZ y LeCOMPTE, 1988, 54).

En esta misma línea, de búsqueda de alternativas a la evaluación tradicional o experimental, nos parece de interés el siguiente documento presentado por STENHOUSE (1984; 162-163).

"En diciembre de 1972, McDONALD y PARLETT convocaron una pequeña conferencia de evaluadores. STAKE y otros dos americanos se hallaban entre los catorce participantes. WALLIN acudió desde Suecia y estuvieron representados la D.E.S., la Nuffield Foundation y el Centre For Educational Research and Innovation (C.E.R.I.) de la OCDE. Esta conferencia lanzó el siguiente manifiesto, que representa bastante bien la actitud de los que podríamos designar como evaluadores pertenecientes a la *nueva ola*".

En resumen señalaban que la evaluación de las prácticas educativas no habían proporcionado la información necesaria sobre los efectos de dichas prácticas debido a varias razones: atención deficiente hacia los procesos educativos, centración excesiva en los efectos medibles psicométricamente y una simplicación excesiva de los efectos producidos entre el estudiantado, así como un clima de investi-

gación que gratificaba la exactitud de las mediciones y la generalidad de la teoría que omitía la inadecuación entre los problemas escolares y los temas de investigación y tolera una comunicación ineficaz entre investigadores y quienes se hallan al margen de ellos.

Recomendaban que los esfuerzos futuros debían diseñarse contemplando:

- a.** responder a las necesidades y perspectivas de diferentes receptores;
- b.** esclarecer los complejos procesos organizativos, de enseñanza y de aprendizaje, que están en juego;
- c.** poseer importancia respecto a próximas decisiones públicas y profesionales;
- d.** informar en un lenguaje que resulte accesible a sus receptores.

El citado documento recomienda que de forma creciente:

- a.** se utilicen datos de observación, cuidadosamente convalidados (en ocasiones sustituyendo a datos procedentes de cuestionarios y tests);
- b.** sea diseñada la evaluación de modo que resulte lo suficientemente flexible como para permitir responder a acontecimientos no anticipados (enfoques progresivos, y no diseño preordenado) y que
- c.** las actitudes respecto a valores, por parte del evaluador, ya estén realzadas o bien restringidas por el diseño, queden puestas de manifiesto claramente ante los patrocinadores y las audiencias de la evaluación.

“Se reconoció que diferentes diseños de evaluación sirven para distintos propósitos y que incluso para un único programa educativo se pueden utilizar muchos diseños diferentes” (STENHOUSE, 1984, 164).

La perspectiva transaccional podría definirse en palabras de AN-GULO (1988) como comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos; requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación: diseños flexibles, emergentes y

progresivos que surgen de la misma dinámica de la investigación; acepta las valoraciones en un triple sentido, pues reconoce la pluralidad valorativa, ideológica y de intereses que rodea a un programa, gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven del programa y la propia perspectiva es en sí misma una posición valorativa. La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible a la gente que los ha construido. No se pregunta por la efectividad de un programa sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas.

Desde otro punto de vista SANTOS (1992) diferencia entre evaluación como “assessment”, “accountability” y “research”.

La “accountability” surge ante la responsabilidad social, política o técnica de comprobar la eficacia de programas sociales financiados con fondos públicos y de los que es preciso averiguar hasta qué punto son fieles a los objetivos que motivaron su puesta en marcha.

El tercer enfoque entiende la evaluación como un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales, a la que denominamos evaluación como investigación. Se caracteriza por facilitar una información que permita la toma de decisiones racionalmente fundamentadas. Sus destinatarios son todos los implicados en el programa, tanto responsables y ejecutores como usuarios. Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos, en toda su complejidad. El conocimiento que genera va encaminado a la mejora de la práctica. Procura y trabaja en la generación de teorías. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas. Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados. Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política (ANGULO, CONTRERAS y SANTOS, 1991).

2.2. Elección metodológica

Compartimos con SANTOS (1991) que “La elección de la metodología de evaluación depende, en gran parte, de la concepción ideológica y de la formación epistemológica del evaluador”, pero también “debe depender de las exigencias de la situación de investigación que se trate” (COOK y REICHART, 1986). Por tanto, nos parece improductiva la confrontación entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. “No hay base para elegir uno de estos paradigmas sobre el otro, en todas y en cada una de las situaciones de investigación” (GUBA, 1985). “Los investigadores que utilizan y dirigen evaluaciones de los programas sociales y educativos se han interesado cada vez más por los métodos antropológicos. Este interés ha estado favorecido por la insatisfacción con la información proporcionada por los métodos cuantitativos y el reconocimiento de la unidad e importancia de los datos que pueden recogerse mediante los métodos naturalistas-cualitativos” (CNS, 1976). Nos parece imprescindible optar por la variedad y pluralidad metodológica, la triangulación y la negociación democrática de los resultados de evaluación.

Como estrategias optaremos por la observación no participante para el estudio cualitativo con las siguientes matizaciones: “Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente” (GOETZ y LECOMPTE, 1988, 153).

Hemos optado por la utilización de cuestionarios abiertos y entrevista semiestructurada para la evaluación de programas.

Asimismo, nos parece imprescindible la “negociación democrática” de los resultados de esta investigación por medio de un proceso de triangulación entre las instituciones, el profesorado y el equipo de investigación.

2.3. La complejidad de la educación sexual

Es evidente si consideramos los diferentes modelos de Educación Sexual, los diferentes sectores implicados, la diversidad de temas y niveles educativos que implica y especialmente las resistencias personales y colectivas que puede generar y el carácter social de la educación y las relaciones implicadas.

“El mundo social no es fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo. Por una parte, la vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Así pues, los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres (y mujeres) construyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, 119).

Estas características estarán, muy presentes en el caso de la educación sexual, especialmente si consideramos el grado de implicación subjetiva. No es posible distanciarnos del objeto de conocimiento como si se tratara de la enseñanza de las matemáticas puesto que virtualmente estamos siempre implicados en una forma de vivir cotidianamente la sexualidad. Por tanto, el hecho de ser objetos y sujetos del fenómeno sexual le confiere una característica especial. Así, una vez que presentemos los resultados entenderemos la expresión que da título a este informe de evaluación.

El conocimiento sexual entendido como conocimiento de nosotros y nosotras mismas, de las demás personas, de las relaciones interpersonales y las instituciones nos implica plenamente.

Por otra parte, las instituciones sociales que regulan el comportamiento sexual han sido construidas históricamente para cumplir una determinada función social y como tales deben ser comprendidas.

Finalmente, una característica destacable es el carácter interactivo entre procesos individuales y colectivos en la construcción del conocimiento sexual y en el uso social de este conocimiento.

Es un tema que ciertamente no está exento de conflictos, por la relación directa que guarda con los valores y las normas sociales que dificultará su análisis crítico y su transformación.

3

**DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO:
PROBLEMA Y OBJETIVOS**

Si bien es cierto que la Comunidad Andaluza ha contado con una propuesta de Educación para la Salud en los centros educativos que incluía la sexualidad humana, la actual Reforma Educativa y los Diseños Curriculares para Andalucía, han puesto de manifiesto la inexistencia de una política educativa global en materia de Educación Sexual y la necesidad de disponer de una información de primera mano, de un estudio exhaustivo que nos permita conocer el alcance que tienen en estos momentos los programas, las dificultades que encuentra el profesorado, las resistencias, carencias, así como las relaciones entre innovación y formación de profesorado.

Una precisión terminológica imprescindible en que hemos considerado el término programa en sentido amplio: nos referimos a cualquier intento de hacer educación sexual formal y no formal, así como a cualquier actividad desarrollada en los centros, desde la actividad individual del profesorado a partir de los libros de texto, pasando por trabajos de grupo hasta llegar a la sistematización máxima de estas actividades.

En este sentido sabemos por la literatura de innovación educativa que aunque un centro educativo disponga de un programa exhaustivo, la práctica educativa transforma y simplifica en numerosas ocasiones, ese programa.

En consecuencia, nos proponemos conocer la génesis y desarrollo de los programas de Educación Sexual en Andalucía.

Este objetivo supone analizar el grado de desarrollo e implantación que han alcanzado los programas, enfoques, profesorado que se implica en cada centro, duración y calidad de las actividades, sectores sociales implicados y -de forma especial- las dificultades que encuentra el profesorado en la ejecución de los mismos.

4

**EVALUACIÓN CUALITATIVA
DE PROGRAMAS Y NECESIDADES
DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

4.1. Introducción

Cuando se pretende evaluar programas educativos concretos se hace necesario tomar contacto directo con los agentes implicados. Es por lo que un estudio cualitativo nos proporciona la información más completa posible sobre como se configuran los programas, cuáles son las causas de su origen, que implicación supone en el profesorado, con qué problemas se encuentran...

Desde nuestro punto de vista, nos parecía mucho más interesante desmenuzar la realidad vivida por determinados centros escolares representativos de la diversidad que presenta una comunidad, que acumular datos estadísticos sin llegar a profundizar en cada una de las dimensiones que consideramos determinantes para que cualquier proyecto educativo llegue a buen fin.

Conocer el centro desde dentro estableciendo debates con y entre el profesorado nos iba a proporcionar una visión más ajustada a la realidad y un excelente punto de partida para comprender la problemática que plantea la educación sexual e intentar promover su cambio y mejora.

4.2. Objetivos

Nos proponemos conocer exhaustivamente la realidad de los centros educativos desde dentro para obtener información sobre la práctica educativa actual, la que consideran ideal y las diferencias.

Asimismo, una serie de aspectos claves del desarrollo e implantación de los programas de educación sexual y las necesidades de todo tipo para que la práctica actual pueda mejorarse.

4.3. Centros

Para la selección de los centros participantes en nuestro estudio hemos recurrido al procedimiento denominado “selección basada en criterios” frente al muestreo probabilístico. (GOETZ y LeCOMPTE, 1988, 93).

Los criterios utilizados han sido: un centro de cada provincia, el número de unidades de los centros, la zona de ubicación geográfica, la actividad económica predominante, centros privados y públicos, religiosos laicos.

Para la selección de los centros, y tras aplicar estos criterios, se ha contado con la participación de un grupo de personas conocedoras de la realidad educativa andaluza.

Complementariamente, la idea de elegir un centro completo se apoya en las recientes investigaciones sobre innovación educativa que señalan la necesidad de tomar como unidad de cambio el centro en su globalidad. Asimismo por el enorme respeto que nos merece el trabajo de los centros, hemos preferido no incluir el nombre de los mismos.

4.4. Instrumentos

Dispusimos en primer lugar de un cuestionario abierto (Apéndice I) que contenía las siguientes preguntas:

1. “¿Qué educación sexual se ha realizado en el Centro durante el curso escolar 1991-1992?”;
2. “¿Qué educación sexual sería deseable, la ideal?”;
3. “¿Qué diferencias existen entre la práctica real y la deseable?, y
4. Priorización de las necesidades.

El segundo instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada que recogía información sobre diecinueve categorías referidas a los programas educativos.

Las preguntas se pueden caracterizar, de acuerdo con la tipología elaborada por SCHATZMAN y STRAUSS (citados por GOETZ y LeCOMPTE, 1988, 140) como preguntas de información, de abogado del diablo, hipotéticas que estimulan la especulación, preguntas de postular el ideal y preguntas proposicionales que revelan o verifican las interpretaciones.

Se disponía de un guión que orientaba la entrevista pero sin condicionarla.

4.5. Procedimiento

4.5.1. Recogida de los datos

Se realizó una prueba piloto en dos centros con características similares a los elegidos en la muestra de estudio que permitió ajustar los diferentes instrumentos a la realidad que queríamos observar.

El contacto previo con los centros se realizó de forma telefónica para concertar el día y hora de la entrevista, así como para informar del objetivo de nuestro estudio. La disposición de los centros fue siempre positiva.

Posteriormente se envió un cuestionario que nos permitió conocer previamente las características más relevantes del centro y el tipo de actividades que desarrollaban (Apéndice I).

Para reflejar el ambiente general de desarrollo de la entrevista, las actitudes del profesorado y el contexto o clima general de la misma se utilizó una guía de observación que recogía los aspectos que se señalan a continuación.

Como llegó cada sujeto a la entrevista (reclamado por el entrevistador, por propia iniciativa, después de alguna insistencia, exigiendo condiciones, limitando el tiempo, etc).

- Qué grado de implicación tiene en las respuestas que da, en las posturas que toma, en las opiniones que defiende, etc.
- Quién nos recibe a la llegada al centro y adónde nos conducen. Qué puesto o papel desempeña en el contexto organizativo escolar (qué puesto “real” ocupa, qué papel “oficial” desempeña, etc.).
- Qué contradicciones o coincidencias existen con lo que dicen otras personas, con otros datos, con lo que se ha observado.
- Qué tipo de inclusión existe cuando utiliza “nosotros”: todos-los amigos-los reformadores-los más trabajadores.
- Qué tono utiliza para expresarse (irónico, agresivo, defensivo, colaborativo, etc).
- Qué actitud manifiesta respecto al Centro (ocultar los trapos sucios, contar cosas llamativas, cultivar una buena imagen a toda costa, etc).
- En qué momento de la historia del Centro se celebra la evaluación y, por consiguiente, la entrevista: de conflicto, víspera de vacaciones, comienzo del curso, época de controles, tiempo de planificación, etc.
- En qué ambiente general se desarrollan los primeros diez minutos de la entrevista (desconfianza, expectación, indiferencia, interés). Qué cambios se producen a lo largo de la entrevista. Se producen comentarios interesantes en el descanso de la entrevista, al finalizar o al iniciarse, pero fuera de la sesión formal de evaluación (SANTOS, 1990).

El procedimiento llevado a cabo en las sesiones fue considerado como una entrevista clínica en grupo. En cada sesión de trabajo estuvieron presentes el profesorado del centro, tres miembros del equipo de investigación: un coordinador o coordinadora y dos observadores u observadoras. La observación siempre la realizaron una persona perteneciente a la Universidad de La Laguna junto a un

profesor o profesora de EGB en ejercicio de la comunidad andaluza, lo que proporcionaba un mayor enriquecimiento a la hora de contrastar los datos recogidos desde ópticas diferentes. Esta práctica no viene siendo habitual, pero desde nuestra perspectiva era imprescindible la presencia de profesorado en activo de la comunidad andaluza.

Una vez realizadas las presentaciones y expuestos los objetivos generales del trabajo de investigación y del estudio concreto que estábamos realizando en ese momento, el coordinador o coordinadora pidió al profesorado que se agrupara por ciclos (EGB) o seminarios (EEMM). Cada grupo debía elegir un coordinador o coordinadora que recogiera las respuestas y las comunicara verbalmente en la puesta en común. El tiempo destinado para el desarrollo total de la sesión se preveía fuera aproximadamente de dos horas, variando en función de las características contextuales; para las preguntas 1 y 2 que se respondían conjuntamente y por escrito se les dio un tiempo aproximado de 10 o 15 minutos, quedando el resto para la exposición y debate de sus respuestas, así como para contestar las dos últimas preguntas por escrito.

A partir de las respuestas que comunicaban verbalmente, se inició una entrevista colectiva que trataba de recoger la información necesaria sobre las diecinueve categorías elaboradas previamente y siguiendo la estructura de una entrevista semiestructurada. Es decir la persona que conducía la entrevista formulaba preguntas diferentes en función de las respuestas que iban obteniendo.

El guión inicial del que partía el coordinador o coordinadora para conducir la sesión fue el siguiente:

1. Génesis, desarrollo e implantación del programa de E.S.
2. Características de la E.S. en el centro.
3. Causa o causas del surgimiento de las actividades de E.S.
4. Grado de implicación del profesorado.

5. Conflictos. Cuándo han surgido los conflictos (con madres, padres, alumno o alumna, compañero o compañera), cómo se resuelven. La clave para la solución de conflictos es la regulación individual o se recurre a la regulación social-colectiva. La concepción implícita es que la sexualidad es individual y privada y por tanto la solución a los conflictos también lo es, o existe otra concepción diferente.
6. Valoración del conjunto de actividades desarrolladas.
7. Relaciones personales y organizativas. Grado de coordinación entre ciclos y centro.
8. Valoración de la E.S. con respecto a otros ámbitos del conocimiento. Esta será una cuestión clave. Puede que formalmente consideren importante la E.S., pero implícitamente estar desestimándola. Por ello debe indagarse en esta dirección.
Son realmente los problemas de tiempo la causa para no abordar más ampliamente los contenidos de E.S. Por qué cualquier persona no puede impartir la E.S. si en otros ámbitos del conocimiento esto parece importar menos. Realmente el control ideológico es mayor en este ámbito que en otros (poner un ejemplo de las matemáticas). Realmente consideran que es más importante para la vida cotidiana saber multiplicar o escribir sin faltas de ortografía que “aprender a ser felices”. Por qué.
9. Calidad de los programas.
10. Contenidos que se imparten. Qué problemas plantea el hecho de que la E.S. se entienda como un área transversal. Debería existir una asignatura específica denominada E.S. y obligatoria para todos los niveles educativos. Es muy importante abordar el papel diferencial de los contenidos. Respecto a un tema que casi todo el mundo aborda, como es la reproducción: se enfoca desde una perspectiva exclusivamente biológica o se consideran también las variables socioculturales. Ante un contenido como éste se alude fundamentalmente a los aspectos biológicos, a los preventivos (evitar los embarazos), o a planteamientos más amplios. Resultará clarificador que nos expliciten con cierto detalle cómo explican el tema en clase.

Cuál es el valor diferencial que atribuyen a los preconceptos o requisitos previos para abordar el aprendizaje de un tema en comparación con otras áreas de conocimiento.

Qué valor diferencial atribuyen a la interacción entre iguales, es decir, por qué puede resultar incómodo que un reducido grupo de clase esté “más espabilado” que los demás. Cómo se valora este mismo aspecto en otros contenidos. Generalmente en otros contenidos el problema parece ser que determinados alumnos se “aburren” porque saben más, mientras que si sus conocimientos son superiores en contenidos sexuales pueden “espabilar” más de la cuenta a los compañeros.

11. Fases, etapas, metodología, evaluación.
12. Conocimiento del DCB (Diseño Curricular Base) y del DCBA (Diseño Curricular Base de Andalucía).
13. Materiales que se emplean. Debe aprovecharse cualquier evento relacionado con los materiales. Por ejemplo, ante la explicación del uso de un vídeo profundizar en qué contexto se utiliza y para qué. Especialmente debemos averiguar qué relaciones existen entre los materiales y las actividades de enseñanza y aprendizaje.
14. Sectores implicados. Han intervenido sectores como las madres y padres y otros grupos sociales de la comunidad en la que está inserto el centro. Por qué han intervenido estos sectores. En caso de que no hayan participado, se considera necesario.
15. Apoyos externos. Qué tipo de apoyo externo se considera necesario. Cuál tendría que ser o es de hecho la función primordial del asesor externo. El asesor o asesora debe ser un sexólogo, un experto en contenidos o un asesor curricular. Qué institución debe ser responsable de asegurar los apoyos externos. En qué medida contribuye al éxito de un programa la presencia o no de apoyos externos.
16. Futuro de la educación sexual.
17. Instituciones y E.S.
18. Educación sexual no formal.
19. Impedimentos o inconvenientes para la educación sexual.

Como es habitual en los estudios etnográficos, todas las sesiones fueron grabadas y las dos personas que en cada sesión observaban iban tomando notas de campo de la forma más exhaustiva posible.

Finalmente, se procedió a recoger por escrito las necesidades del centro, pidiéndoles que se reunieran por ciclos o departamentos, para después hacerlo por centro si esto era posible por la disponibilidad de tiempo.

4.5.2. Procedimiento de análisis de datos

De acuerdo con la metodología utilizada en los estudios de casos, existen cuatro formas básicas de triangulación de los datos que contribuyen a la verificación y validación en el análisis cualitativo (PATTON, 1990, 464). Triangulación metodológica, utilizando diferentes métodos de recogida de la información. Triangulación de recursos o fuentes, uso de múltiples analistas de los datos y triangulación de perspectivas teóricas (PATTON, 1990, 464).

En nuestro caso hemos utilizado dos formas de obtención de la información: la grabación de las sesiones completas y las notas de campo tomadas por dos observadores diferentes. Todas las grabaciones fueron transcritas literalmente. A continuación se contrastaron las notas de campo de las dos personas observadoras, estableciendo a partir de una primera lectura una categorización aproximativa, una tentativa de clasificación del material obtenido en torno a las categorías generales. Se reunió toda la información disponible en un solo documento.

A partir de la información disponible en el documento anterior, se revisaron las categorías iniciales de observación, introduciendo algunas modificaciones interesantes en base a informaciones no previstas siguiéndose un proceso inductivo de revisión de estas categorías y creación de subcategorías que permitieran clasificar toda la información obtenida.

Cada una de las personas observadoras, tras una nueva lectura rigurosa y exhaustiva revisó las categorías a partir de la información de los protocolos y propuso la creación de subcategorías.

A continuación y en sesiones de trabajo conjuntas de todo el equipo de investigación se contrastaron las cuatro fuentes de creación de categorías y subcategorías, discutiéndose las contradicciones y coincidencias, para de nuevo por medio de un proceso inductivo generar nuevas categorías y subcategorías definitivas. A continuación se llevó a cabo una primera clasificación y selección del material en las categorías creadas (Apéndice III).

Estas clasificaciones fueron revisadas tres veces más por un miembro del equipo de investigación y vueltas a reformular hasta ser presentadas tal como figuran en el apéndice.

Así pues, se siguió un proceso descrito en la literatura científica (PATTON, 1990, 388). Ensamblaje de toda la información obtenida sobre los programas, construcción de un primer modelo que permitiera organizar, clasificar e interpretar los datos y una última fórmula de presentación de los datos.

Las categorías y subcategorías quedaron definitivamente construidas de la forma que explicamos a continuación.

- 1. Origen de los programas.** Vimos que podíamos englobar las causas del origen en dos grandes grupos: interno o externo al centro; dentro del origen interno se distinguía específicamente si había surgido a partir de un conflicto, si la demanda había partido del alumnado o del profesorado, bien por propia iniciativa, bien por la introducción de programas concretos; si la causa era un hecho externo al centro distinguimos entre si se partió de algún servicio de apoyo, de algún curso o seminario al que asistió el profesorado, de alguna propuesta institucional o de algún programa exógeno al centro.

2. **Génesis, desarrollo e implantación de programas.** Referente a esta dimensión detectamos una amplia gama de respuestas que iban desde no plantearse formalmente la necesidad de intervención en educación sexual hasta la existencia de un programa explícito que podía ser específico de educación sexual, educación para la salud o coeducación, pasando por diferentes niveles de formalización: educación sexual de una manera puntual, se imparten contenidos de otras áreas relacionados con sexualidad o como área transversal.
3. **Características de la educación sexual.** Con esta dimensión intentábamos adecuar sus respuestas a alguno de los modelos que caracterizan el tipo de educación sexual que se impartía: *represivo*, donde se niega toda posibilidad de formación puesto que se considera negativo cualquier tema relacionado con la temática sexual, *preventivo* donde la educación sexual se reduce a los temas relacionados con la anticoncepción o los “riesgos” para la salud, o integrador humanista donde se intenta desde una perspectiva socio-crítica enmarcar la educación sexual como un área donde confluyen perspectivas desde conocimientos diferentes.
4. **Grado de implicación del profesorado.** Sobre esta dimensión encontramos respuestas que denotaban desde un desinterés absoluto, bien por no sentirse implicados en el tema bien por una actitud pasiva, hasta una implicación pasiva ya fuera a nivel individual o de grupo.
5. **Conflictos.** Con esta dimensión pretendíamos detectar qué tipo de conflictos se generaban en el centro al tratar el tema de la educación sexual y a qué eran debidos, así como la forma de resolverlo: individual o colectivamente. Cuando no demostraban explícitamente la existencia de conflictos, intentamos evaluar a través de sus respuestas si realmente no tenían conciencia de los mismos, si se ocultaban o si los anticipaban como algo negativo.

6. **Valoración de las actividades.** Las actividades realizadas no eran valoradas o bien reflexionaron sobre ellas de forma improvisada a raíz de la entrevista en algunos de los centros, y en otros sí tenían una apreciación sobre ellas, aunque podían o no tomar medidas concretas a partir de su reflexión.
7. **Relaciones personales y organizativas (coordinación).** En algunos casos no se planteaba la necesidad de coordinarse y en los casos en que sí lo habían hecho vimos que algunos no habían encontrado ninguna fórmula adecuada y otros sí se coordinaban a distintos niveles: por ciclos o departamentos, centro o zona.
8. **Valor diferencial de la educación sexual.** En cuanto al valor de la E.S. con respecto a otras áreas, encontramos casos en que explícitamente le daban un mínimo o ningún valor, la consideraban igualmente importante o le daban una especial importancia con respecto a las demás.
9. **Formalización de los contenidos.** Encontramos casos en los que no había ninguna selección formal de los contenidos, se trabajaban indiferentemente ciertos temas de forma improvisada o por demanda del alumnado. En los casos en que existía una formalización podía responder al uso del currículum prescrito, como en otras áreas, a su relación con el componente ideológico de los contenidos o a criterios considerados “científicos”.
10. **Desarrollo de programas: fases, metodología, evaluación.** Si no existía un programa formal de educación sexual no se alude a su desarrollo. Cuando existe algún tipo de formalización, encontramos que había referencias a algunos componentes curriculares aislados, en unos casos y la elaboración de un modelo metodológico, en otros.
11. **Conocimiento del Diseño Curricular Base (DCB) y Diseño Curricular Base de Andalucía (DCBA).** En general, encontramos un alto grado de desconocimiento sobre los diseños curri-

culares; por lo que categorizamos sus respuestas entre las que demostraban desconocimiento e indiferencia y las que a pesar de conocerlos superficialmente mostraron interés por profundizar en ellos.

- 12. Materiales.** En cuanto al uso del material, vimos que en algunos casos no utilizaban ningún material por no conocer ninguno específico, en otros se utilizaban materiales estructurados relacionados o no directamente con la educación sexual y por último, también detectamos el uso de materiales no estructurados didácticamente.
- 13. Sectores implicados.** Aquí pudimos ver reflejado en sus respuestas si en sus programas estaban implicados alumnado, madres y padres u otros sectores sociales.
- 14. Apoyos externos.** Si se contaba con algún tipo de apoyo externo, constatamos cuál era su procedencia y cómo lo valoraban.
- 15. Futuro de la educación sexual.** En las respuestas correspondientes a esta dimensión, el profesorado en algunos centros no se planteaba cambiar la situación que mantenía y en otros veía la necesidad de revisión, aproximándose en algunos casos al concepto de transversalidad previsto en la Reforma.
- 16. Coeducación y educación sexual.** Esta fue una de las dimensiones que añadimos, a posteriori, al guión inicial. Este tema surgió con identidad propia en las entrevistas por lo que consideramos categorizarlo independientemente de otras dimensiones. En algunos centros aparecía el concepto explícitamente y en otros de una manera implícita.
- 17. Currículum oculto.** Esta dimensión, aunque parecía estar recogida dentro de las iniciales, vimos que valía la pena considerarla aparte por su importancia en el desarrollo de los programas.

El curriculum oculto aparecía manifiesto a partir de programas formales o no formales.

18. Perfil profesional adecuado para impartir educación sexual.

Cuando el profesorado hablaba de las necesidades que demandaban para llevar a cabo un programa de E.S. manifestaban el problema de la formación. En esta dimensión encontramos que los centros que se planteaban encontrar un perfil profesional adecuado hacían referencia a una formación sexológica específica, a un profesorado con creencias éticas o religiosas o, bien, a especialistas externos al centro.

19. Impedimentos, inconvenientes o resistencias hacia la educación sexual.

Esta dimensión surgió al comprobar que eran muchas las resistencias e inconvenientes que manifestaba el profesorado a la hora de impartir educación sexual en los centros. Las categorías que utilizamos para clasificar sus respuestas fueron: miedo a las críticas de ciertos sectores sociales, a cuestionar su propia sexualidad, a despertar en el alumnado conductas prematuras; la falta de formación, de recursos o de apoyos institucionales.

Algunas subcategorías fueron conservadas a pesar de no disponer información sobre ellas, aunque hubieran existido preguntas formalmente dirigidas a obtenerla. Las omisiones revelan datos sociales significativos.

Teniendo en cuenta estas 19 dimensiones y sus respectivas categorías y subcategorías se configuraron cuadros de doble entrada con cada uno de los centros investigados. En la casilla correspondiente a cada dimensión se ejemplifica con alguna parte del protocolo la respuesta encontrada en los centros, destacándose si corresponde a una postura individual, de ciclo o seminario o de centro. Hemos de indicar que se han utilizado los códigos 1, 2 y 3 en los resultados.

4.6. Resultados

Para la presentación de los resultados hemos optado por su separación en cuatro apartados correspondientes a las respuestas obtenidas al cuestionario escrito en cada uno de los ocho centros, los resultados referidos al contexto de desarrollo de la entrevista, la evaluación de los programas y el diagnóstico de las necesidades de los centros.

4.6.1. Contexto y actitudes del profesorado durante la entrevista.

FIG. 2:

CONTEXTO Y ACTITUDES. CENTRO DE ALMERÍA

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Antes de reunirnos con los profesores y profesoras nos recibe el director, nos esperaba. Nos comenta que había estado el inspector por allí y que le dijo que él no sabía nada, no tenía conocimiento de este proyecto, que era raro que la Consejería no le hubiese informado... El director nos lo expone para ver qué se hace ante este planteamiento. Insinúa que tendríamos que anular la entrevista.
- Es el primer día de clase, están muy ocupados con los alumnos y alumnas.... No son pegas para no hacer la entrevista, de hecho se quedan más tiempo del que nosotros esperábamos: varias horas.

Cómo llegan a la entrevista

- No hay que insistir por parte del entrevistador para que los profesores y profesoras sean llamados o acudan a la entrevista. Es una tarea que hay que cumplir y el director ha dado las consignas para el desarrollo del día en las que se incluye la entrevista. No se observan resistencias para asistir a la entrevista, excepto el hecho de que es un día malo, etc.

Grado de implicación

- No es una actitud activa ni en contra ni a favor, hay que hacerla y punto. Aunque hubiesen preferido hacerla en otro momento o quizá no hacerla.
- La actitud en cuanto a la educación sexual no es una actitud negativa: se hará si hay medios-apoyo (horas...) y si los padres no se oponen. Esta cuestión sobre los padres es ambigua: por

un lado tendrán que estar de acuerdo, no oponerse o pensar que se oponen, y por otro lado, el director nos dice que los padres tampoco se enteran de lo que se hace en el centro sobre educación sexual porque no hay comunicación.

Contradicciones y coincidencias

- Al margen de la entrevista no hay otros datos observados para que podamos establecer contradicciones con lo que se dice. Entre ellos hay opiniones distintas a la "oficial" pero no acaban de manifestarse abiertamente.

A quién incluye "nosotros" y "nosotras"

- El director representa la postura oficial con respecto a los temas sobre los que se les interroga. Se muestra como el intérprete autorizado y en exclusiva de los principios del centro (religioso). Eso sí, se hace de forma no impositiva, todos pueden participar con su opinión, porque se espera de cada uno que estén de acuerdo con la filosofía del centro. Se habla de "nosotros" como unidad de fines e interpretación de la realidad según los objetivos pedagógicos que el centro tiene. Las opiniones distintas no son consideradas como manifestaciones de la pluralidad sino como producto del desconocimiento o de la mala interpretación frente a la interpretación oficial del director. Hay que tener en cuenta que el director es nombrado por la orden religiosa a la que pertenece (él y el centro educativo) y esto le da autoridad y poder para hacer interpretaciones.

Tono

- El tono general es de colaboración con la entrevista. Es defensivo cuando se tocan algunos temas pero no es agresivo. Diríamos que es un tono general defensivo en clave "diplomática". Defensivo de sus posturas, de lo que hacen, de su filosofía con respecto a la enseñanza, de sus principios y sus fines pedagógicos al margen del currículum explícito.

Actitud mantenida frente al Centro

- El claustro espera que el director dé su explicación, digamos oficial del centro. Es una explicación en clave positiva que tiene el tono de declaración oficial, de postura oficial del centro. Hay silencios breves antes de responder una vez se ha hecho cada pregunta. Tras ese silencio es siempre el director el que responde con la "postura oficial". Hay unanimidad prácticamente ante todo (aparentemente al menos). Hay algunas opiniones personales distintas a las "oficiales" pero no acaban de exponerse abiertamente ni están estructuradas pedagógicamente de modo coherente.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Es el primer día de clase y están un poco liados con el alumnado pero esto no impide que se dedique todo el tiempo necesario a la entrevista. Si hay que hacerla se hace. Todos responden disciplinadamente.

Ambiente

- Al principio de la entrevista hay una expectación sobre el tema de la reunión. Hay interés expectante por ser el tema que es. Nunca se ha tratado este tema tan abiertamente y en clave

positiva, tal y como se hace ahora. Esto hace que las actitudes a lo largo de la entrevista se hagan cada vez más sinceras y positivas. Se tratan libremente todos los temas que se proponen aunque ya hemos dicho que es el director el que impone la pauta. Quedan un tanto asombrados por la forma directa, abierta y "natural" con que se trata este tema por parte del entrevistador...

Se logra un clima de "sinceridad" y esto se refleja en el ambiente de confianza y familiaridad que se da en el tiempo de descanso y al final de la entrevista. Este clima positivo se refleja en las opiniones totalmente peregrinas que algunos de los asistentes dan. No se manifestarían de este modo si no se hubiese logrado un cierto clima de confianza mutua. Este clima de respeto por las distintas opiniones no se consigue ocultando artificialmente los puntos de vista distintos y hasta contrapuestos que de hecho se dan, en algunos de los temas, entre el entrevistador y algunos de los entrevistados.

Como en la tabla de actitudes podemos apreciar, la toma de contacto de las personas entrevistadoras con el Centro y su claustro de profesores y profesoras, se desarrolló de forma muy correcta en cuanto al trato. Al llegar al centro ya nos esperaban y estaban enterados de qué es lo que íbamos a hacer. Estaban muy predispuestos a colaborar. No costó romper la frialdad inicial. Todos los profesores y profesoras acudieron a la entrevista puntualmente.

A lo largo de la sesión de trabajo con todo el claustro del centro, no se manifiestan de forma explícita opiniones distintas en las cuestiones de fondo. Es el director el que da la opinión, digamos "oficial" del centro. Hay que tener en cuenta que se trata de un colegio privado con un ideario religioso. Observamos que algunos de los temas tratados en la entrevista no son considerados de la misma forma por todas las personas presentes pero las discrepancias no acaban de manifestarse explícitamente cuando se trata de opiniones distintas a las manifestaciones hechas por el director.

El tono logrado en la entrevista es de sinceridad. Ello no excluye una cierta actitud defensiva (legítima) del ideario pedagógico del centro. Esta defensa tan claramente ideológica no la encontramos en otros centros. El tono general de sinceridad de la entrevista se

refleja en el desenfadado con que las ideas más diversas son expresadas y defendidas por algunos de los asistentes. Esto no se daría si el ambiente fuese forzado, frío y de compromiso como en los primeros minutos de la entrevista.

El tema del que se trata crea un interés expectante. Pensamos que la sexualidad no se ha tratado nunca en el centro de forma tan abierta y directa. La forma que la persona entrevistadora tiene de abordar la cuestión, sin eufemismos, ni rodeos y tratando absolutamente todas las cuestiones relacionadas con la sexualidad, hace que los profesores y profesoras presentes expliciten sus verdaderas opiniones y creencias.

Podemos concluir, como idea general sobre el desarrollo de la entrevista en este centro, que se logró abordar todos los aspectos de interés para el cometido de la evaluación de la Educación Sexual en Andalucía y que se hizo de forma directa, con un tratamiento a fondo y sincero de todas las cuestiones tratadas. Por parte de las personas entrevistadoras no hubo ocultación de sus opiniones y creencias, desviación de la conversación hacia aspectos más superficiales, excusas o evasiones dialécticas para descentrar la conversación de las preguntas hechas por su parte.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Nos reciben muy bien. Pronto se rompe el hielo de entrada. Es el jefe de estudios el que de forma muy dinámica y natural nos atiende. Se disculpa porque han entendido mal la convocatoria. Pensaban que era sólo para el profesorado que estaba haciendo un programa de trabajo con el Ayuntamiento. El jefe de estudios se dedica a avisar al resto del profesorado. La entrevista se hace en la biblioteca del centro.

Cómo llegan a la entrevista

- Es el jefe de estudios el que trata de avisar al mayor número de profesores y profesoras posible para que acudan a la reunión. Habían entendido que era sólo para un grupo del profesorado relacionado con un programa del Ayuntamiento y el resto no pensaba asistir. Están saliendo ya del colegio para sus casas y les avisa sobre la marcha.

Grado de implicación

- El grupo de profesores y profesoras que finalmente asiste está sinceramente interesado en el tema. Se implica claramente en la conversación.

Contradicciones y coincidencias

- No se observan contradicciones. Son sinceros y transparentes al mostrar la realidad de su centro con respecto al tema del que se habla.

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- Es un reducido número de profesores y profesoras los que han trabajado el tema de alguna manera y los que están interesados en la coeducación, los roles, etc. El trabajo que han desarrollado ha sido bastante al margen de la mayoría del resto del profesorado. Parecen iniciativas individuales o de pequeños grupos, por ejemplo por niveles. Eso no quiere decir que exista una resistencia en el centro a trabajar estos temas. Simplemente no han sido objetivo del centro...

Tono

- El tono utilizado es distendido y colaborativo. Se muestran interesados por el tema y no se observa competitividad entre ellos ni esfuerzos por quedar lo mejor posible. Tratan de reflejar la realidad del centro.

Actitud mantenida frente al Centro

- No se esfuerzan por dar una imagen de la realidad del centro distinta a la existente. Hablan con naturalidad de los aspectos positivos y negativos. Cuando hay un trabajo de años, por poco extenso que sea, lo dicen; cuando tienen que reconocer que no han trabajado el tema en los seminarios, lo hacen; cuando hay un trabajo discontinuo igualmente lo reconocen, etc.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- La entrevista se realiza los primeros días del curso. No podemos profundizar en su historia reciente.

Ambiente

- Se muestran expectantes y realmente interesados. Hay que tener en cuenta que en la reunión está el profesorado que ha llevado a cabo algún tipo de trabajo al respecto: o por su cuenta o con el Ayuntamiento. En el transcurso de la reunión se muestran sinceros y colaborativos. Interesados por llevar a cabo programas de Educación Sexual. Quisieran participar en algún programa oficial....

El recibimiento es correcto y cordial. Nos recibe el jefe de estudios. Se muestran interesados por realizar la entrevista y colaborar en el estudio que llevamos a cabo. Aunque se produjo un malentendido con respecto a la hora y el día de realización de la entrevista y a pesar de coger a los profesores y profesoras saliendo del Centro, no ponen impedimentos para reunirse y hacer la entrevista. El jefe de estudios se encarga de avisar a los profesores y profesoras. Los que finalmente se reúnen están verdaderamente interesados en el tema e incluso ya lo han trabajado en cursos anteriores.

Durante la entrevista muestran una gran sinceridad con respecto a la situación de la educación sexual en el centro. No tratan de defender posturas a ultranza y están abiertos a la colaboración de agentes externos al centro. Es admirable su predisposición a tratar el tema desde una perspectiva pedagógica y de implicación personal.

A pesar de que el tiempo es menor del que hubiésemos deseado, logramos tratar los temas de más importancia para los objetivos del estudio que llevamos a cabo.

No se perciben contradicciones aparentes a lo largo de la entrevista, ni prisas por finalizar. Se muestran muy interesados porque se cuente con el centro en el futuro si se tomaran medidas de intervención pedagógicas prácticas.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Nos recibe el jefe de estudios y nos conduce a la sala del profesorado.

Cómo llegan a la entrevista

- A instancias del jefe de estudios. El director sólo ha convocado al profesorado que realizó la encuesta y “a los que sabían que iban a venir”.

Grado de implicación

- Muy bajo, salvo la profesora del ciclo inicial y el jefe de estudios que se implican en sus respuestas, aunque defendiendo posturas diferentes.

Contradicciones y coincidencias

- Consigo mismas nulas, entre el profesorado no queda claro que el EPOE esté abordando realmente la educación sexual.

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- Exclusivamente quienes se encuentran en la sesión, no se incluye al resto del profesorado del centro.

Tono

- Defensivo (profesora del C.I.) y colaborativo y algo escéptico en el profesorado del C.S.

Actitud mantenida frente al Centro

- No se ocultan los “trapos sucios” (profesora del C.I.) y tendencia a dar una buena imagen entre el jefe de estudios y el profesorado del C.S.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Inicio del curso; prisas, temas pendientes de resolver y mucho calor.

Ambiente

- Inicial: expectación.
- Proceso: la expectación da paso al interés, aunque también existe cierto desasosiego en la profesora del C.I. que genera tensión.
- Entre pasillos: preocupación por la escasa asistencia.

Al llegar al centro de Córdoba nos recibe el jefe de estudios quien nos advierte que no son buenas fechas para realizar la entrevista. El profesorado suele terminar su jornada y marcharse con premura hacia Córdoba capital, por tanto no es fácil reunir a todo el profesorado del centro. Si a esto añadimos que la convocatoria para realizar la entrevista se hizo solamente a los profesores y profesoras que habían cumplimentado el cuestionario enviado previamente, y a los que el director entendía que iban a venir, nos encontramos con que la asistencia era escasa.

La implicación con el tema a tratar era muy baja, a excepción del jefe de estudios y la profesora del ciclo inicial que denotaban una preocupación especial por el tema. Además esta última reiteró en varias ocasiones que a lo largo de la entrevista sólo iba a expresar su opinión personal. Por tanto, no debía entenderse que las ideas, opiniones o reflexiones por ella expresadas reflejaban las posturas del ciclo inicial. Al contrario, ella estaba en desacuerdo con los planteamientos esgrimidos por algunas compañeras y compañeros del centro. Su actitud a lo largo de la entrevista fue defensiva en contraste con el tono escéptico adoptado por el profesorado del ciclo superior.

La escasa participación del profesorado hizo que cuando se hablaba de “nosotros” sólo se estuviese haciendo referencia a las personas presentes en la entrevista. No se hablaba de posturas del centro. Con respecto a éste no se oculta cierto descontento por parte de la profesora del ciclo inicial. Sin embargo, sí se persigue dar una buena imagen del centro por parte del jefe de estudios y del profesorado del ciclo superior.

El ambiente en general es de cierta expectación (“a ver por dónde van los tiros”) que va dando paso al interés y la colaboración.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- El recibimiento es más bien frío aunque correcto. A la directora le pilló de sorpresa nuestra visita a pesar de que estaba avisada. Parece como si no se hubiese creído que fuésemos a pasar de verdad por el centro. No había avisado a ninguno de los compañeros y compañeras. No tiene preparado el cuestionario que se le mandó antes de las vacaciones de verano (la entrevista se celebra en septiembre).

Cómo llegan a la entrevista

- El profesorado es avisado sobre la marcha, al acabar las clases de la mañana. A pesar de eso asisten todos y todas. Aunque tienen cierta prisa se quedan hasta el final.

Grado de implicación

- La educación sexual es un tema que en el centro no se ha tratado. Por lo tanto en las opiniones emitidas están implicadas solamente las personas a título individual. Ya se ha indicado que el grado de estructuración del grupo es muy débil/bajo.

Contradicciones y coincidencias

- Al representar cada uno de los componentes del claustro, como hemos dicho, visiones distintas y muy poco coincidentes entre sí, tratan de argumentar sus posturas con interpretaciones de la realidad con las que otros miembros no están de acuerdo. Así no se ponen de acuerdo sobre qué es lo prioritario a abordar dados los problemas del pueblo en el que está el colegio. Por ejemplo se alega que el problema de la droga es prioritario al de la educación sexual pero sin embargo la mayoría no está de acuerdo con que haya problemas con la droga en el pueblo.

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- Cada uno habla por sí mismo, no se representa más que a sí mismo.

Tono

- De acuerdo con las características humanas del colegio, en los tonos utilizados hay de todo: sinceridad, colaboración, actitudes de defensa y rechazo...

Actitud mantenida frente al Centro

- No tratan de dar una imagen ficticia de la realidad. Se muestran tal como son.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- La entrevista se realiza uno de los primeros días del curso. Sin embargo no se aprecia la agitación especial de esos días, tal y como lo hemos podido observar en otros centros.

Ambiente

- Se percibe claramente que es un colegio muy desestructurado o con una estructura de participación y organización muy débil. Junto a esto se observa una diversidad enorme de tipos de profesores y profesoras: jóvenes y muy mayores; interesados y desinteresados totalmente; los que se siguen formando pedagógicamente y los que quedaron “atascados” hace tiempo; los que viven en el pueblo -integrados positiva o negativamente- y los que viajan cada día muchos kilómetros, etc. Estas circunstancias se perciben a lo largo de la entrevista. Hay un claro rechazo hacia el tema, por parte de algunos profesores y profesoras y hay también un interés escéptico ante la imposibilidad de hacer algo en ese medio adverso. Hay quien lee el periódico, quien no participa nunca, quien entra y sale constantemente, quien hecha balones fuera pero también hay interesados e interesadas que aportan opiniones interesantes a lo largo de la entrevista.
- Al comenzar la entrevista se manifiestan curiosos por la visita y el tema: curiosos pasivos. Cuesta bastante romper el hielo inicial. Parece que, de entrada, la entrevista no va a funcionar pero poco a poco se impone el interés de alguno de ellos y la cosa marcha relativamente bien.
- No se manifiestan interesados de cara a algún proyecto de futuro... Hay excusas para no comprometerse...

El recibimiento por parte de la directora es sobre todo de sorpresa. No había avisado a los compañeros y compañeras sobre nuestra visita. Tampoco tenían preparado el cuestionario escrito que les mandamos hacía dos meses. Todo ello nos da la sensación de que a pesar de estar avisados puntualmente sobre el objetivo de la entrevista, el día y la hora de nuestra llegada, la directora no creía realmente que llegásemos hasta su centro “perdido” en un pueblo de la sierra granadina.

Dado que el grado de estructuración del centro es muy débil, las respuestas que emiten son a título totalmente individual puesto que tampoco han tratado este tema anteriormente ni en el claustro ni de ninguna otra forma. Por no haber tenido oportunidad de discutir y trabajar dentro del centro los temas tratados, aparece un gran abanico de opiniones y puntos de vista muy diversos. Qué prioridades pedagógicas deben abordarse, la visión que tienen del pueblo y la presión de los padres y madres, qué debería incluir la educación se-

xual, etc. son algunos de los temas sobre los que hay una discrepancia total y un abanico de opiniones muy diversas.

Al principio de la entrevista costó bastante que la cosa empezase a funcionar. Poco a poco se impone el interés de algunos de ellos y se consigue cubrir los objetivos que tenía la entrevista. A pesar de que el grado de implicación aumenta a medida que transcurre la entrevista, esta implicación no llega a concretarse en compromisos para el futuro.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Nos recibe la jefa de estudios y nos conduce a un aula. Previamente se ha corrido la voz de que nos encontramos en el centro y el profesorado se va incorporando al aula.

Cómo llegan a la entrevista

- Con premura, distendidos, interesados. La jefa de estudios nos comenta que son fechas malas. Nos dice que disponemos hasta aproximadamente las 13,00 hs. para terminar la sesión.

Grado de implicación

- Alto, se asumen las respuestas, existiendo cierto consenso entre el profesorado más joven del centro.

Contradicciones y coincidencias

- No existen contradicciones aparentes, aunque sí existen ideologías diferentes. Todos parecen coincidir en que la educación sexual se desarrolla de forma espontánea en el centro.

A quien incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- La inclusión no parece ir más allá del profesorado que en ese momento se encuentra en la sesión. Otras veces es “yo”.

Tono

- Inicialmente de expectación y a medida que avanza la sesión el tono es colaborativo. Existe algunos casos de cierto tono defensivo entre quienes no se encuentran “en la onda del centro”.

Actitud mantenida frente al Centro

- En general, tratan de cultivar la buena imagen. Centran los problemas para desarrollar la educación sexual en las diferentes mentalidades de los padres (“en un centro con 600 alumnos y alumnas existen distintas mentalidades”).

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Inicio del curso. Prisas por acabar y salir del centro (comienza la reunión con 18 profesores y profesoras y finaliza con 13).

Ambiente

- Inicial: de expectación y observación de “por dónde van los tiros”.
- Proceso: de interés, colaboración y participación.
- Entre pasillos: se mostraba preocupación porque la Administración asumiese el tema de la educación sexual, sobre todo entre los miembros más jóvenes del centro.

La jefa de estudios nos atiende a nuestra llegada al centro. El profesorado ha sido convenientemente convocado y no tardan en llegar al aula en donde se va a celebrar la entrevista.

El grado de implicación es bueno sobre todo por el sector más joven del centro que se muestra especialmente sensible ante el tema de la educación sexual. No existen contradicciones patentes, aunque sí existen distintas ideologías en el centro en función de la edad del profesorado.

Al hablar del tema de la educación sexual no se hace desde posturas defendidas desde el centro, a lo sumo se adopta el “nosotros” para reflejar las opiniones de los distintos ciclos o se defienden ideas personales. Esto hace que el tono adoptado por algunos profesores o profesoras sea defensivo ya que no se sigue la corriente mayoritaria del ciclo o del centro.

Existe entre el profesorado una buena predisposición hacia el centro. Ello se evidencia en el hecho de que el mayor problema para desarrollar la educación sexual en el mismo es la existencia de distintas mentalidades entre los padres y madres, ello obstaculiza la puesta en marcha de un programa de educación sexual que vaya más allá de la respuesta espontaneísta que actualmente dan al tema.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- El jefe de estudios y el director. Quedamos para la tarde. Se realiza la entrevista en la Sala de profesores.

Cómo llegan a la entrevista

- A instancias del jefe de estudios y el director. Se informa al profesorado que está en el centro y se realiza una rueda de llamadas.

Grado de implicación

- Bastante alto, parecen estar comprometidos con el tema y defienden las posturas que adoptan a la luz de su experiencia profesional.

Contradicciones y coincidencias

- No existen contradicciones evidentes, abundan más las coincidencias entre el profesorado.

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- A pesar de la escasa asistencia del profesorado, al hablar se representa a un colectivo amplio de compañeros y compañeras que se coordinan y trabajan aunadamente. Existe conciencia de grupo.

Tono

- Colaborativo en aquellos que han asumido la educación sexual; defensivo en aquellos que no la trabajan (“no hay relación con la materia que imparto”).

Actitud mantenida frente al Centro

- De defensa del ideario pedagógico y del trabajo que se desarrolla en el centro. El buen ambiente de trabajo no parece ahogar las iniciativas innovadoras.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Puesta a punto del centro. Tiempo de programación y de realización de horarios.

Ambiente

- Inicial: de cordialidad, acogida e interés. Buen clima de trabajo.
- Proceso: Se trabaja sin interrupción y se debaten las cuestiones, salvo el grupo de lengua, que apenas ha trabajado el tema de la educación sexual.
- Entre pasillos: con el equipo directivo y con un grupo de profesores intercambiamos información de interés sobre el centro.

A este centro llegamos por la mañana, sin haber prefijado hora para la realización de la entrevista, dado las dificultades que tuvimos para contactar telefónicamente con el mismo. Localizamos a un profesor que nos presentó al jefe de estudios y posteriormente al director pedagógico del centro. Una vez allí prefijamos la hora de la reunión para por la tarde. Se quedó en avisar al profesorado que permanecía aún en el centro y convocar al resto por teléfono.

El grado de implicación del profesorado es bastante alto y se defienden posturas de centro, por ello se muestran ideas coincidentes con respecto al tema de la educación sexual, en definitiva existe conciencia de grupo que trabaja en pro de un determinado ideario pedagógico. Esto propicia que se puedan plantear iniciativas innovadoras sin que sean ahogadas desde el centro.

El tono a lo largo de la entrevista es de colaboración, salvo el seminario de Lengua que adopta una postura defensiva al entender que no existe relación entre la materia que se imparte y el tema de la sexualidad.

Existe, por último, un buen ambiente, trabajándose sin interrupciones las cuestiones que se plantean, a excepción del seminario de Lengua que apenas ha tocado el tema de la sexualidad.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Al entrar en el colegio encontramos al director en la secretaría del colegio. Nos recibe con actitud muy ácida y con cierta agresividad. No se presenta ni nos hace saludo ninguno de recibimiento. Comienza por meternos prisa para que comencemos inmediatamente. Su forma de actuar es lo más parecido a un gerente de empresa. Este es el tono que utilizará a lo largo de toda la entrevista: protestando, quejándose de la Admón., eludiendo cualquier tipo de responsabilidad como educador, etc.
- Al final nos pedirá perdón por haber sido tan “borde”, dice él: “Perdonar pero son los primeros días de curso, ni me he presentado al principio...”. Una vez acabada la reunión incluso intentará estar amable. Nos baja en coche hasta la estación de autobuses.

Cómo llegan a la entrevista

- Por la forma en que los profesores y profesoras van llegando a la entrevista se deduce que el director no ha puesto ningún interés en el tema. Hay profesores a los que les pilla de sorpresa el tema y que no lo tenían previsto. Tienen prisa por irse dado que esta reunión se sale fuera del horario de trabajo... Se quedan por interés sobre el tema. Van llegando prácticamente a lo largo de casi toda la entrevista, esto demuestra lo que decimos. El director estaba dispuesto desde el principio a ir lo más rápido posible y a empezar con los que estuvieran al principio, que no eran más de cinco. Se lo toma como un trámite que hay que pasar como sea sin importarle la calidad del resultado. Sabe que no afectará para nada al colegio y no pone ningún interés por que salga bien la cosa. No se dedica a llamar a los profesores y profesoras.

Grado de implicación

- Es el director, en calidad de tal el que lleva la pauta de la entrevista, en cuanto a las respuestas. Su postura es “gerencialista”. Es decir, defiende los intereses cuantitativos del centro en cuanto a medios, número de profesores y profesoras, oferta a los padres y madres... Sus respuestas manifiestan un esquema muy claro: si quieren ayudar den medios, esto es una empresa y no pueden proponer cosas que reducen el rendimiento de la empresa. Traigan un profesor más y encantados con que se dé educación sexual... Todas las respuestas están informadas por este interés “empresarial”.

Contradicciones y coincidencias

- Las opiniones sobre los distintos temas no son coincidentes. Prevalece la opinión del director aunque este no espera que los demás miembros del claustro estén necesariamente de acuerdo con sus propias posturas. Cada uno puede tener la opinión que quiera, no se espera una unidad de criterios en cuanto a las ideas. Sin embargo es la empresa la que, por la fuerza de

los hechos, y al mantener el poder, impone el criterio final, el “mensaje” final a mandar a la Consejería de Educación. Las contestaciones a las preguntas se hace en forma de “mensajes a la Consejería de Educación”.

- Como hemos dicho, las opiniones en algunos temas son muy diversas. Hay profesorado para todos los gustos: muy sensibles hacia la coeducación, posturas religiosas militantes, liberales, indiferentes, pasivos, no interesados....

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- Cuando habla el director, por ser un centro privado, sus opiniones reflejan la defensa de los intereses del colegio como empresa. Son opiniones ligadas al proyecto de escuela: juego de oferta y demanda. Además están las opiniones que apoyan la política del centro, política gestionada por el director. Por último hay una serie de opiniones al margen de esta visión política oficial del centro. Estas son opiniones personales, independientes, toleradas por la línea oficial pero no asumidas necesariamente. Las relaciones entre los componentes del claustro, en cuanto a las opiniones e ideas que se mantienen, son relaciones liberales en el sentido de que cada uno opina lo que quiere, otra cosa es que luego sea el director el que impone la política del centro por el poder que le confiere su cargo no elegido democráticamente entre todas las personas del claustro.

Tono

- El tono utilizado por la línea oficial (fundamentalmente por el director) es un tono irónico. Tono que le permite mantener una distancia entre lo que se habla y lo que luego se haga de acuerdo con el interés del centro como proyecto empresarial. Manifiesta una gran agresividad hacia todo lo que entiende como impuesto por la Consejería. En este sentido viene a decir que la Consejería da problemas y exigen mejoras pero no ayudan con recursos y medios. Se queja de que las inversiones para las mejoras exigidas al centro por parte de la Consejería -por ejemplo el introducir la educación sexual- deben de correr a cargo del centro...

Actitud mantenida frente al Centro

- Al director no le importa transmitir una buena imagen ante el entrevistador y los observadores con tal de manifestar su malestar con respecto a la Consejería (ya indicado anteriormente). Nos recibe de forma agresiva, pretende acabar cuanto antes, se queja de que ha colaborado con muchas tesis universitarias y no se le dan los datos, el quiere apoyos fundamentalmente en recursos, etc.
- Trata de que su opinión sea la que prevalezca y se molesta ante opiniones divergentes que se emiten a pesar suyo. De todas formas sabe que se hará lo que él establezca y que por lo tanto las opiniones divergentes no tienen mayor valor-poder.
- Resaltan mucho lo poco que se hace en el colegio con respeto a educación sexual. Alega que los alumnos ya están atendidos en esos aspectos, por parte del Ayuntamiento...
- Algunas de las personas del claustro están más predispuestas a reconocer las deficiencias, en esta materia, de lo que lo está el propio director.

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Comienzo del curso. Se percibe la agitación y las prisas de los primeros días del curso. La entrevista se hace al final de la mañana. Estamos ya fuera del horario de trabajo y los profesores y profesoras tienen prisa por irse para sus casas.

Ambiente

- El esquema del que el director parte sobre el tema del que vamos a tratar en la reunión, no variará en toda la entrevista. Este esquema consiste más o menos en lo siguiente: No vengán molestando siempre y preguntando cómo lo hacemos. Si quieren ayudar den medios, esto es una empresa y no pueden proponer cosas que reducen el rendimiento de la empresa. Traigan un profesor más y encantados con que se dé educación sexual... Además de esta visión gerencial y empresarial de la educación, no hay posicionamientos ideológicos explícitos (si es que estos no o son). Si cuesta dinero no, si no cuesta estupendo porque aumentaremos la oferta. A partir de este esquema se niega a dar por supuesto que hay que dar educación sexual; se niega a considerar que en todo hay educación sexual para que no sea el mismo profesorado actual de su centro el que tenga que abordar el tema; nada de un departamento de educación sexual al que se añadan los profesores actuales; la educación sexual es una materia más que debe ser entendida totalmente al margen de las demás para que los profesores no se mezclen en esa tarea y haya un especialista más sufragado por la Consejería o por los padres si tanto lo quieren; no le preocupan los padres puesto que el lo presentaría como una oferta más, el que quiere lo toma y el que no lo deja: libre mercado y asepsia "científica" en la oferta. Esta visión particular del director contaminará el resto de respuestas de los demás profesores y profesoras y hará que todos los profesores, excepto un par de casos, se pliegue a esa lógica y estén todo el rato dando razones por las cuales no tratar ellos mismos la educación sexual, razones muy diversas y hasta peregrinas (por ej.: no son la madre Teresa de Calcuta...).

Somos recibidos por el director del centro. Ni se presenta ni nos hace saludo alguno. Directamente nos pide rapidez y brevedad. Se ha hecho la idea de acabar la entrevista cuanto antes, con unas cuantas respuestas de urgencia, si puede ser sin reunir al claustro, tal y como habíamos acordado. Esta actitud de desconsideración parece ir dirigida más hacia la administración educativa que hacia nuestras personas, pero es en nosotros en los que trata de "descargar". Son tan evidentes estos hechos que él mismo tratará de disculparse, una vez acabada la reunión, intentando ser amable a última hora.

De todas las formas se logra reunir a un buen grupo de profesores y profesoras que van llegando a cuentagotas: unos de casualidad al pasar por allí, dado que no sabían nada; otros son avisados sobre la marcha a petición nuestra, etc. Lo cual indica que el Director no había puesto ningún interés en el tema.

Las respuestas dadas a las cuestiones que son planteadas al claustro tienen un peso distinto si estas son las del director o son las de algún otro profesor o profesora. Las respuestas del director tienen un tono inequívoco de “mensaje reivindicativo” hacia la Consejería de Educación. En ellas hay impedimentos de toda clase para abordar la educación sexual en el centro: falta de especialistas, los profesores de otras materias no lo son de educación sexual, falta de medios, etc. Tiene una actitud de reproche e insatisfacción hacia la Administración que trata de expresar a través de las personas entrevistadoras. Hacia el resto de opiniones no hay ningún tipo de presión por parte del director para que no se emitan, de hecho hay una gran diversidad de opiniones, incluso claramente en contra del director, aunque si queda muy claro que una cosa son las opiniones individuales y otra los intereses del centro como empresa privada. Hay que tener en consideración que se trata de un centro privado no confesional.

Por ello, las cuestiones planteadas en la entrevista están marcadas fundamentalmente por estas coordenadas. Por parte del director los temas planteados escasamente se abordan desde una perspectiva pedagógica. Aunque la entrevista permite captar la información de interés para el estudio, toda ella está marcada por una actitud de desvío de los temas pedagógicos planteados hacia aspectos más circunstanciales y coyunturales.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

Quién nos recibe, dónde

- Nos ponemos en contacto con el director que está reunido en una sala de profesores. Nos instala en su despacho y mientras esperamos resuelve problemas de matrícula. Posteriormente nos conducen a una sala a la que va llegando el profesorado poco a poco.

Cómo llegan a la entrevista

- A instancias del director quien nos aclara de antemano que va a asistir poco profesorado (una profesora y tres profesores en total).

Grado de implicación

- El grado de implicación es mayor entre el profesorado del seminario de ética y bajo en el profesor de inglés y en el de electricidad (este durante la sesión va colocando direcciones en unos sobres).

Contradicciones y coincidencias

- El profesorado de ética muestra coincidencias entre sí. El profesor de inglés se contradice en sus planteamientos de educación para la salud y de educación sexual.

A quién incluye “Nosotros” y “Nosotras”

- El profesorado que se encuentra en ese momento en la sesión, no se incluye a otros compañeros.

Tono

- De cierta apatía y escepticismo por parte del profesor de electricidad, defensivo en el profesor de inglés y colaborativo en el profesorado de Geografía e Historia.

Actitud mantenida frente al Centro

- De franqueza, reconociéndose las limitaciones del centro para desarrollar la educación sexual (“en este centro es impensable”).

Coyuntura en la que se realiza la entrevista

- Época de matrículas y de muchos problemas para el centro. El director está ocupado y molesto por la avalancha de matrículas. Aún no han empezado las clases; exámenes de recuperación y reuniones.

Ambiente

- Inicial: De desorganización y prisas. Indiferencia con el tema a plantear.
- Proceso: ambiente un tanto tedioso por la escasa participación.
- Entre pasillos: se respira una atmósfera de zozobra y desasosiego; tensión en el ambiente y sentimientos de agobio.

La conflictividad del centro de Sevilla pudimos entreverla nada más llegar. Era el tiempo de matrículas y el director estaba enfadado porque decía que todos los chicos del barrio venían a matricularse a este centro. Nos advierte que va a asistir poco profesorado y que estas son unas fechas muy malas. Efectivamente sólo acuden a la entrevista tres profesores y una profesora que se implican de forma desigual con el tema. El profesor y la profesora del seminario de Ética se implican activamente en el tema, dándose una actitud más escéptica en el profesor de Electricidad y en el de Inglés.

Generalmente cuando hablan utilizan la primera persona “yo opino” dejando claro que no son portavoces de posturas del centro. Además reconocen las limitaciones del mismo para poder introducir el tema de la educación sexual, a pesar de que al seminario de Ética el tema le resulta especialmente interesante.

El ambiente general es de cierta desorganización y prisas por el inicio del curso. El ambiente durante la entrevista es de apatía y cierto tedio por la escasa participación del profesorado.

4.6.2. Resultados del cuestionario escrito

FIG. 10:

RESULTADOS DE ALMERÍA

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO.

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho durante el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario).

- **Grupo 1:** Se imparte la Educación Sexual correspondiente en los programas escolares en las respectivas asignaturas. Especialmente en Ciencias Naturales y Religión. Preguntas o lecciones ocasionales.
- **Grupo 2:** Lo que surge de la naturaleza de las materias impartidas. Respuestas a preguntas de los propios alumnos. Algunas reflexiones ocasionales. Con los mayores se ha seguido un material audiovisual de formación sexual y en el amor "Claret".

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario).

- **Grupo 1:** Aquella que apunte a la responsabilidad. Consideramos especialmente interesante la colaboración y el apoyo de familias y padres, a veces peor informados que sus propios hijos.
- **Grupo 2:** Una educación más sistematizada. Que sea integral e integrando a la familia. No dejar de lado el aspecto moral.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable.

- **Objetivos:** Educar más eficazmente (G1). Formulación de objetivos conjunta de todo el profesorado (G2).
- **Contenidos:** De los programas actuales a una programación global y transversal (G1). De los contenidos actuales sin programar a contenidos programados (G2).
- **Implicación del profesorado:** Más activa y más informada (G1). Todos en su conjunto (G2).
- **Metodología:** De expositiva a expositiva y participativa (G1). De espontánea a programada (G2).
- **Materiales:** Serían necesarios más.
- **Evaluación:** No se hace. Sería importante y deseable.
- **Coordinación del centro:** No se hace y debería ser interniveles.
- **Apoyos externos:** No existen, pero serían convenientes de parte de la Administración y Equipos Pedagógicos.
- **Formación:** De cada cuál lo que ha podido a cursos de formación y bibliografía.
- **Educación Sexual no Formal:** Es lo que más se hace. Convendría sistematizarla.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario)

- **Grupo 1:** En el nivel de 8º, cursillo ofertado por el Ayuntamiento sobre E.S. En 5º y 6º, 7º se circunscribe a los Programas Renovados de EGB. En 5º el estudio se enfoca hacia la fisiología, y en cursos superiores este estudio se amplía a factores psicológicos.
- **Grupo 2:** El nivel 7º recibió la E.S. correspondiente a los contenidos de Naturaleza no sólo desde el punto de vista científico sino tratando de ampliarla con una formación integral. En el nivel 8º se impartió un cursillo ofertado por el Ayuntamiento y realizado por una psicóloga especializada en el tema.

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Grupo 1:** Es deseable que continúe el cursillo destinado a 8º de EGB. A ser posible, desearíamos se hiciese extensivo a 7º.
- **Grupo 2:** Sería deseable una Educación Sexual impartida por personal especializado para todos los niveles y acompañada de una campaña de concienciación social.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable.

- No respondieron por la premura de tiempo. La reunión empezó un poco tarde. Otros centro de la zona querían participar y hubo que explicarles el plan del estudio. Asimismo, debíamos proseguir viaje en tren hasta Granada para estar al día siguiente por la mañana en Cadiar (Sierra de Granada).

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO.

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario)

- **Ciclo Inicial:** De forma individual y según cada profesor considera conveniente.
- **Ciclo Superior:** No estaba programado y se ha hecho de forma asistemática y ocasional. En momentos cruciales salen los temas de Naturales en 6º, 7º y 8º (sobre todo en 8º) y una charla del EPOE tomándose como globalidad dentro de un estudio de la personalidad. Pocas preguntas al profesor sobre esta temática.

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Ciclo Inicial:** En este centro habría que comenzar por la promoción del programa por personas especialistas. En el ciclo hay creencias muy personales respecto al tema del que incluso, a lo mejor, no habría que tratar.
- **Ciclo Superior:** Debería tener un carácter preventivo e informativo. Sería necesario una programación dentro del curriculum y un cambio de percepción y actitud del profesorado. Creemos que existiría más intolerancia entre los padres que en el profesorado.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable

- No respondieron.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO.

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario)

- **Ciclo Inicial:** Se ha trabajado Coeducación y Educación Sexual (según temas de los libros de texto).
- **Ciclo Medio:** Se trató el tema que viene en el libro de Naturaleza.
- **Ciclo Superior:** Dentro del área de lenguaje de 8º curso uno de los "temas de interés" fue la sexualidad (información).

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario).

- **Ciclo Inicial:** Conocimiento del propio cuerpo y su mejor utilización de cara a un desarrollo global personal.
- **Ciclo Medio y Superior:** Se puede meter como contenidos con asesoramiento de técnicos y a diferentes niveles.
- **Con los padres y madres** a través de asociaciones de padres y madres y escuela de padres y madres.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable.

- No respondieron. La falta de tiempo nos obligó a suprimir la respuesta por escrito. Se pasó directamente a discutir oralmente las diferencias.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario).

- **Ciclo 1º:** Conocimiento del esquema corporal del hombre y de la mujer.
- **Ciclo 2º:** El tema se trata como función orgánica del ser vivo. Ha estado en la mente de todos. No ha sido programado de forma rígida y ha sido tratado superficialmente, siempre que la situación lo ha requerido.
- **Ciclo 3º /1º de E.S.O:** No existe proyecto concreto. Información del profesor a raíz de los temas planteados en los libros de texto y de situaciones planteadas por el alumnado de manera espontánea, a raíz de la coeducación.

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Ciclo 1º:** Deseamos dar la oportunidad de que le sirva para la educación integral del primer ciclo. Aunque no sabemos como abordarla.
- **Ciclo 2º:** De carácter informativo y orientador. Implícita en cualquier programación modular, desde haber objetivos destinados a que la educación sexual sea no discriminatoria por razón de sexo. La educación sexual de los padres influye en la educación sexual de los niños.
- **Ciclo 3º /1º de E.S.O:** Aquella que formando parte del proyecto de Centro a través de un área transversal cubriera las necesidades informativas y educativas del alumnado.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable

- No respondieron.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO.

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario).

- **Grupo 1:** En el nivel de 8º de EGB, se desarrolla un cursillo que oferta el Ayuntamiento. En 5º, 6º y 7º se siguen los Programas Renovados. En el primer nivel la Educación Sexual se enfoca hacia el estudio de la fisiología y en cursos superiores se amplía a factores sociológicos.
- **Grupo 2:** Tanto en los niveles de 7º como de 8º se promueve un enfoque científico y se busca la formación integral.

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable?. (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Grupo 1:** Continuación de los cursillos del Ayuntamiento en 8º de EGB. Hacerlo extensivo a 7º nivel.
- **Grupo 2:** Personal especializado para impartir Educación Sexual. Realizar una campaña de concienciación social.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable

- No respondieron por escrito. Se realizó verbalmente por la premura de tiempo dedicado a la realización de la entrevista. La estructura de los grupos de trabajo no fue la requerida inicialmente porque se malinterpretó la convocatoria y pensaron que a la reunión debían asistir las personas que, de hecho, estaban haciendo Educación Sexual.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario).

- **Ciclo Inicial:** Ninguna actividad académica. Proyección del vídeo...?
- **Ciclo Medio:** En 5º de EGB se abordan ideas generales sobre fecundación, aparato reproductor y métodos anticonceptivos. Se realizan coloquios con preguntas y respuestas.
- **Ciclo Superior:** En 7º y 8º de EGB se abordan ideas generales sobre el aparato reproductor y la fecundación.
- **Director:** El psicólogo del centro imparte charlas en BUP, se trabaja desde el departamento de Ética y Religión y el de Ciencias Naturales (no asisten ni el psicólogo ni el sacerdote).

2. ¿Qué Educación Sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Ciclo Inicial:** Inclusión del tema como una actividad propia del ciclo (Orientación).
- **Ciclo Medio:** Charlas impartidas por personal cualificado. Por ejemplo, sexólogos.
- **Ciclo Superior:** Lo mismo.
- **Director:** La que se ha dado en BUP es la adecuada. Debería extenderse a la 2º Etapa de EGB.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable

- **Contenidos:** Consideración de unos contenidos mínimos como son la reproducción y anticoncepción y opcionalidad a otros.
- **Materiales:** De los actuales textos a materiales didácticos.
- **Formación:** Hasta ahora autodidacta. Deseable, humanística.

RESPUESTAS DEL CENTRO AL CUESTIONARIO ESCRITO

1. ¿Qué Educación Sexual han hecho en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por ciclo o seminario)

- **Departamento de Inglés:** Ninguna.
- **Departamento de Electricidad:** Ninguna.
- **Departamento de Ciencias Sociales:** Se abordan temas puntuales en la asignatura de Ética: el cuerpo, las relaciones sexuales, planificación familiar, el amor...

2. ¿Qué Educación sexual sería deseable? (Que no se haya hecho) (Responder por ciclo o seminario)

- **Departamento de Inglés:** Formación preventiva general y obligatoria al mismo nivel que ciertas normas físicas, higiénicas. Desarrollo de una Educación Sexual general.
- **Departamento de Electricidad:** Debido a la edad de nuestro alumnado sería útil una información sobre métodos anticonceptivos.
- **Departamento de Ciencias Sociales:** Tratamiento continuo y sistemático de los temas anteriores como temas transversales.

3. Resuman las diferencias entre la práctica actual y la práctica deseable.

- No respondieron. Las diferencias son evidentes.

Los resultados señalan como en general no han existido previamente reuniones específicas en la mayoría de los centros para abordar la Educación Sexual presentándose la mayoría de las veces de manera bastante descriptiva y formal pero justamente por eso ilustrativa de la realidad de los centros. La excepción viene señalada por el centro de Jaén.

Sin embargo, se evidencia la falta de análisis previo sobre la práctica actual y la ideal y las diferencias entre ambas que no son respondidas por la mayoría de los centros, en algunos casos por falta de tiempo o porque sugirieron hacerlo verbalmente.

4.6.3. Programas

Para la presentación de los resultados referidos a la evaluación de los programas hemos optado por la presentación de los datos de forma horizontal, de forma que sea posible comparar las respuestas obtenidas en los ocho centros de Andalucía.

La presencia de un uno, dos o tres, explica la representatividad de esa concepción o razonamiento como perteneciente a una sola persona, a un grupo o a la casi totalidad del colectivo del profesorado del centro.

Los datos son presentados en las diferentes figuras, ejemplificando a continuación con fragmentos extraídos de los protocolos. Las frases que aparecen entre corchetes son las notas de las personas observadoras. Al final de cada fragmento hemos indicado la representatividad de la concepción expresada y la provincia a la que pertenece el centro.

FIG. 18:

ORIGEN DE LOS PROGRAMAS POR CENTROS

1. Origen de los programas	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. INTERNO: La causa es un hecho interno al centro.				3				
• I.A. Un conflicto puede inhibir o ser el origen de una intervención educativa.								
• I.B. Demanda del alumnado.	2	3	1	1	1	3	2	
• I.C. Iniciativa del profesorado	3	3	1				2	1
• I.D. Introducción de programas por parte del propio profesorado.	2					2		
II. EXTERNO: La causa es un hecho externo al centro								
• II.A. La iniciativa la toma algún servicio de apoyo externo al centro.		3	2					
• II.B. A propuesta de algún curso o congreso al que han asistido los profesores y profesoras.						2		
• II.C. Como propuesta de instituciones. Por ejemplo: Consejería de Educación, Programas de Salud, Instituto Andaluz de la Mujer...								
• II.D. Programas exógenos al propio centro educativo.								

El alumnado representa el motor principal en la intervención educativa en educación sexual. En todos los centros, excepto en Sevilla, se alude a las preguntas formuladas espontáneamente por el alumnado, bien tras la realización de alguna actividad, bien porque plantean algún problema en la clase. En todos los casos se evidencia que existe un deseo natural de saber sobre los tópicos sexuales.

[Subsidiariamente cuando surgen preguntas del alumnado:] “la correspondiente en los programas escolares en las respectivas asignaturas, especialmente en Ciencias Naturales y Religión”, y después pues en preguntas de forma ocasionales”. [Y también:] “Lo que surge de la materia, respuestas de los alumnos” (2)(Almería).

“Entonces en 7º también se dan más a que pregunten, o que cuenten casos de una tía... pues no solamente son las causas normales sino también las causas anormales, aborto y muchas cosas, como puede ser... bueno, nos metimos en casi todo (...)” (2)(Cádiz).

“Por ejemplo un niño que viene cualquier día y te hace una pregunta relacionada con el tema... Pues, al mismo tiempo que se la contestas pues se lo explicas a los demás. Eso me ha pasado a mi: “señorita me he enterado que no sé que...” Y a lo mejor era una cosa muy gorda ¿no? Pues para explicárselo se lo he explicado a todos. Y ese día, a lo mejor, era a la hora de lenguaje o a la hora de matemáticas...” (3)(Cádiz).

“Se ha tratado pero puntualmente, por ejemplo cuando alguna niña dice “seño, éste me toca el culo”. (1)(Huelva).

“En base más a la necesidad de los alumnos que se están planteando ya problemas en ese sentido. Hemos introducido un poquito en la programación pero ya te digo que es en función de que ellos [se refiere al alumnado] lo piden” (3)(Jaén).

[Se alude al interés de los alumnos y alumnas:] “...o sea, que podemos hablar por experiencia... en quinto de E.G.B., los dos cursos... y ese tema [se refiere a la sexualidad] a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: “¿Cuándo vamos dar el tema 8?”, en Naturales...” (2)(Málaga).

En segundo lugar, la iniciativa del profesorado aparece como el motor de las actividades de educación sexual aunque esto no ocurre en todos los centros de forma explícita y se limitan a exponer los contenidos que aparecen en los libros de texto.

“Bueno la educación sexual de la Segunda Etapa, no estaba programada. No se ha hecho nada, y lo que se ha hecho ha sido de forma aislada, de una forma asistemática, generalmente pues los tópicos

cos de los temas, pues han dado pie a explicar la sexualidad pero vista desde el punto de vista orgánico, las diferentes partes del órgano sexual más que otra cosa y tratar los temas, sin embargo, del libro de texto de Ciencias, se da el libro” (1).

Solamente en dos de los centros se dispone de programas como sucede en Almería y en el centro de Jaén en el que se estaba desarrollando un programa de innovación en educación sexual.

[Tienen un material y un programa de educación sexual pero, según lo que manifiestan, no es utilizado por todo el profesorado sino por uno de ellos (el director), y de forma muy puntual:] “A mi el montaje este... audiovisual Claret (...) es un método para entrar [para comenzar a hablar sobre E.S.]” (2)(Almería).

“En Sociales se ha llevado a cabo dentro de una asignatura que se llama Educación para la Convivencia, dentro del proyecto de Innovación que se llama **Introducción de la Educación Sexual dentro de la Secundaria Obligatoria**. Los Departamentos implicados son el de Sociales, Clínica y Salud que colaboran, también el dpto. de Orientación y en Religión también algunos. Los puntos fundamentales del proyecto son: El modelo sexual impuesto en torno a la Educación Sexual, el aparato genital, la respuesta sexual, métodos anticonceptivos, limitar la práctica sexual, enfermedades de transmisión sexual, recursos de salud de la población, sexualidad como una necesidad de todos, el término pareja, la actividad sexual y aspectos jurídicos de la pareja” (2)(Jaén).

Es de resaltar la ausencia de programas o propuestas institucionales como referente para las actividades de educación sexual en ninguno de los centros. En este sentido, nos parece muy importante señalar que ni siquiera se conocen los antiguos programas renovados aún vigentes en los centros que no son de reforma.

FIG. 19: **GÉNESIS, DESARROLLO E IMPLANTACION DE LOS PROGRAMAS POR CENTROS**

2. Génesis, desarrollo e implantación de los programas	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. No se plantea "consciente o formalmente" la necesidad de intervención en E.S.								
II. Existe una propuesta "espontaneísta". Sin que se diseñe formalmente ningún tipo de programa, el centro se "deja llevar" por la situación.	3			1	1			1
III. Primer nivel de formalización. Se hace E.S. de manera puntual, a través de las tutorías o se desarrollan actividades por parte de apoyos externos al centro.	2		2				3	
IV. Segundo nivel de formalización.								
• IV.A. Se pone en práctica el "currículum prescrito". Se imparten los contenidos de los programas de CCNN, Ética, Religión, etc...	2				1	1	2	
• IV.B. SE pone en práctica el "currículum prescrito". Se imparten los contenidos de los programas de acuerdo con la "transversalidad" de la E.S.								
V. Tercer nivel de formalización. Existe un programa formal, explícito, de innovación o implantación de programas de E.S., Educación para la Salud o Coeducación.								

Existe un predominio de respuesta espontaneísta sin que se diseñe normalmente ningún tipo de programa.

"Cuando en el momento te sale un tema que está relacionado, pues procurar aclararlo de forma sencilla, de forma natural, sin aspavientos, sin ninguna cosa extraordinaria".

"Yo estoy diciendo que ese es un tema que se da, es el tema de la reproducción, por ejemplo. Pero para mí eso no es educación sexual". "Aquí hemos dado coeducación, educación para la salud también, para el consumo también, pero, yo hablo por mí, educación sexual no" (1) (Granada).

Las siguientes subcategorías con presencia importante en los centros viene señalada por la realización de actividades puntuales o por la puesta en práctica “mecánica y reproductiva” del currículum prescrito, fundamentalmente a través de los libros de texto.

“Lo que hacen es una serie de charlas que les viene organizadas desde fuera: ... lo imparte una psicóloga. El cursillo lo dio una psicóloga, especializada en el tema (para 8º)”.

“El 7º nivel recibió una educación sexual impartida por el profesor de naturaleza con los contenidos ya de hecho de... contenidos de naturaleza pero el profesor trata de ampliarla, para lograr una formación integral, ampliándola a otros aspectos no los simplemente científicos”.

“En quinto la E.S. la enfocamos más que nada desde el punto de vista fisiológico. No nos metíamos en los anticonceptivos ni nada. Simplemente era enseñar a los niños los órganos, los nombres, la fisiología de cada aparato y demás. Y ya, claro, en los cursos superiores ya se iban ampliando esa información. Lo nuestro solamente era por ejemplo físico. Y también, más que nada era enseñar al niño a tratar el tema sin ningún tipo de rubor, en plan espontáneo. Y se ha notado que, conforme pasa el tiempo, cada vez mejoramos al tocar el tema” (2) (Cádiz).

Por último señalar que solamente en el centro de Jaén existe un grado de formalización explícito al existir un programa de innovación, aunque este programa no es aplicado por todo el profesorado.

FIG. 20: **CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL POR CENTROS**

3. Características de la educación sexual	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Modelo tradicional de la E.S.	3			2				
II. Modelo preventivo de la E.S.			1		2		2	1
III. Modelo integrador humanista (individual)		2				2		

En cuanto a las características de la educación sexual, el modelo preventivo predomina sobre los demás.

[Se han organizado varias charlas sobre el tema, según lo escrito en los grupos. También está en el protocolo de la entrevista:] “Se reúnen y lo delimitan, el psicólogo, el biólogo y el de religión” [dice el Dir.] [En EGB no han hecho nada porque:] “En básica solamente se ha dedicado a niños con problemas...”; [Una profesora:] “Bueno, creemos que las charlas son adecuadas, no obstante pensamos que deben ser hechas en la segunda etapa de EGB. Sí, la segunda etapa”. En EGB trabajan el tema en relación con el temario de Naturales: “Sin embargo en EGB si aparece el tema...” [dice una profesora. Otra añade:] “El tema de la reproducción.” [y la anterior ratifica que lo tocan en relación al temario de Naturales:]

“...todo lo que sea educación sexual, todo lo que sea educación es bueno, esto es, de antemano para mi es bueno”.

[Una de las causas para que no se haga es la presión de los padres. Circunstancias alegadas para que lo que se hace sobre educación sexual tenga las características que tiene:] “¿Sabes también una cosa?, que depende de los padres. Porque hay padres que han ablandado un poco en este tema concretamente por el preservativo o por la píldora. Entonces más o menos se les... [y continúa] Otros padres: “Que son muy pequeños para darle esa información...”. Y entonces pues hay que tener mucho cuidado con ese... [tema]”.

[Un profesor alude a otras causas:] “No es que no se le de importancia. Es lo más importante, creo yo, que hay en el mundo (Risas). (...) Por prejuicios... cosas importantes lo serán pero que hay cosas que se deben de quitar. O sea, que no es por importante, por otro tipo de razón, de hecho”.

[Sobre lo mismo otro profesor añade su visión del cambio:]

“Es que lo que se va arrastrando desde tanto tiempo, eso poco a poco irá cambiando”. [... lo que indica una cierta actitud de pasividad] (2) (Málaga).

“Es que creo que tú estás confundiendo, yo creo que aquí y en cualquier parte del mundo se lucha por una formación preventiva, si es cierto que nunca hay para eso, cualquier crío que se le enseña normas higiénicas, que se enseñe como llevar una dieta, pero no hay forma de llevar eso, no hay forma de llevar una educación para la salud, a mi me interesa mucho más eso, eso le interesa a todo el mundo, ahora (...) una educación sexual específica ya es otra cosa, pero vamos lo que creo que le interesa a todo el mundo, que nadie echaría atrás eso..” (1) (Sevilla).

El modelo tradicional de educación sexual aparece claramente formulado en los centros de Almería y Granada.

“...que sea integral. Es decir que nosotros, por nuestra formación y demás creemos que no se debe dejar de lado el aspecto moral.”

“Y ellos [se refiere al alumnado], creo yo, que pueden ir viendo un poco, creo yo, lo que es algo... lo que es una moral, que también ahí nos debemos algo de compromiso de unas creencias... y quizá vayan viendo, conforme se les va exigiendo, si quieren o no ser cristianos ¿no?, pero por lo menos esa formación la van recibiendo”.

“Aquella [educación sexual] que eduque la responsabilidad”.

“En octavo se estudia también, o se toca, aunque a veces no entra en los problemas de (...), el matrimonio del..., el sacramento del matrimonio”.

“Luego surgen las preguntas, salen los casos de violaciones... Hay que explicar también lo que son las relaciones prematrimoniales”.

“Los chicos ya de octavo hablan mucho de fidelidad y todo eso: cómo se casan, las cosas de fidelidad para siempre... o sea, lo que es la moral (...)”

“Además estamos en la época del divorcio, estamos viviendo la época del divorcio...” (3) (Almería).

Por último, el modelo integrador humanista tiene presencia en los centros de Cádiz y Jaén.

[Interviene la coordinadora:] “O sea, se trabaja desde un punto de vista más social de lo que es la sexualidad o más biológico”.

[Interviene el Dpto. de Clínica:] “Pues mitad y mitad, nosotros fundamentalmente lo damos biológico y lo hemos reconvertido (risas) hemos visto que hay que darlo biológico porque sabemos que hay que darlo pero no quedarnos solamente en eso” (2) (Jaén).

FIG. 21: **GRADO DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO POR CENTROS**

4. Grado de implicación del profesorado	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Se niega la responsabilidad o la implicación (No es mi problema, no guarda relación con la asignatura que yo comparto).			2			1	3	1
II. Actitud de pasividad. No les preocupa o demandan ayuda externa (A mí que me lo expliquen)	3			2				
III. Implicación activa.								
• III.A. Individual (Prescriptiva o creativa)		3			1			1
• III.B. Grupo o Centro (Prescriptiva o creativa)								

Predominantemente se niega la responsabilidad o la implicación a la hora de impartir educación sexual argumentando la falta de preparación o la no relación de la materia con la asignatura que imparten.

“No, es que el Dpto. de Lengua me parece está un poco fuera”. [A lo largo de la sesión se reitera que se ve el tratamiento que se le puede dar a la E.S. desde la asignatura de Lengua] (2) (Jaén).

[Alegan para no hacer educación sexual cuestiones como:] “Lo que ocurre es que en el temario no hay, que yo sepa, en la segunda etapa, referido a esto. Entonces pues nos vemos un poco agobiados para terminar el temario y yo creo que realmente pues nadie da nada especial que se salga de ahí. Si viniera como parte de un tema, es decir, aunque no sea un tema monográfico, como parte de un tema de Ciencias Naturales pues se hablaría de una forma o de otra” (...).

“Me parece que esto no es la función de ningún profesor, que lo que están es de alguna manera diciendo: “también vais a hacer esto”. Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. (...) Pero qué nos traspasen a los profesionales actuales de la educación, a los de lengua como yo, a los de inglés, a los de EGB que dan todas las asignaturas, esa función, me parece que es una forma cómoda de quitarse el santo de encima ¿eh?. O sea, que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!, que creen los departamentos con unos profesionales idóneos ¿eh? y que los añadan, pero nosotros que hagamos esa función espontáneamente, también podríamos limpiar el Colegio” (3) (Málaga).

[Como razón de la baja implicación, un profesor añade la dificultad de saber/aclarar qué es lo que hay que incluir dentro de E.S.:] “¿Qué metemos dentro de lo que es la sexualidad? (...) puedo explicar suficiente científicamente pues los aparatos reproductores masculinos y femeninos, la fecundación, dónde va el óvulo, dónde los espermatozoides y tal. (...) Pero yo no puedo educar sobre la sexualidad, ni sobre los celos, ni sobre la pasión. Yo no puedo educar sobre eso. (...) Y eso forma parte de la sexualidad. Yo puedo decir: “Tengo celos...”. ¿Cómo educo yo?, ¿qué información?. Entonces claro, ¿qué se transmite cuando se habla de sexualidad?. El hablar lo que es el “acto”, lo que no es el “acto”, cómo no es el “acto”... yo muchas veces les digo a los niños, cuando me emociono mucho: “Yo voy a hablar sobre la “gimnasia” del “acto”. No voy a hablar so-

bre el amor, sobre el cariño, ni sobre la pasión porque no puedo. Son sensaciones que tiene cada uno”.

[Otro añade que esos aspectos que acompañan a la “gimnasia” de la sexualidad es cosa de los padres:] “Los padres se inhiben mucho de su responsabilidad. Entonces el responsable de la educación de los niños son los padres. Que deleguen ciertas funciones en un cura, en un maestro, en un profesor (...) pero la afectividad, el cariño de donde viene es de los padres. (...) Entonces no podemos decir: “La sexualidad la daremos nosotros” (1) (Málaga).

Por último, puede hablarse de un compromiso individual que supone hacer una educación sexual prescriptiva y -a veces- creativa. Solamente en el centro de Jaén puede hablarse de una actividad que implica a un grupo de profesores y profesoras del centro. En ninguno de los centros de Andalucía, existe una implicación mayoritaria del profesorado.

“En Ética sí, yo por lo menos en Ética lo hago así desde que empecé”. [Se refiere a que imparte contenidos de educación sexual, no planificados desde el departamento, sino a título individual” (1) (Sevilla).

“A lo que la psicóloga hace: ahí no asistimos el profesorado, ¿eh?”. [Cuando se les pregunta por el grado de implicación contestan:] “Yo creo que todos en cada una de nuestras clases, desde preescolar hasta octavo damos el tema... Además no es un tema que se da siempre y cuando toca en la asignatura sino que si va surgiendo durante el día cualquier problema de este tipo se va resolviendo...” (3) (Cádiz).

FIG. 22: **CONFLICTOS POR CENTROS**

5. Conflictos	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. No existen								
• I.A. Se niega su evidencia o no se tiene conciencia de los mismos.		3			1			
• I.B. Se tiene conciencia pero se ocultan.			1	3	1			
• I.C. Se anticipan pero se conceptúan negativamente.	3						1	
II. Sí existen								
• II.A. Procedencia: Alumnado, Profesorado, Centro, Padres y Madres, Instituciones.	3		1		1	3		1
• II.B. Resolución								
II.B.1. Individual								
II.B.2. Colectiva						1		

En la mayoría de los centros existen conflictos de los que se tiene conciencia centrados fundamentalmente en los padres y madres o entre el alumnado, no aludiéndose a conflictos entre el profesorado.

[No son conflictos abiertamente problemáticos. Se trata de presiones no explícitas debidas al medio y al temor a los padres y madres. El tema de la educación sexual debe tratarse pero -según el profesorado- tienen miedo que los padres y madres interpreten que el profesorado se mete en temas que no son de su competencia y que por lo tanto se creen recelos hacia el Centro:] “con lo que también tropezamos es que si eso lo abordamos así, abiertamente en la escuela y lo programamos: hoy que es jueves y toca educación sexual... a lo mejor muchos padres dirían: “Bueno, ¿y ustedes por qué hablan de esto?, Esto no quiero que lo toquen”. O sea, que entonces es una asignatura que no se puede programar sino cuando toque en el libro,

pues hoy ha tocado... pues a lo mejor hasta el año que viene no se vuelve a tocar ¿eh?. Y he contestado a estas preguntas concretas que me han hecho y nada más. De ahí no podemos salirnos. Ya le digo, muchos padres dirían: “Bueno esto no es tema de ustedes, esto somos los padres los que tenemos que hablar y ya está”.

“En las familias cristianas, católicas era un tabú hablar sobre eso”.

“Pero quizá sea un poco fruto del ambiente. Es que todos estos estudios requieren estudiarlos globalmente porque hay que ver, desde que estos niños llevan ya coeducación, que vienen desde parvulitos ya con compañeros chicos y chicas y sin embargo llegan aquí y yo no sé si es que a las niñas les... o los niños son muy maliciosos o las niñas les dicen los padres, con tantas cosas como han sucedido... Que es que aquí mismo nos mataron a una niña de 7 años, o sea, que hemos sufrido un trauma hace tres años, una niña de 7 años y viene gente de aquí de barrios y está la gente muy asustada y entonces yo no sé si es por eso que a las niñas les calientan mucho “No...”, el caso es que...” (3) (Almería).

“A mí no me importa, a mí me es igual, yo lo que pido es que vosotros sabéis [refiriéndose al resto de los compañeros] que yo no pienso como piensa la gente de mi ciclo”.

“A lo mejor habría más conflicto en el temario de educación sexual del Ciclo Inicial que en el temario de Matemáticas, porque en Matemáticas y Lengua también no es conflictivo, eso lo das y ya está se lo van tragando y lo otro es más conflictivo porque pueda entrar en choque con las opiniones personales” (1) (Córdoba).

En algunos casos se tiene conciencia de los conflictos pero se eluden y no intentan buscar soluciones, percibiéndose la educación sexual como fuente de contradicción entre el propio profesorado.

“Lo que es masturbación, lo que es homosexualidad, además de los temas clásicos o estereotipos de la familia, el hombre y la mujer

y los métodos anticonceptivos no, porque estamos siempre enfocados la reproducción. Pero lo que es el placer y los órganos de placer y la masturbación, ahí sí que se formaría un cacao. Y no sólo, yo no creo que con los padres sino también con los mismos compañeros. Porque son temas tabú” (2) (Granada).

[Existen problemas detectados en las pocas ocasiones en que se ha planteado el tema de la E.S. debido a los distintos puntos de vista mantenidos entre el profesorado sobre el tema:] “...lo que es el placer y los órganos de placer y la masturbación, ahí sí que se formaría un cacao. Y no sólo, yo no creo, que con los padres sino también con los mismos compañeros. Porque son temas tabú”.

[Consideran que tratar el tema les acarrearía graves problemas con los padres y madres del pueblo. Este posible problema funciona como excusa para no abordar el tema:] “cuando hemos estado en el tema de salud, decir, vamos a tocar estos temas y se descarta el sexual. ¿por qué?, porque yo sé como estamos más o menos aquí [se refiere al pueblo], el nivel en que nos desenvolvemos en los padres y yo no tengo necesidad de meterme en un lío. Primero que lo tienes que preparar, y después métete en una clase a explicarlo que encima los padres: “Anda que lo que está diciendo la maestra a mi niño...” Prefiero mantenerme al margen y entonces, explicarles dentro de la salud, porque la tenemos que dar, otros pues temas que son también importantes y dejar ese al margen” (3) (Granada).

“El otro día en una de las reuniones de claustro que hemos tenido al principio de curso, se informó sobre que ibais a venir vosotros, y de los profesores que estábamos, bueno, hablamos de que iba a venir, todo eso, y un profesor de Ed. Física quiso que constara en acta que él se negaba rotundamente a que en el futuro al seminario de EF se le pudiera endosar la Educación Sexual. Le dijimos “pero si no estamos hablando de eso, si esto es simplemente una reunión informativa”, pues por si acaso, por si en el futuro se les ocurre endosarle a los de EF, me niego rotundamente a darla y que conste en acta” (1) (Sevilla).

Merece resaltarse que únicamente en el caso de Jaén se tiene una cierta conciencia de la necesidad de resolver colectivamente los problemas que se plantean.

“Los padres no intervienen en nada. Alguna vez, algún año, si hemos tenido un problemilla de alguna madre o algo. Porque a lo mejor hemos mandado algún trabajo, que hicieran algún dibujo de una cópula y alguna [madre] ha venido, pero tampoco mucho; ellos si son conscientes de que no pueden hablar demasiado de lo que están haciendo. Yo el año pasado tuve un caso muy típico, una alumna que llamaba la atención”. “Llamé a los padres y sobre todo el equipo de profesores implicados nos reunimos” (3) (Jaén).

FIG. 23: VALORACION DE LAS ACTIVIDADES POR CENTROS

6. Valoración de las actividades	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Indiferencia o comodidad. Nunca han valorado estas actividades y tampoco les preocupa.							3	
II. Improvisación. La entrevista ha suscitado la valoración y reflexión.	2			2				
III. Apreciación. El tema se ha planteado con anterioridad.		3						
• III.A. Insuficientemente. Porque no se toman medidas a partir de la reflexión.			2		2			
• III.B. Suficientemente. Porque se toman medidas concretas.						2		2

No existe una actividad formal, de discusión de grupo o de evaluación, que se dirija a valorar formalmente las actividades que se desarrollan en educación sexual.

Así nos encontramos con posturas de indiferencia o comodidad, improvisación suscitada por la propia entrevista o la reflexión resulta a todas luces insuficiente porque no se toman decisiones o se introducen mejoras en los programas a partir de la misma.

[El tema no se había planteado en el Colegio con anterioridad a la entrevista la cual ha podido suscitar el debate y apoyo a algunos profesores que parecen estar interesados por abordar el tema con apoyos. Una profesora llega a decir:] “Sería planteárselo y si se ve que es interesante y todo eso...”. [Otra profesora dice refiriéndose a la educación sexual:] “...a lo mejor dentro de un año o dos vemos que es más importante...” (2) (Granada).

“Como otra actividad escolar más” [Es decir, se valora positivamente dentro del conjunto de actividades realizadas en el aula] (2) (Huelva).

Únicamente los centros de Jaén y Sevilla manifiestan explícitamente que han evaluado.

“La valoración es subjetiva y positiva, y objetiva es porque al final de las unidades temáticas, de todas, o sea, trátase de ecología, trátase de terrorismo, otras veces de sexualidad, ellos tienen una ficha de evaluación propia ¿no?” (2) (Sevilla).

[La coordinadora plantea] ¿Y a parte del interés lo que son el desarrollo de actividades, evaluación, todo eso también ha sido satisfactorio?“(...) [Responde el dpto. de Orientación] “Hombre claro, también, porque el programa se puede mejorar: materiales, metodología...” (2) (Jaén).

FIG. 24:

RELACIONES PERSONALES Y ORGANIZATIVAS POR CENTROS

7. Relaciones personales y organizativas (coordinación)	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. No se plantean la necesidad de coordinación específica para la E.S.								1
II. Se plantea la necesidad de coordinación específica pero no han sido capaces de encontrar la fórmula adecuada (falta de tiempo...)	2		2	3	1		3	
III. Disponen de fórmulas de coordinación.								
• III.1. Por ciclos o departamentos.		3						
• III.2. Centro/transversalidad.						2		
• III.3. Centro / Zona / CEP.								

Mayoritariamente se plantea la necesidad de coordinación específica pero “no han sido capaces” de encontrar la fórmula adecuada.

[A la pregunta de si se han reunido alguna vez para hablar sobre E.S.:] “Explícitamente para eso no. O sea, han surgido puntos de vista algunas veces pero así, vamos a reunirnos y como lo vamos a tratarlos, no”.

“(…) Pero lo que es el placer y los órganos de placer y la masturbación, ahí sí que se formaría un cacao. Y no sólo, yo no creo, que con los padres sino también con los mismos compañeros. Porque son temas tabú”.

[Se les pregunta si han hecho algún tipo de coordinación:] “Sobre otros temas, sobre este de sexualidad no” (3) (Granada).

“Entonces o yo me lo planteo de una manera ya organizada, de reunir a los padres de hablar de bueno que van a trabajar este tema a ver que les parece, entonces así yo creo que lo podemos plantear

pero a nivel del centro si no hay una información a los padres sobre lo que se va a hacer, no se nos plantean porque aquí se puede montar el circo nº 1, porque claro hay de todo (1) (Huelva).

Uno de los centros, Sevilla, plantea la no necesidad de coordinación específica para la educación sexual.

“No, no en absoluto. Lo que pasa es que no lo veo yo esto para plantearlo en las reuniones de claustro [con risas]. Yo no lo pienso plantear” (1) (Sevilla).

Por último señalar, que solamente dos de los centros desarrollan actividades de coordinación por ciclos o centro.

[Se reúnen pero entienden que la eficacia de esas reuniones es muy escasa y que habría que coordinarse más eficazmente. Falta de tiempo.] (...) “Nosotros nos reunimos a nivel de ciclo, nos encontramos todos los profesores de Ciclo Superior. Hace no mucho tiempo que era una cosa muy curiosa, y es que todo el mundo muchas veces se mosqueaba, había muchas reuniones. Pero tenía una cosa positiva que era, los seminarios también, los departamentos de matemáticas... Entonces en esas reuniones sí se trataban temas específicos. Nosotros nos reunimos [en el ciclo] un compañero, una compañera de inglés, otro de... entonces tratábamos temas en general, pero no cosas específicas. La reunión esta de especialistas de la Segunda Etapa o de toda la EGB se perdió. Reunía a todos los profesores y había pues representantes... entonces...” (...) “Podríamos coordinarnos más ¿no?” (3) (Cádiz).

“Los departamentos implicados son el de Sociales, Clínica y Salud que colaboran, también el departamento de Orientación y en Religión también algunos” (2) (Jaén).

FIG. 25:

VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN SEXUAL POR CENTROS

8. Valor diferencial de la educación sexual	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Indiferenciación o se plantea explícitamente.			2				3	
II. La E.S. no es tan importante como otras áreas.	3			2	2			2
III. Es igualmente importante.		3						
IV. Es más importante que otras áreas.						2		

La valoración mayoritaria es, de hecho, que la educación sexual no es tan importante como las demás áreas de conocimiento, porque aunque explícitamente el profesorado pueda reconocer la importancia que tiene la educación sexual, la práctica no se corresponde con sus declaraciones.

[Al pedirles que comparen la importancia de la educación sexual con respecto a otras materias como las matemáticas y el lenguaje, dicen:] “Menos no...”; “Es importante la formación integral...”; “Es que la persona se tiene que formar de modo integral y todo ello entra en la formación de la persona... Ni más ni menos”; “Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué se... más veces, más veces porque están viendo y oyendo cosas, incluso dentro de la misma casa, están oyendo y... que lo desvirtúan, lo desvirtúan. Entonces la escuela, yo creo, que deberíamos prestarle más atención de la que en realidad se le presta. Esa es mi opinión, no sé”.

“(...) yo creo que cuando se tocan estos temas, yo creo, que el profesor es más profesor. El otro es un enseñante. El educador, yo creo, que con estos temas se realiza...” (2) (Almería).

“A los padres del niño aunque sean analfabetos, el conocimiento matemático no les importa, no lo usan; pero el tema sexual lo usan, les importa” (1) (Huelva).

“Nosotros vemos que otros temas son más prioritarios, a lo mejor, que ese. Aquí hay muchos problemas, por ejemplo, de caries en dientes y eso, que están los críos desde preescolar que se les caen las muelas, entonces eso es más primordial que a lo mejor empezar por la educación sexual. Porque a lo mejor dentro de un año o dos vemos que es más importante...” (2) (Granada).

“Si, no sé si me estoy explicando lo que quiero decir. Que a lo mejor habría más conflicto en el temario de sexual del Ciclo Inicial que en el temario de Matemáticas, porque en Matemáticas y Lengua también no es conflictivo, eso lo das y ya está se lo van tragando y lo otro es más conflictivo porque pueda entrar el choque con las opiniones personales” (1) (Córdoba).

Únicamente podemos afirmar que la educación sexual es igualmente importante que otras áreas, en el centro de Cádiz.

[La consideración de la educación sexual en el centro es muy alta a tenor del tiempo que llevan trabajando en ella:] “Este cursillo se lleva impartiendo hace ya años”. [Se refieren a un curso del Ayuntamiento...]; “Hace muchos años, estaba yo en quinto y los niños ya tenían”; “Nosotros llegamos en el 84 y ya se impartían”, [Se refiere a E.S. en el centro]; “O sea que antes de la oferta educativa ya se impartía cursillo de E.S.” (3) (Cádiz).

Por último reseñar que en el centro de Jaén existe una concepción explícita “sin contradicciones” por la que se valora como un área más importante que las demás.

“Como es más necesario para su vida, [se refiere al alumnado] quizás más que los otros, como vemos que es más necesario nos hemos parado el Dpto. más en eso. Y también porque vemos que cuando estamos dando otros temas no despertamos tanto interés y entonces, claro, nos sentimos más complacidos cuando vemos que estamos despertando más interés. Sí, cuando das otro tipo de

temas se valora dentro del seminario, del Dpto. de una forma especial, se programa más celosamente, se desarrolla algún tipo de actividad distinta (2) (Jaén).

FIG. 26: **FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR CENTROS**

9. Formalización de los contenidos.	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Indiferenciación				2			2	1
II. Formalización como en otras áreas. Uso del currículum prescrito (libros de texto, programas oficiales...)		3	1		1	2	2	
III. Ideologización de los contenidos (Alusión expresa a la perspectiva ética o religiosa).	3							
IV. Formalización como "ciencia", sin que se aluda a otras áreas con el mismo criterio comparativamente.		2						

Si consideramos la formalización de los contenidos desde el punto de vista del currículum moldeado por los libros de texto, podríamos afirmar que ésta constituye la tendencia predominante en los centros estudiados. Sin embargo la postura de indiferenciación de los contenidos predomina en tres de los centros estudiados.

[La coordinadora señala:] "Bueno entre otras cosas en matemáticas tienes un programa mínimo ya establecido, en educación sexual pues no, o sea que la costumbre es que siempre nos hayamos preocupado de las matemáticas o la lengua".

"No perdona, en los niveles básicos de referencia si dicen que el niño debe adquirir su propio rol sexual ¿eh?" [Responde una profesora del ciclo medio].

"Sí, y ahí empieza y acaba. Como función vital del ser vivo" [responde una profesora del ciclo superior y se plantea un debate interciclos entre la existencia de formalización o no de la educación sexual] (1) (Huelva).

“Los puntos fundamentales del proyecto son: el modelo sexual impuesto en torno a la educación sexual, el aparato genital, la respuesta sexual, métodos anticonceptivos, limitar la práctica sexual, enfermedades de transmisión sexual, recursos de salud de la población, sexualidad como una necesidad de todos, el término pareja, la actividad sexual y aspectos jurídicos de la pareja (2) (Jaén).

Es extremadamente interesante señalar la ideologización de los contenidos a la que se alude explícitamente en el centro de Almería y la consideración formal de “ciencia” del conocimiento sexual, si consideramos que estas formas de análisis no se aplican con otros contenidos. Resulta evidente que, al menos en apariencia, la matemática no influiría en la formación religiosa de las personas. De la misma forma, existe un consenso no explícito por el que no tiene sentido discutir sobre la científicidad de otras disciplinas presentes en el curriculum escolar. Los siguientes ejemplos muestran claramente lo que decimos.

“los chicos, ya de octavo, hablan mucho de fidelidad y todo eso: cómo se casan, las cosas de fidelidad para siempre... o sea, lo que es la moral (...) el matrimonio del..., el sacramento del matrimonio...” (...) “... lo que es una moral, que también ahí nos debemos algo de compromiso de unas creencias... y quizá vayan viendo, conforme se les va exigiendo, si quieren o no ser cristianos ¿no?, pero por lo menos esa formación la van recibiendo...” (3) (Almería).

“En plan científico... claro, por que la edad de los críos también, ¿no?. Porque en quinto te encuentras con el problema de que muchos niños, por ejemplo muchas niñas todavía no han desarrollado, son muy críos, entonces a muchos el tema les pilla un poco todavía que no les interesa mucho. Entonces, igual que se estudia el aparato respiratorio, pues se estudia el aparato reproductor, y, pues se estudian los distintos órganos... un poco en ese plan. Pero no les hablamos de métodos anticonceptivos ni cosas de esas”.

[No incluyen temas como el amor, el placer en la sexualidad...:] “La reproducción la ponemos, pues cómo se realiza, la unión del óvulo con el espermatozoide, le ponemos el embarazo, todas las fases de embarazo, lo que es el feto... Vamos que ellos no preguntan ni...” (3) (Cádiz).

FIG. 27: DESARROLLO DE PROGRAMAS POR CENTROS								
10. Desarrollo de programas: fases, metodología, evaluación	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. No se alude porque no se han formalizado las “actividades”.	2		1	3	1		3	
II. Existe un cierto grado de formalización, al menos en lo que se refiere a algunos componentes curriculares (Función del profesorado, evaluación...) sin disponer de una perspectiva integradora.		2						2
III. Existe formalización y elaboración, integración de los diferentes componentes curriculares en algún modelo metodológico.						2		

Como ya hemos indicado en la categoría número 1 referida al origen de los programas, al no poder hablarse propiamente de ellos por la falta de sistematización, aquí nos encontraremos con que mayoritariamente no se alude ni a fases, metodología o evaluación en la mayoría de los centros educativos.

“No, ha habido cursos programados, o incluso han participado uno o dos profesores, pero no (...) han ido Lourdes y alguno más.

“Sí, no existe de una forma digamos sistemática como estamos diciendo” (1) (Córdoba).

[No hay programa. Sin embargo opinan que sería el claustro el que debería establecer que contenidos trabajar con cada nivel de alumnos y alumnas] (3) (Granada).

“Abordarlo, eso como una función vital más de los seres vivos. Es que ahora mismo para abordarlo como centro, un centro como este

de casi seiscientos alumnos, yo creo que la gente no lo hace porque la verdad es que con los padres, su mentalidad (...)" (1) (Huelva).

Existe un cierto grado de formalización pero sin disponer de una perspectiva integradora en los centros de Cádiz y Sevilla.

"En Ética hemos hablado más de la metodología, es lo de siempre, ¿con la Ética qué hacemos? (...). Entonces, quizás por similitudes, los 3 compañeros que hablamos, entonces comentas en cuanto a educación sexual, cuestiones puntuales mientras tomas el café, de la planificación no se qué. Porque en las reuniones del Dpto. hablas del método y en la otra parte de la reunión del Dpto. lo dedicas más a presupuestos, economía, historias de nuevas asignaturas" (2) (Sevilla).

[Ideas sobre evaluación:] "En realidad aquí no se evalúa..." (...) "Nosotros evaluamos en la parte de Naturaleza que se da... El mismo tipo de control..." (...) "Depende del contenido. Si el contenido es la parte física, tienes que evaluar, más o menos como parte física. Ahora, si lo haces como una formación, no solamente la parte física sino la parte emocional, psíquica, de relación, pues esto puede dar lugar a una forma proyectiva ¿no? Pero yo evalué nada más que los contenidos, lo otro fue de una fórmula abierta, ellos preguntaban hasta que se hartaban y... lo que es muy curioso que hasta en 7º, que son más altos los niveles, te sacan muchas veces cosas que vienen en revistas de "marías", por decirlo de alguna forma, del niño con dos cabezas, fenómenos muy raros..." (2) (Cádiz).

La existencia del proyecto citado de innovación en el centro de Jaén hacen del mismo el único ejemplo en el que puede hablarse de una metodología de trabajo que ha permitido formalizar e integrar los diferentes componentes curriculares.

"Nosotros consideramos que sería deseable un programa, no de la asignatura o Dpto., sino que implicara a profesores y alumnos que

fuera mayor, es decir, que formara parte del Plan General del Centro o del Diseño Curricular del Centro” (2) (Jaén).

FIG. 28: **CONOCIMIENTO DEL DCB Y EL DCBA POR CENTROS**

11. Conocimiento del DCB y DCBA	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. No se conocen y existe una actitud de indiferencia.	3	3		3				
II. Se conocen superficialmente pero se muestra interés por conocerlos en profundidad.			1		2	2	3	2

Aunque resulta evidente que la responsabilidad sobre el conocimiento de los DCB y de los DCBA debería ser compartida por la administración educativa y el propio profesorado, el hecho es que existe un desconocimiento importante no sólo de lo que estos documentos aportan en el tema de la educación sexual y la transversalidad sino también en lo que a Reforma en general se refiere.

Así, no se conocen o existe una actitud de indiferencia en tres de los centros estudiados.

[No parece conocerse la propuesta de la Reforma. Esta cuestión no suscita el interés de los asistentes, en general. Se quejan algunos de la falta de concretar en la práctica las innovaciones:] “El trabajo en Centro no se hace, no se discute. Vas a un cursillo pero al volver te encuentras con tus compañeros y la realidad no se transforma...”

[Otro profesor opina sobre la inutilidad de los cursillos aunque no termina la idea:] “Mejor que un cursillo y uno por un lado y otro por otro...” (3) (Granada).

En el resto de los centros se conoce superficialmente y se muestra interés por conocerlos en profundidad.

[Se les pregunta sobre la Reforma] “¡Ah de la Reforma!” [Risas] “Primero hay que informar a la gente y no se ha informado nada.

No se ha informado. Entonces primero informar y después de un poco de información, habría gente que cambiaría de mentalidad (...) pero es que si no se informa no cambia de nada.

Y encima a los que se informa, prácticamente se les está quitando (...) recortando posibilidades y medios, al final va a acabar (...) Y eso va a ser un gran problema (...) un cambio de estructura. Pero para cambiar de estructura no hace falta... Cambiar de nombre, cambiar de estructura, estos se creen (...).

Hoy hay más información de la LOGSE que cuando se hicieron las reformas de los años setenta. Se le había dado menos participación al profesorado y la (...) que se le ha dado en la actualidad. Otra cosa es que se le puede criticar que se nos haya hecho caso omiso a las prerrogativas de los diferentes sectores. Pero el hecho al menos alguna información ya se ha visto. El cambio o el éxito de una reforma, eso no se ve hasta que no pasen 25 o pasen 30 años habrá aspectos puntuales" (1) (Córdoba).

FIG. 29: MATERIALES POR CENTROS

12. Materiales	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Desconocimiento de materiales específicos de E.S.				3	2		3	
II. Se hace uso de materiales estructurados específicos o no para el tema.	3	3				2		1
III. Utilización de materiales no estructurados (Métodos anticonceptivos)			1					

En general hay un desconocimiento generalizado de propuestas o materiales curriculares estructurados con el fin específico de hacer educación sexual. Los que se conocen y se utilizan, a excepción hecha de los materiales elaborados por José Luís García, son básicamente los libros de texto o materiales aislados como vídeos, etc. Sin embargo, existe una demanda de materiales estructurados y un deseo de conocer y disponer de una mayor variedad de los mismos.

“...audiovisual Claret...” [Se quejan de la falta de material para trabajar la E.S.:] “No tenemos material tampoco para eso” (3) (Almería).

“El Colegio cuenta con bastantes diapositivas, láminas, tenemos muñecos de plástico, y láminas de dibujos... tenemos también películas de vídeo, también se las hemos puesto. Les pusimos también películas... (...) películas que traten sobre el tema...” (3) (Cádiz).

“Si viene elaborando, no es que (...), pero como ayuda complementaria y ahorro de tiempo, lo que pasa es que habrá que seleccionar el material. Cuando tú estuvieras bien programado lo aprovecharías. Elaborar tú encima material, pues entonces ya...”

[La coordinadora pregunta] “Claro, pero si están de acuerdo en que se debería programar incluso (...) Hay un material de tal cosa, vamos a utilizarlo y luego se programa...”

[Le contestan] “Yo creo que ese tema, el mismo material que se eche en un colegio urbano no tiene la misma (...) que un colegio rural, tendría muchos enfrentamientos cualquier material de tipo urbano. Sin embargo en una capital pues (...) que compras menos revistas (...) o menos Pronto (...). Sin embargo aquí nuestros alumnos, pues cualquiera de ellos, pues los ves con sus revistas (...) hablando de (...) sexuales o (...) o de esto o de lo otro, o le ves la revista Pronto, que vienen todos los chismes de los novios de las novias, eso está aquí a la orden del día, pues los ves con sus, ¿cómo se llaman?, con sus posters de sus ídolos propio de la edad también (...), entonces es que tengan los alumnos esas actitudes y que no se les corrijan...” (1) (Córdoba).

“A partir de los temas planteados en los libros de texto”.(2) (Huelva).

“Aparte de los cuadernos de la Junta, vídeos. Los vídeos son los mismos todos” (2) (Jaén).

No se dice nada del material. Parece que no se utiliza ninguno (3) (Málaga).

“Yo he utilizado unos cuadernillos que editó, yo no sé cuando, la Junta. Pues un poco de recortes de prensa, para que ellos tiren por ahí, después yo, por lo menos yo, el año pasado localicé, que me pasaron unos compañeros de EGB, unos vídeos hechos en el País Vasco, creo que son 3 o 4 vídeos que, “yo”, “la persona”, “el cuerpo”, “los diferentes estados de edades” y después “la pareja” [se refiere a los materiales de J.L. García] (1) (Sevilla).

FIG. 30: **SECTORES IMPLICADOS POR CENTROS**

13. Sectores implicados	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Alumnado.							2	
II. Profesorado, madres y padres.	3		1					2
III. Otros sectores sociales.		3						

En general el único sector implicado (recuérdese el grado de implicación) es el profesorado. Se valora, sin embargo, la necesidad de incorporar de forma activa al alumnado y a las madres y padres. La excepción es el centro de Cádiz en el que participa la psicóloga del Ayuntamiento.

[Se valora bien el trabajo de la psicóloga del Ayuntamiento. El propio profesorado. Los padres y madres, no] (3) (Cádiz).

“Lo mismo que pasa con la religión, tendrían que aceptarla los padres también, igual que la lengua, pero efectivamente no es igual, porque esto [se refiere a la educación sexual] tiene una implicación moral, entonces los padres tendrían ahí que manifestarse” (1) (Córdoba).

FIG. 31: APOYOS EXTERNOS POR CENTROS	
14. Apoyos externos	AL CA CO GR HU JA MA SE
I. No se cuenta con ninguno.	3 3 2 2
II. Existentes (Cómo se valoran), (Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación del Profesorado, Instituto Andaluz de la Mujer, Iglesia Católica, Instituciones Locales).	3 1 2 1

La mitad de los centros no dispone de ningún tipo de apoyo externo aunque en general se muestran partidarios de disponer del mismo.

[Sugieren:] “Por el equipo de coordinación, un sexólogo, un médico, un psicólogo y también un sacerdote, ¿por qué no?” (...) “Algún padre, ...” (...) “Un señor bien formado [se refiere al experto en educación sexual] que le pusiéramos en dificultad porque claro, si se dedican a eso, pues que nos resolviera la manera de poder explicar, eso mismo que tu has dicho antes, haber cómo se puede explicar. Puede que no sepamos hacerlo bien, habrá otra gente que lo haga. O sea, que primero hay que respetar a todo el mundo, hay que respetar a todo el mundo pero al mismo tiempo convendría el saber explicar ciertos temas escabrosos...”.

[En otro momento de la entrevista:] “A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor...” (3) (Almería).

Sólo se implican tres profesores en la organización de charlas ocasionales. No hay padres ni programa de ninguna clase.

[Los profesores y profesoras nos dicen que fuera del colegio hay algunas actividades y charlas organizadas por el Ayuntamiento pero sin

ninguna relación con el colegio, simplemente constatan que los alumnos y alumnas reciben información aunque sea fuera del colegio].

[Se critica, por parte del director la falta de apoyo de las instituciones:] “Es que muchas veces las ayudas oficiales, ¿Eh?, más que ayudas son cargas” (2) (Málaga).

Los cuatro centros restantes disponen de colaboraciones externas al centro y se valoran como positivas, aunque este asesoramiento se entiende como la presencia de personas que imparten contenidos relacionados con la educación sexual más que con procesos de mejora del curriculum, la gestión y organización del centro, o la ayuda en el desarrollo de programas específicos.

Apoyo externo lo entienden como ayuda circunstancial, intervención desde el exterior a través de servicios no como asesoramiento para su formación ni para trabajar en un programa común. A ese tipo de apoyo tal y como ellos lo entienden, le ven ventajas muy diversas: “Yo pienso que cuando viene gente de fuera le da una importancia y ellos toman otra perspectiva del tema...” (...) “Pero es más natural que sea la gente del centro porque como una cosa normal...” (...) “Pero yo considero que está más preparada la gente que viene de fuera...” (...) “Para que lo trate a fondo la gente de fuera también tendríamos que reciclarnos nosotros y prepararnos nosotros porque con la naturalidad que lo aborda ella no lo abordamos nosotros”. (...) “Es que yo cuando he asistido a una charla de eso he visto yo que ha tocado el tema con una... no sé, de forma distinta a como a lo mejor lo hubiera abordado yo ¿no? Es importante que le de ella otra visión”.

[Otra ventaja que le ven a este tipo de intervención externa es:] “hay muchas cosas que a nosotros no nos preguntan y se lo van a preguntar al psicólogo”.

“Los maestros mismos, nosotros mismos, el médico, la psicólogo, no sé...”.

[No un sacerdote porque...] “entonces ya estaríamos encasillando dentro de un grupo polí... de un grupo religioso..., eso no sería, no habría igualdad. La religión yo la veo desde la otra parte...” “Ayuntamiento” (3) (Cádiz).

“Uno de los temas que se trataban era el de la sexualidad [se refiere a las charlas impartidas por el EPOE], era generalmente el que despertaba más interés por parte de ellos y el que ocasiona, pues también, mayor rubor...

Pero yo creo que también hay que ser realistas y tener los pies en el suelo y mirar que hasta ahora, cuando han creado la figura del asesor ha sido este año y realmente para que evolucione la reforma y se produzca este tipo de asesor, que sea partícipe del centro, que sea coordinador de ideas, que sea un tío creativo, que sea dinámico, que nos eleve la moral...

Yo lo que veo en los asesores que vienen de fuera y que nos informan..., yo no creo en ese sistema de trabajo. Yo creo que debe ser un asesor participante que esté en contacto con la actividad educativa” (1) (Córdoba).

[Se habla de la existencia de asesores externos, de la presencia en el centro de veterinarios, médicos, pero no se realiza una valoración del asesoramiento externo] (2) (Huelva).

FIG. 32: FUTURO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL POR CENTROS

15. Futuro de la educación sexual	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Continuidad o conservación del estado actual.								
II. Necesidad de mayor formalización: Revisión.	3	3		3		2	2	2
III. Aproximación deseada a la Reforma y concepto de transversalidad.			2		2			

La mayoría del profesorado de todos los centros educativos siente la necesidad de revisar y mejorar las actividades que se están desarrollando.

“...debería ser una educación más sistematizada...”.

“...una cosa básica sería el tratar de hacer una sistematización de esa educación sexual”.

“... por ciclos o seminarios formación del profesorado y después dentro del apartado de materiales pues material audiovisual, bibliografía... y a nivel de centro...”.

“... debería haber un coordinador...” (3) (Almería).

“Podríamos coordinarnos más ¿no?”; “(...) habría que ampliar, estos cursillos de formación de personal especializado que hacen [el Ayuntamiento], no solamente a octavo sino a otros niveles, a toda la EGB”.

“Sería deseable una educación sexual impartida por personal especializado, o por nosotros mismos, ¿no?, pero acompañado por una campaña de concienciación social, porque ahí está la cuestión de que no es que solamente nosotros sino el ámbito, lo mismo que hubo la campaña de “póntelo, pónselo, pues, ampliar eso (...) que de momento choca pero que con una continuidad sería una cosa normal. O sea que ese es el apoyo, de concienciación general, no sólo de los niños sino de los padres también. Aunque aquí, en esta zona a los padres no les afecta porque más o menos es una zona más liberal pero quizá en otros colegios del centro sí que les afecta”.

“(...) el mantenimiento por parte del Ayuntamiento de personal especializado, más completo. Porque el año pasado vino Ana, la psicóloga, pero el médico que otras veces ha venido, el año pasado no vino. Entonces un equipo que fuese más completo, no sólo la psicóloga...”

“Los maestros mismos, nosotros mismos, el médico, la psicólogo, no sé...” (3) (Cádiz).

Dos de los centros señalan la necesidad de un acercamiento a los planteamientos de la Reforma y el concepto de transversalidad.

“Si, lógicamente la educación sexual es un eje transversal, pero necesitaría, a pesar de ser..., una mayor concreción, es decir las áreas transversales están ahí pero les ocurre lo mismo que a los temas de la cultura andaluza, estaban ahí pero mientras no se lleguen a explicitar y a (...), entonces esa área transversal pues deja que de-sear mucho, (...) el currículum oculto...”

Antes, los aspectos transversales esos, desde mi propia reflexión, para mí era que cada maestrillo tiene su librillo o la impronta que le daba cada maestro a su (...). En eso se queda las áreas transversales de alguna manera. (...) maestro que hace material (...) porque a su alumno lo que le habla de educación sexual, le habla de educación vial,, le habla de lo que ocurre en su mundo, es el alumno más feliz. Pero nosotros como profesores, la mayoría no estamos lo suficientemente informados, no quiere decir que porque tengamos más información va a haber más cambio de actitudes...

Eso, de forma general, como todo, como siempre (...), programar normalmente no se estila, ahora estamos empezando de nuevo con lo que se llama Primaria se va a empezar ahora. Pero este año yo creo que tampoco se va a poder hacer así. Lo que no pueden hacer es que quieran hacer un proyecto curricular y poner a un curso o a dos cursos a realizarlo (...).

Luego además te exigen que tienes que presentar, ¿cómo vas a presentar si primero tienes que ver, que replantear todo el temario?” (2) (Córdoba).

[Se plantea la necesidad de que la educación sexual sea entendida como un área transversal. También se alude a la necesidad de que

se aborden otras cuestiones desde la Reforma tales como la formación del profesorado, formación de padres, coordinación del centro, intercambio de experiencias sobre el tema con otros compañeros, etc.] “En primer lugar formación del profesorado, luego que sea un área transversal, recursos materiales, creación de una escuela de padres y recursos personales también” [esta es la opinión de una profesora del ciclo superior] (2) (Huelva).

“El único problema que tiene es que lo transversal muchas veces se pierde. Es tan importante que merecería la pena que, alguna vez, se hiciera asignatura, a pesar de que siguiera siendo transversal también. Porque lo transversal queda ahí en lo transversal y al final nadie da nada. [Varios comentarios no audibles]. (...)Y profundizar y llegar a acuerdos mínimos en la comunidad escolar sobre moral, ética sexual, conducta sexual que eso sí la propia comunidad o los propios profesores sí que tenemos criterios bastante diferentes (2) (Jaén).

FIG. 33: **COEDUCACION Y EDUCACIÓN SEXUAL POR CENTROS**

16. Coeducación y educación sexual	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Existe una concepción explícita.			1	3	1	2		1
II. Existe una concepción implícita.	2	3	1				1	

Las ideas que explicita el profesorado sobre coeducación son bastante vagas, limitándose a hacer referencias a formas de agrupamiento “mixtas” y alguna alusión general al sexismo en el lenguaje. “La profesora del ciclo inicial interviene en el sentido de que no se muestra optimista ante las actitudes no sexistas del profesorado del centro. Es interrumpida por un profesor del ciclo superior, en general es constantemente interrumpida por los dos profesores del ciclo superior, pero vuelve a coger la palabra para decir que existen diferencias entre el profesorado de ciclo inicial y del ciclo superior].

En este centro, lo que yo veo en segunda etapa, que los niños, en general, que estarían bastante retrasados, quiero decir por familia (...) tú ¿por qué no friegas?: ¿yo?, fregar, barrer eso es degenerar a su niño y lo que ella representa..." (1) (Córdoba).

"Yo en clase siempre he tenido en cuenta que no haya discriminación, es más yo he trabajado siempre en grupos. Si tenía seis niños en un grupo, tres niños y tres niñas, o si tenía que hacer algún trabajo...[se refiere a que forma grupos mixtos] una obra de teatro, los papeles los de niño se los daba a las niñas y los de niñas a los niños, que no les gustaba pero lo hacían. Lo que pasa es que encontramos que vienen ya con una educación sexual, o sea, con una coeducación por parte de la familia, a ti te cuesta muchísimo trabajo cambiarla, yo se lo he preguntado muchas veces, "vamos a ver qué hace tu padre en tu casa y que hace tu madre en tu casa", entonces los trabajos del padre eran los específicos de toda la vida ¿no?, llegaba del trabajo, se sentaba, se quitaba los zapatos, que voy a leer el periódico, ¿y tu madre?, mi madre lava, pone la lavadora (...) ¿y por qué no lo hace eso tu padre? uh, mi padre, mi padre eso como lo va a hacer, por eso la educación tendría que empezar por la familia" (1) (Huelva).

En cuatro de los centros no existe una concepción explícita de la coeducación.

[A la pregunta de si tratan el tema de la coeducación en clase, una profesora contesta:] "Sí, yo lo he tratado, por ejemplo en cuestión de grupos". [Y otra dice:] "Suelen surgir, bueno, cuando haces equipos niños/niñas. Logras que alguno sea mixto, en 6º. En 7º ya hay dos o tres y en 8º ya se mezclan más pero en 6º nada. Hasta que logra uno, casi a la fuerza tienes que hacerlos mixtos ¿no?".

[Más adelante muestran, en el siguiente diálogo, su preocupación por la coeducación:]

“...Les digo -a sus alumnos y alumnas-: A mi clase no entráis en dos filas una de niños y otra de niñas, ¡a mezclarse!”... Y cuando se separan otra vez: “¡a mezclarse!” Pero bueno, aquí nadie se come a nadie. Así que ya te digo, mentalizarlo de que todos iguales...”

“...Ya estamos mentalizados porque fijate que antiguamente cuando eran clases de niños nada más y clases de niñas nada más. Luego aquello se veía...”.

“...Pues por eso digo que tenía que estar más normalizado...” (2) (Almería).

“En lengua no lo habíamos planteado nunca, ni lo vemos muy factible [esta profesora insiste en la desconexión entre su área y educación sexual].

[La coordinadora plantea] ¿Se puede dar lengua y al mismo tiempo estar trabajando respeto y dar educación sexual? Se puede y además se intenta” [aquí la profesora reconoce que es factible la relación de temas referentes a la educación sexual, contradiciendo sus argumentos anteriores] (2) (Jaén).

“Yo estoy totalmente en contra de eso, [se refiere a diferenciar lingüísticamente el género] porque creo que la mayoría de los lingüistas de España, pues casi todos hemos recibido una educación lingüística descriptiva, en la cuál se está totalmente en contra de manipular el lenguaje que es lo que se está haciendo. Pero desde luego esto no lo está haciendo alguien con una mentalidad lingüística. (...) La generativa se basa en “lo que hay” y sólo admite cambios que sean cambios que lleven tiempo, entonces sí admite todo tipo de cambios, siempre y cuando se haya generado de forma más o menos automática por la misma lengua en contra de cualquier tipo de manipulación”. [Se refiere a utilizar el género en el texto escrito, cuando no es una costumbre generalizada oralmente] (1) (Sevilla).

FIG. 34:

CURRICULUM OCULTO POR CENTROS

17. Currículum oculto	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Manifiesto a partir de programas no formales.	2	1	2	2	2	1	1	1
II. Manifiesto a partir de programas formales.			1					1

El currículum oculto ocupa un lugar privilegiado en relación a la educación sexual. En todos los centros se alude a aspectos relacionados con la educación sexual y con la coeducación relacionados con el currículum oculto, es decir, no forman parte del currículum escrito pero se manifiesta a partir de los programas formales.

“Yo creo que tratándose de un centro católico pues para nosotros creemos que debe estar en evidencia la doctrina de la Iglesia...”. “El respeto a la vida...”. “... tratar de solucionarlo: “mira pues esto es la enseñanza de la Iglesia Católica”. [Se refiere a que hay que tratar todos los temas, no rehuir ninguno, utilizando para ello lo que la Iglesia dice. Es decir: “que no te quedes al margen” por ser católico].

“Las contradicciones son muy malas porque al final vence la afectividad, creo yo, o vence quizá la rebeldía. O sea, que las dos cosas son muy malas. Si el alumno toma rebeldía contra la familia se pone a favor del profesor. Eso deshace una familia. Si al final vence la afectividad de la familia dice que todos nosotros somos malos, lo que nos quieran llamar. Yo creo que hay que ir a la par, aunque sea más lentamente. Pues si se ha hecho muy poco y se va haciendo algo, yo creo que convendría ir conjuntamente”. “...que no hay que buscar el egoísmo”.

“Lo que se está diciendo aquí yo lo veo muy positivo, estas ideas últimas, en cuanto que lleva a la moral personal. Hay que conocer las cosas que estén prescritas, dichas y tal y luego después esa reflexión que es lo que ha faltado. Porque hasta ahora muchas veces

la moral ha sido: “esto está escrito y tal, tal, tal... contabilizamos...” y esa reflexión, y eso es lo que más forma a las personas ¿no?: “Vamos a reflexionar juntos”, como ha dicho Isabel, “vamos a tomar una decisión”.

“A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor...(…) En la moral que dice la Iglesia. O sea, que nosotros llevamos ese camino pero...” (2) (Almería).

“Si, no existe de una forma digamos sistemática como estamos diciendo, (...) el año pasado en el lenguaje, estudiamos el tema de la publicidad, la utilización de la mujer ¿no? en los anuncios publicitarios [la coordinadora asiente], entonces pues los chavales traían recortes y se hacían análisis de esto...”.

[En otro momento otra profesora añade] “aunque hay actividades aisladas que inconscientemente nos damos cuenta de que no estamos haciendo una educación sexual discriminatoria, por así decirlo, pero que se tocan temas que podrían estar dentro, perfectamente, de los objetivos...” (2) (Córdoba).

[El curriculum oculto consiste, en este centro, en privar al alumnado de toda referencia explícita a la sexualidad. Esto es porque no se coordinan, tienen miedo a la presión del pueblo -que no sabemos si es real o es una excusa para justificar la eliminación ideológica de todo tratamiento-, tienen miedo a conflictos... Así, por ejemplo:]

“Meter la pata en educación sexual sería escándalo”; “Habría que ver qué se trata en educación sexual porque tiene connotaciones morales...”; “...lo que es el placer y los órganos de placer y la mas-

turbación, ahí sí que se formaría un cacao. Y no sólo, yo no creo, que con los padres sino también con los mismos compañeros. Porque son temas tabú”; “...vamos a tocar estos temas y se descarta el sexual. ¿por qué?, porque yo sé como estamos más o menos aquí, el nivel en que nos desenvolvemos en los padres y yo no tengo necesidad de meterme en un lío. Primero que lo tienes que preparar, y después métete en una clase a explicarlo que encima los padres: “Anda que lo que está diciendo la maestra a mi niño...” Prefiero mantenerme al margen y entonces, explicarles dentro de la salud, porque la tenemos que dar, otros pues temas que son también importantes y dejar ese al margen” (2) (Granada).

[Interviene una profesora del ciclo inicial] “Pero habrá que hacerlo para que el niño lo disimule, porque si...” [risas, escándalo]
[Interviene entonces un profesor del ciclo medio] “genéticamente es una mujer en un cuerpo de hombre, yo no tengo problemas, pero cuando ya fuera consecuencia de otras cosas”.

[Interviene un profesor del ciclo superior] “Ahora tú te imaginas que aquí en este colegio un niño ya, vamos a quitar esa palabra así de maricón”. [Interviene el ciclo medio] “Homosexual”.

[Interviene una profesora del ciclo superior] “Sale como sale y punto ¿no?, ahora tú te planteas que hay un niño así, hombre yo lo que no pienso es decirle al niño no, niño tú ponte pantalones porque eres muy macho, no, habría que empezar a educarlo, vamos a ver tú eres así y así te tienes que desenvolver en la vida y a los demás acostumbrarlos a que ese niño es un niño más, con sus características.”

[Interviene una profesora del ciclo medio] “Pero eso es una educación en el respeto” (2) (Huelva).

[La consideración de la educación sexual, con entidad propia y al margen del resto de materias:] “yo es que he estudiado filología románica y soy profesor de filología románica. Sólo me falta, de ver-

dad, que alguien me dijera que como no se da E.S. yo tuviera que dar a mis alumnos E.S.: ¡me niego terminantemente!. Es decir, si los padres de alumnos, la comunidad escolar, quieren dar enseñanza sexual que nombre especialistas y que los incluya en el centro. Si nos quieren traspasar el problema es que incluso me parece un agravio profesional. Que es muy importante, ¡perdóname!, como la religión o como, por ejemplo ganar el Tour de Francia, pero yo como profesional de la enseñanza tengo mi campo de trabajo, y ese tipo de carencias existen, ahora bien, yo como profesional...”.

“Y de todas maneras, aparte de que hubiese un profesor o un departamento, como hemos dicho aquí, dedicado exclusivamente a E.S., lo que sí es cierto también es que aunque, todos los profesionales de la enseñanza tenemos una especialidad concreta, no demos una información objetiva, lo que sí es cierto es que se transmite a través de nuestra actitud en hechos cotidianos nuestra actitud hacia la sexualidad. Por ejemplo, tonto puede ser, surge una pareja en 3º de BUP ¿no?, entonces la actitud del profesor hacia el que haya surgido una pareja, simpatía hacia eso o antipatía, o algún comentario suelto que demuestre que le afecta, y que demuestre que es una cosa agradable y que está bien que surja y que se pueden ayudar mutuamente. Eso indirectamente, aunque no estés transmitiendo una información concreta, ayuda a que ellos acepten su propia sexualidad o no. Entonces aun cuando no fuese una función propia nuestra, aun cuando nosotros no demos esa información concreta, sí es cierto que nos vendría bien a veces reflexionar sobre la actitud que tenemos, las miradas de desaprobación o algún comentario que se hace sin mala intención y que puede ser perjudicial para la vida de esos niños en esa edad que además es fragilísima, están descubriéndolo todo” [Esta opinión mantiene una visión sobre la educación sexual contraria abiertamente a la mantenida por el director. Este último sostiene que diferentes materias deben tener diferentes especialistas, lo que implica apoyo por parte de la Consejería, en forma de nuevos profesores, si es que lo que se quiere es que la educación sexual se de en el centro.] (1) (Málaga).

En dos de los centros se plantea un conocimiento explícito de lo que supone el curriculum oculto abordado a partir de programas formales.

“Sí, a mí en 12 años todavía no se me ha dado el caso nunca de una niña” [se refiere a la presencia de una alumna en electricidad].

[La coordinadora plantea] ¿Y te parece normal, que sólo tengas chicos, porque es una asignatura...? “Si, me parece normal e incluso, aquí hubo un año que hubo una alumna en un curso de electricidad y al principio me sonaba rara, al final era la mejor del grupo” (1) (Sevilla).

FIG. 35: **PERFIL PROFESIONAL POR CENTROS**

18. Perfil profesional adecuado para impartir educ. sexual	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Indiferenciación. No se ha planteado nunca.				3				
II. Profesorado con requisitos de formación sexológica específica.					2	2		
III. Profesorado con creencias religiosas o éticas especiales.	3							
IV. Agentes externos al centro, especialistas.		3					2	1

Predominantemente el profesorado piensa que el perfil profesional más adecuado para desarrollar la educación sexual es la de una persona externa al centro o especialista en conocimientos sexológicos.

[Consideran que el agente externo les da más confianza a los alumnos:] “Pero también hay otra cosa, muchas veces, cuando nosotros empezamos a decir a los niños que nos pregunten, lo que no les preguntan a los padres nos lo van a preguntar a nosotros, pero hay muchas cosas que a nosotros no nos preguntan y se lo van a preguntar al psicólogo. O sea que ella, que aunque llegue el mismo día, y aunque no conozca a los niños, los niños van a tener hasta más

libertad que con nosotros, o sea que, por mucha confianza que les demos pues uno es... Y a lo mejor con una señorita algunos se cortan más, yo que sé”.

[Al preguntarles sobre qué profesionales deberían participar:] “Pues profesionales... maestros mismos, nosotros mismos, el médico, la psicólogo, no sé...” [Se les pregunta si consideran conveniente incluir a un profesor de Religión, por ejemplo, que diese la perspectiva moral también, a lo que responde una profesora:] “La perspectiva, pero entonces ya estaríamos encasillando dentro de un grupo polí... de un grupo religioso..., eso no sería, no habría igualdad. La religión yo la veo desde la otra parte...” [Esta parece una opinión con apoyo en el grupo.] (3) (Cádiz).

[Se exige un especialista que se ocupe de esos temas y descargue al resto de profesorado de esa tarea:] “Sólo me falta, de verdad, que alguien me dijera que como no se da E.S. yo tuviera que, dar a mis alumnos, E.S.: ¡me niego terminantemente!. Es decir, si los padres de alumnos, la comunidad escolar, quieren dar enseñanza sexual que nombre especialistas y que los incluya en el centro”.

“Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. Y que naturalmente que se entrevisten, como hacemos todos los departamentos, diciendo cuál es su programa, cuáles sus objetivos, cómo lo van a evaluar y cómo lo están haciendo. Pero qué nos traspasen a los profesionales actuales de la educación, a los de lengua como yo, a los de inglés como la señorita, a los de EGB que dan todas las asignaturas, esa función, me parece que es una forma cómoda de quitarse el santo de encima ¿eh?. O sea, que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!, que creen los departamentos con unos profesionales idóneos ¿eh? y que los añadan, pero nosotros que hagamos esa función espontáneamente, también podíamos limpiar el Colegio” (1).

[Sobre las características profesionales del especialista:] “Pues una persona que pueda ser capaz de dar un punto de vista objetivo de ese tema y aunque tenga su opinión personal, sea capaz de transmitirlo a los demás, qué se entiende por sexo, qué es el sexo en esta sociedad actual... Que sea capaz de abordar el tema no solamente desde su punto de vista, que cada uno lo tenemos, sino de una forma objetiva, y abrir un amplio campo a esos receptores, que van a ser los alumnos, para que ellos actúen” (2) (Málaga).

Para dos de los centros el propio profesorado, con una formación sexológica específica, sería el más idóneo para impartir la educación sexual.

“Habría que combinar una formación inicial, porque la cuestión es que la formación inicial que habría que plantearse aquí la Escuela de Magisterio se lo ha planteado como asignatura para los maestros y, claro, aquí [se refiere al profesorado del centro] ya tiene que ser una formación inicial de un curso, un cursillo, y luego a partir de esa formación inicial establecer un seminario permanente” (2) (Jaén).

[No llegan a contestar a la pregunta sobre las características del profesional adecuado para impartir la E.S.] (3) (Granada).

Un solo centro sugiere que el profesorado debe cumplir con unos requisitos éticos o religiosos especiales.

[Sugieren:] “Por el equipo de coordinación, un sexólogo, un médico, un psicólogo y también un sacerdote, ¿por qué no?” (...) “Algún padre, ...” (...) “Un señor bien formado [se refiere al experto en educación sexual] que le pusiéramos en dificultad porque claro, si se dedican a eso, pues que nos resolviera la manera de poder explicar, eso mismo que tu has dicho antes, haber cómo se puede explicar. Puede que no sepamos hacerlo bien, habrá otra gente que lo haga. O sea, que primero hay que respetar a todo el mundo, hay que respetar a todo el mundo pero al mismo tiempo convendría el saber explicar ciertos temas escabrosos...”.

“A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor...”.

[A la pregunta sobre cómo ven la relación de la moral con la educación sexual contestan:] “Pues yo creo que tratándose de un centro católico pues para nosotros creemos que debe estar en evidencia la doctrina de la Iglesia...” [Otra profesora añade:] “El respeto a la vida...” [A lo que otro añade:] “Exponerla, yo iba a decir, en todos los temas. Aunque te digan: “esto como es...” pues tratar de solucionarlo: “mira pues esto es la enseñanza de la Iglesia Católica”. Ahora, que no te quedes al margen, es decir, si nosotros creemos (...) También hay que estar, íbamos a decir, al día de todas las cosas porque en muchas cuestiones morales hay muchos escritos modernos que hay que estar al tanto de ellos”.

“Creo yo que eso es lo malo, las contradicciones son muy malas porque al final vence la afectividad, creo yo, o vence quizá la rebeldía. O sea, que las dos cosas son muy malas. Si el alumno toma rebeldía contra la familia se pone a favor del profesor. Eso deshace una familia. Si al final vence la afectividad de la familia dice que todos nosotros somos malos, lo que nos quieran llamar. Yo creo que hay que ir a la par, aunque sea más lentamente. Pues si se ha hecho muy poco y se va haciendo algo, yo creo que convendría ir conjuntamente” (3) (Almería).

FIG. 36: **IMPEDIMENTOS POR CENTROS**

19. Impedimentos, inconvenientes o resistencias hacia la E.S.	AL	CA	CO	GR	HU	JA	MA	SE
I. Se esgrime el miedo a las críticas o reacciones de madres y padres y otros sectores sociales.	3			3	2		2	
II. La falta de formación como resistencia.	3	3		3		1	1	1
III. Falta de recursos materiales como resistencia.	3		2			2	1	2
IV. Miedo a nosotros y nosotras mismas (hacer E.S. me puede suponer cuestionar mi propia sexualidad).	3	3	1	1				
V. Miedo a los "fantasmas": La E.S. puede despertar conductas prematuras...	3			2	2			
VI. Falta de apoyo de las Instituciones como inconveniente.	1			2				2

El primer argumento que se esgrime como impedimento para realizar una educación sexual amplia es el de la falta de formación, postura que mantienen casi todos los centros de nuestro estudio.

"...todos necesitamos formación, todos tendríamos que corregir para, en un programa, acentuar todas las cosas en general y no ir a acentuar nada más que una cosa ¿no?. Entonces yo creo que hay que recibir una formación, por más que hayas leído y eso, se necesita algo esquematizado, de cursillos de formación a todo el profesorado..."

"Las demás materias están introducidas en la escuela desde que la escuela es escuela pero este era tabú, tocar éste era tabú (...) ha faltado, yo creo que ha faltado formación sobre todo a las personas que ya somos de cierta edad..." (3) (Almería).

[No lo plantean exactamente como resistencia:] "Que el profesorado tuviera una formación más específica del tema, a través de cursos del CEP, o donde sea. Y material existente, que a lo mejor, tenemos noticias de que hay diapositivas, bastante buenas, para quinto, pero lo que no sabemos si, quizá los de segunda etapa, si

para octavo y otros niveles esas diapositivas son buenas, que yo creo que también”. [El resto atiende con interés] (3) (Cádiz).

“Yo pienso que no estamos formados para dar... (...) para dar en condiciones”; “Quizá porque no hemos recibido una formación en ese sentido...” (3) (Granada).

“A mí me ha pasado alguna vez pero, como ya he dicho antes, a nivel tutorial [se refiere esta profesora que los problemas que surjan los resuelve en el tiempo de tutoría] Entonces haces algo pero tampoco eres la persona, no te sientes en ese momento preparada, no estás instruida para afrontarlo. Lo afrontas más a nivel personal, pero no a otro nivel” (1) (Jaén).

La segunda causa que se presenta más comúnmente en los centros es la falta de recursos materiales o de tiempo para dedicar a la educación sexual.

“Otro problema es el horario...”. (...)”No tenemos material tampoco para eso”(...) “...No es que se rehuya pero no está sistematizada como está los estudios de matemáticas que tiene para tal nivel tal estudio y tal otro, una cosa ordenada y tal” (...) “...ha estado ahí, me nos sistematizado...” (3) (Almería).

“El problema de siempre es el tiempo. Quizá lo ideal sería el seminario permanente, pero el problema es que no tenemos tiempo. Es que los [centros] concertados tenemos 25 horas de clase y con 25 horas de clases y 7 complementarias,... Lo que aquí más ha servido es la Escuela de Verano, el curso de una semana, y eso tendría que plantearse una continuidad después” (2) (Jaén).

El siguiente impedimento en importancia es el miedo a las críticas o reacciones de madres y padres.

“Cuando hemos estado en el tema de salud, decir, vamos a tocar estos temas y se descarta el sexual. ¿por qué?, porque yo sé como estamos más o menos aquí, el nivel en que nos desenvolvemos en los padres y yo no tengo necesidad de meterme en un... [...problema]. “Primero que lo tienes que preparar, y después métete en una clase a explicarlo que encima los padres: “Anda que lo que está diciendo la maestra a mi niño...”. Prefiero mantenerme al margen y entonces, explicarles dentro de la salud, porque la tenemos que dar, otros pues temas que son también importantes y dejar ese al margen”.

“...la cosa va evolucionando poco a poco, vocabulario... y que las cosas pues claro, no llegan a casa diciendo me han dicho esto y me han dicho lo otro...”.

“...si tu dieras E.S. en clase, que dijeras los métodos anticonceptivos. Imagínate el revuelo que se armaría en Cadiar”.

“...yo lo he dicho en 8º y no se ha armado ningún revuelo...”.

“Es la sociedad la que influye en esto. Si fuera no es una exigencia aquí tampoco se va a dar y si es un tema conflictivo, se va a eludir. Es más bien la presión social de fuera, del entorno la que va a generar si ese tema se introduce dentro del curriculum o no se introduce. Y ya digo, la educación de coeducación y lo que son temas de... porque vienen en los programas que se tienen que dar, si no, a lo mejor tampoco se darían”.

[El entorno como impedimento:] “O pasa algo en la sociedad. Es la sociedad la que influye en esto. Si fuera no es una exigencia aquí tampoco se va a dar y si es un tema conflictivo, se va a eludir. Es más bien la presión social de fuera, del entorno la que va a generar si ese tema se introduce dentro del curriculum o no se introduce” (3) (Granada).

Se reparten con la misma importancia las tres causas restantes: cuestionar nuestra propia sexualidad, el miedo a que la educación

sexual despierte conductas prematuras entre el alumnado y la falta de apoyo de las instituciones como inconveniente.

[Hablando sobre la masturbación. Creencias:] “Eso ya serían los médicos los que dijeran que eso iba a atacar a la cabeza y efectivamente parece que ataca al sistema nervioso, ataca a los huesos, ataca a la cabeza y etc., etc. Bueno, eso son enfermedades que nosotros no somos médicos. Pero que entonces cuando la persona se masturba pues es para satisfacer un..., incluso yo iba a decir una necesidad fisiológica ¿eh?, una necesidad, porque los animales tienen épocas de celo, las personas también las tenemos, que somos animales. Con más o menos raciocinio pero somos animales. Entonces llega el momento en que sentimos una necesidad y que quizá no masturbarse nos produciría, yo qué se, atacaría nuestro propio sistema nervioso, pero moralmente no debe hacerse”.

“A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro Católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor” (1) (Almería).

[Una profesora considera la necesidad de discutir la propia sexualidad del profesorado:] “Discutir nuestra perspectiva, nuestra misma sexualidad” (1).

“Por no saber estar, y tu te atreves a hablar con un lenguaje sencillo pero no te atreves a profundizar: “si yo profundizo y tal, y estos niños, o porque no les doy lo suficiente o porque no les doy de más...”.

“Hay otras cosas más importantes y además es tema tabú. Y por los padres”. [Aunque hay quien piensa que lo del tabú no es para tanto:] “Ya no se ve tan tabú Elena.” (...) [Sin embargo sí que hay te-

mas que son tabú, todos lo ven así:] “lo que es el placer y los órganos de placer y la masturbación, ahí sí que se formaría un cacao. Y no sólo, yo no creo que con los padres sino también con los mismos compañeros. Porque son temas tabú”.

“La edad [de los alumnos y alumnas] y hasta dónde tienes que llegar”. “Habría que ver qué se trata en educación sexual porque tiene connotaciones morales...”. [Alguien opina que el cura también tendría que intervenir en la decisión sobre qué enseñar en E.S. A la pregunta de quién tendría que decidir “hasta dónde llegar” contesta:] “El claustro... y hasta el mismo cura”. “Meter la pata en E.S. sería escándalo...” (2) (Granada).

[Se les pregunta qué es lo que pasaría si se trataran temas como la masturbación femenina:] “Ahí sí se podría armar, a lo mejor” (2) (Granada).

[Al comienzo de la entrevista el director, refiriéndose a las dificultades de introducir el tema por el medio en el que trabajan, se queja de la falta de apoyo por parte de las instituciones:] “La administración no colabora con las instituciones”. [La misma queja vuelve a aparecer al comentarles, por parte de la persona entrevistadora, la necesidad de que desde la Administración se propicie tiempo de trabajo sin alumnado para que en el centro se introduzcan programas de sexualidad. A esto el director replica rápidamente:] “Ahí os habéis equivocado porque nosotros somos un centro privado...” [sentimiento de estar desatendidos por la Administración, según él, por ser un centro privado.] (1) (Almería).

4.6.4. Necesidades de los centros educativos.

No nos parece necesario comentar las dos primeras figuras que aparecen en este apartado puesto que son totalmente ilustrativas de las necesidades planteadas por los ciclos o departamentos de cada uno de los ocho centros estudiados.

FIG. 37: **PRIORIZACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

ALMERÍA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Materiales. (audiovisuales, textos y bibliografía).
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Programación sistematizada de ciclos. ● Materiales adecuados por ciclos. ● Coordinación y evaluación del profesorado. ● Materiales adecuados para el alumnado. ● Facilidad de un orientador que asesore al profesorado.
CÁDIZ	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Extensión de los programas ofertados por el Ayuntamiento a otros niveles como 5º, 6º, y 7º. ● Formación específica del profesorado. ● Ampliación del material existente.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Mantenimiento por parte del Ayuntamiento del personal especializado. ● Material audiovisual: videos y películas.
CÓRDOBA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación profesorado. ● Cambio de actitudes. ● Especificar necesidades y prioridades. ● Programación específica. ● Equipo pedagógico.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Aumento de recursos. ● Asesores externos participantes. ● Disposición de programas. ● Cambio de actitudes. ● Concretar ejes transversales.
GRANADA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación e información de padres y madres. ● Formación e información del profesorado. ● Trabajar en equipo. (claustró) ● Cooperación de personas especialistas, (Centro de salud, sexólogo...). ● Ayuda por parte de la administración y apoyo.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfeccionamiento del profesorado por centro, dentro del horario de trabajo incluyendo las horas lectivas. ● Implicación de los padres y las madres en los proyectos. ● Medios humanos y materiales para la realización del proyecto. ● Colaboración de otros organismos de la zona o comarca.

FIG. 38: **PRIORIZACION DE LAS NECESIDADES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

HUELVA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Formación de los padres y las madres. ● Coordinación del profesorado. ● Programación adecuada. ● Material.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Información a padres y madres. ● Programación realista de contenidos y objetivos. ● Material adecuado para alcanzar los objetivos. ● Intercambio de experiencias con otros centros.
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación del profesorado. ● Adaptación del área de Educación para la salud al curriculum. ● Recursos materiales. ● Creación de escuela de padres y madres para el fortalecimiento del programa. ● Recursos personales cuando se demanden.
JAÉN	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordinación del profesorado. ● Formación del profesorado. ● Medios. ● Asesoramiento del dpto. de orientación. ● Estudio necesidades de E. Sexual del alumnado. ● Elaborar proyecto de E. Sexual dentro del Proyecto de Centro. ● Diseño del plan de actuación para varios años. ● Plan de formación del profesorado en E. Sexual. ● Recursos materiales. ● Recursos humanos y apoyos externos. ● Tiempo.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación de educadores y educadoras. ● Coordinación. ● Tiempo. ● Participación y apoyo de la familia. ● Recursos materiales y humanos.
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación. ● Coordinación entre Dptos. ● Medios. ● Apoyo externo.
Grupo 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiempo para planificar. ● Coordinación. ● Medios materiales.

MÁLAGA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Personal especializado. ● Materiales audiovisuales mas específicos. ● Textos específicos. ● Coordinación con padres y madres. ● Ayuda institucional.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidad de horario y profesorado. ● Actuación conjunta del profesorado (Dpto. Religión y Ética, Biología, Psicología). ● Coordinación con la APA. ● Ayuda externa (Consejería de Educación). ● Recursos financieros.
SEVILLA	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Departamento de orientación de apoyo a profesorado y alumnado. ● Formación de tutores y tutoras especialistas en temas diversos.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar líneas de actuación, decidir si se aborda el tema. ● Formación del profesorado. ● Material didáctico.
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización para tratar el tema, (horarios, seminarios, etc...). ● Apoyos de especialistas y materiales adecuados. ● Cursos para el profesorado encargado.

La última figura, sin embargo, si merece un comentario puesto que recoge la suma de frecuencias de las necesidades planteadas en la totalidad de los centros, elaborada contabilizando el número de veces que el profesorado demanda un aspecto concreto.

La demanda sentida como más necesaria es la formación de profesorado específica en el campo de la educación sexual.

La segunda se refiere a la necesidad de mejorar la organización del centro en lo que se refiere a disponibilidad de más tiempo, mayor coordinación e intercambio profesional.

Por último, las demandas se centran en la necesidad de disponer de materiales específicos y recursos humanos especializados.

FIG. 39:

PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES EN ANDALUCÍA

Necesidades	Totales	Descripción
Actividades de formación.	30	Se incluyen todas aquellas actividades de formación explicitadas tanto para el profesorado como el personal escolar, padres y madres etc.
Actividades de organización académica.	24	Estas necesidades incluyen aspectos de organización académica como: la disponibilidad de horario o la coordinación entre el profesorado.
Apoyos institucionales en materia administrativa y recursos materiales.	23	Se refiere a apoyos de tipo institucional como: apoyos externos y la asignación de recursos materiales tanto audiovisuales como bibliográficos.
Recursos humanos especializados para Asesoría y Formación	13	Este rubro contempla la incorporación temporal o definitiva de personal para asesoría o formación tanto para el personal docente como para todos los sectores implicados.

5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para la discusión y conclusiones de este estudio seguiremos el mismo procedimiento que en la presentación de los resultados refiriéndonos al contexto y actitudes del profesorado y la entrevista, a la información obtenida por medio del cuestionario escrito, a la evaluación de los programas y al diagnóstico de las necesidades del centro.

En general, si bien es cierto que la participación relativa respecto al centro no es mayoritaria, la consideramos representativa de la práctica general en los centros educativos con respecto a la educación sexual. Sin embargo, es muy destacable el “talante colaborativo” que en términos generales se ha sostenido a pesar de los prejuicios que puede tener el profesorado ante un estudio como este encargado por una institución.

Hemos de concluir, en consecuencia, que aunque los grados de preocupación e implicación del profesorado son dispares de unos centros a otros, el rasgo común es la disponibilidad positiva para iniciar procesos de análisis y colaboración lo que, desde nuestra perspectiva abre las puertas para una intervención educativa amplia. Es altamente significativo que ninguno de los ocho centros se haya negado a colaborar con este proyecto de investigación.

En cuanto al segundo aspecto, los resultados obtenidos al analizar la práctica actual, la ideal y las diferencias, hemos de decir que se evidencia claramente la falta de sistematización en la reflexión sobre la práctica en Educación Sexual. En muchos de los centros la entrevista ha sido el mecanismo que ha provocado la reflexión.

Sin embargo, hemos de considerar que esta investigación debe suponer el inicio de una intervención que fomente la implantación, desarrollo y evaluación de programas de Educación Sexual y que este tipo de análisis deben constituir el punto de partida si compartimos la importancia de los procesos y no sólo de los productos en la innovación educativa. La disponibilidad de estos mismos ocho centros nos parece un hecho muy importante a resaltar.

En tercer lugar, nos referiremos a la información sobre los programas cuya discusión agruparemos en cuatro bloques fundamentales que le darán mayor cohesión a las conclusiones.

No existe, en general, un diseño formalizado de los programas de educación sexual como indican los datos sobre el origen de estas actividades, demanda espontánea del alumnado y la actividad, fundamentalmente individual del profesorado, excepto en el caso del centro de Jaén.

Asimismo, el grado de implicación del profesorado es predominantemente bajo. Sus actividades no van más allá de lo que consideran contenidos presentes en los libros de texto o la contestación a las preguntas del alumnado siempre que no excedan el marco biológico, y por ello supuestamente científico, o que no excedan el marco de la "prevención".

Todos los aspectos que podríamos considerar claves desde la perspectiva de un concepto más integral e interdisciplinar del conocimiento sexual están fuera de estas actividades. Ello supone la omisión de los aspectos sociales, culturales y afectivos.

Como consecuencia, sería imprescindible, desde nuestro punto de vista, fomentar un amplio debate entre el profesorado sobre qué es lo que estamos enseñando cuando hacemos educación sexual, porque la idea de supuesta "objetividad" del conocimiento sexual esconde la falacia de la ciencia objetiva. Omitir todas las demás dimensiones im-

plicadas en el conocimiento sexual supone impedir que el alumnado comprenda en su globalidad el carácter de la sexualidad humana y por tanto no estaremos posibilitando una transformación social.

En cuanto a las características de la educación sexual dos conclusiones importantes son señalar que hay una coexistencia de modelos, incluso dentro de un mismo centro y un claro predominio del modelo preventivo de educación sexual.

Nuestra intención no es valorar cada uno de los modelos sino alertar sobre las consecuencias que cada uno de ellos puede tener sobre las personas en cuanto al concepto de sexualidad que transmiten explícitamente.

Por tanto, una conclusión añadida de suma importancia, es la necesidad de que el profesorado analice críticamente y tome conciencia plena de las implicaciones de estas concepciones sobre educación sexual, especialmente si consideramos que tanto el modelo tradicional como el preventivo suelen estar asociados al uso de metodologías básicamente expositivas que han demostrado su ineficacia para resolver los problemas que supuestamente pretenden resolver: controlar el uso de la sexualidad para evitar los considerados “riesgos” como las enfermedades de transmisión sexual, el SIDA y los embarazos en las adolescentes.

Con ello, no queremos decir que la educación sexual no deba cumplir una función preventiva, -aunque nosotros preferimos hablar de eliminar los efectos no deseados-, sino que debemos plantearnos la necesidad de acercarnos a modelos más integradores de educación sexual que además de la prevención tengan como meta el desarrollo integral de las personas sin limitar y controlar la sexualidad humana.

Coherentemente con estos planteamientos, la educación sexual no es valorada con el mismo grado de importancia de otras áreas de conocimiento.

Asimismo, es preocupante lo limitado de la información de la que dispone el profesorado sobre los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa aunque hay que resaltar el interés que ponen de manifiesto por conocer en profundidad estos documentos.

Por último, y en este segundo bloque, hay que señalar la poca o nula implicación de otros sectores sociales, fundamentalmente las madres y padres, en la educación sexual y el desconocimiento de materiales específicos de educación sexual que podrían ayudar en la práctica educativa.

En el tercer bloque de este apartado nos vamos a referir a la presencia de conflictos y los aspectos organizativos del centro.

A pesar de que en numerosas ocasiones la prensa haya utilizado los supuestos “escándalos” no justamente para clarificar el tema de la educación sexual sino para crear polémica poco fructífera, en ninguno de los centros puede hablarse de conflictos reales importantes. Existe más bien un miedo a los posibles conflictos -que, insistimos, no han tenido- principalmente procedente del sector de las madres y los padres.

Se alude explícitamente a lo que consideran posibles temas polémicos como la homosexualidad, la autoestimulación femenina o el amor dejándose entrever que no hay unanimidad entre el profesorado y que las diferencias de criterio no se explicitan.

Consecuentemente, en cuanto a los aspectos organizativos, se detecta la necesidad de mayor comunicación e intercambio entre el profesorado.

Por último, y dentro de este tercer apartado, nos vamos a referir al futuro de la educación sexual, la coeducación, el currículum oculto, el perfil profesional y los impedimentos para desarrollar programas de educación sexual.

Es muy significativo que ninguno de los centros quieran mantener la situación existente lo cual indica un deseo de cambio, manifiesto en la necesidad expresa de revisar y mejorar los programas actuales y producir un acercamiento pedagógico a los planteamientos actuales de la Reforma.

Sin embargo, es sorprendente el escaso conocimiento que demuestran tener sobre aspectos claves del curriculum como son la coeducación y el curriculum oculto dada la importancia que ambos aspectos tienen.

Asimismo, es muy sorprendente, que se siga considerando como perfil idóneo de persona para impartir la educación sexual a los agentes externos con preparación específica en sexología o que se confíe en profesiones como la medicina y la psicología para atender aspectos fundamentalmente pedagógicos.

En cuanto a los impedimentos que señalan para el futuro de la educación sexual, hemos de concluir que hay una diversidad importante y la necesidad de indagar más en el futuro para detectar en qué medida son resistencias ideológicas y culturales en vez de impedimentos reales claramente definidos.

Por último, en lo que se refiere a las demandas del profesorado sobre sus necesidades, hemos de concluir que son necesarias actividades de formación, mejora del clima organizativo del centro, disponibilidad de materiales curriculares y apoyos externos de asesoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

- HUTCHINS, L. (1992), *A+Chieving Excelence*. Colorado: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- MADAUS, G. y KELLAGHAN, T. (1992): Curriculum evaluation and assessment. En PH. JACKSON, *Handbook of Research on Curriculum* (pp.119-154). New York: Macmillan Publishing Company.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1988): *Qualitative Data Analysis*. London, New Delhi: SAGE Publications.
- MORENO, M. (1992): *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- PATTON, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research Methods*. Newbury, London, New Delhi: SAGE Publications.
- RODRÍGUEZ, A. y BARRAGÁN, F. (1989): *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. Universidad de La Laguna, Secretariado de Publicaciones.
- SANTOS, M.A. (1988): La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*: 6; 21-39.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SHERMAN, R.R. y WEBB, R.B. (Ed.) (1988): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós-MEC.

ANGULO, J.F. (1988): Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286: 193-297.

ANGULO, J.F.; CONTRERAS, J. y SANTOS, M.A. (1991): Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*: 195, 74-79.

BARRAGÁN, F. (1988): Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de las personas adultas sobre sexualidad y educación sexual. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

BARRAGÁN, F. (1991): *La Educación Sexual. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

BARRAGÁN, F. (1995): *La educación sexual en educación secundaria obligatoria: Enseñar a creer o aprender a crear*. Instituto Andaluz de Evaluación y Formación de Profesorado. Programa de Salud.

COHEN, E. y FRANCO, R. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. México, Madrid: Siglo XXI.

COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ, J. y SANTOS, M.A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de Educación para la Salud*. Málaga: Aljibe.

GIMENO, J. (1989): *Las reformas curriculares y el profesorado*. Congreso Internacional de Psicología y Aprendizaje. Madrid: Aprendizaje Visor.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1991): *Qualitative Research in Social Studies Education*. In J.P. SHAVER (ED), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: MacMillan Publishing Company.

APÉNDICE I: INSTRUMENTOS

Questionario sobre Educación Sexual

(Práctica actual y práctica ideal)

Guión de la entrevista sobre Educación Sexual

Respondan brevemente, por escrito, a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué educación sexual hicieron en el curso escolar 1991-1992 en el centro? (Responder por Ciclo o Seminario).
2. ¿Qué educación sexual sería deseable? (Que no se haya hecho). Responder por Ciclo o Seminario.
3. Traten de resumir, tras la puesta en común que acabamos de hacer, las diferencias fundamentales entre la práctica actual (de hecho) y la deseable (ideal). Responder por Ciclo o Seminario.

	Práctica actual	Práctica deseable
1. Objetivos	_____	_____
2. Contenidos	_____	_____
3. Implicación profesorado	_____	_____
4. Metodología	_____	_____
5. Materiales	_____	_____
6. Evaluación	_____	_____
7. Coordinación del centro	_____	_____

8. Apoyos externos _____

9. Formación _____

10. Educación Sexual no formal _____

4. Por favor, priorice las necesidades del centro. Escriba al menos cinco necesidades. Primero trabajaremos individualmente, después elaboraremos una lista por ciclo o seminario para, posteriormente, elaborar la lista de necesidades del centro.

Ciclo o Seminario

Centro

Gracias por su colaboración

Questionario de Evaluación de Programas

Questionario de Educación Sexual

Instrucciones

Para la correcta cumplimentación de este cuestionario sería conveniente seguir las siguientes observaciones:

1. Hay que procurar que el profesorado conteste a todas las preguntas.
2. Sólo se debe contemplar una única respuesta, eligiendo de entre las opciones ofrecidas aquella que sea predominante en el centro.
3. A la hora de responder a las preguntas 43, 44 y 45 se debe pensar en el cien por cien del profesorado.
4. Se puede contemplar la posibilidad de un descanso de 10 ó 15 minutos, cuando aparezcan las primeras señales de cansancio, pero teniendo presente que se debe hacer la interrupción al finalizar alguna de las dimensiones de este cuestionario.

Características del Centro

1. Nombre del centro, municipio y provincia:

Personas que responden al cuestionario y lugar que ocupan en el centro (no incluir los nombres):

Señalar si hubo algún cambio en el criterio de selección del profesorado y las causas.

2. Por su ubicación geográfica el centro es:
1. Urbano 2. Suburbano 3. Rural
3. Por el tipo de gestión:
1. Público 2. Privado-laico
 3. Privado-religioso 4. Concertado.
4. Sector económico predominante en la zona donde se ubica el centro:
1. Desempleo 2. Agricultura 3. Pesca
 4. Industria 5. Construcción 6. Servicios
5. Número de unidades del centro: _____
6. Número de profesoras y profesores: _____
7. Niveles educativos del centro: _____
8. ¿Se está desarrollando algún proyecto experimental de educación sexual, educación para la salud o coeducación que incluya temas de sexualidad, en el presente curso escolar?
1. No, ninguno.
 2. Sí, indique título, persona responsable y entidad de la que depende: _____

I. EDUCACIÓN SEXUAL FORMAL

A. Génesis, Desarrollo e Implantación de los Programas

9. Durante el presente curso escolar la educación sexual en el centro es:
1. No se hace ningún tipo de educación sexual.
 2. La hace cada profesor o profesora si lo considera oportuno, sin coordinación en el ciclo o seminario.

- 3. Se trabaja en algún ciclo porque el profesorado lo ha planificado.
- 4. Se realiza a través de un plan de trabajo para todo el centro y desarrollado por todo el profesorado.
- 5. Otra.

10. Predominantemente ¿por qué han surgido las actividades que actualmente se están desarrollando en el centro?.

- 1. Por imperativo de los programas educativos vigentes.
- 2. Para cubrir la necesidad manifestada por el alumnado.
- 3. Por iniciativa del centro, de un grupo o nivel concreto.
- 4. Por iniciativa o propuesta de algún grupo externo.
- 5. Otra

11. Señale el número de profesoras y profesores implicados en su centro en actividades de educación sexual, y los niveles educativos.

Niveles	Profesorado
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

12. El grado de implicación del profesorado en su centro ¿es suficiente?.

- 1. No, porque algunos niveles o cursos no se cubren y existe discontinuidad en los programas.
- 2. Sí, porque aunque no trabaje todo el profesorado están cubiertos los diferentes niveles.
- 3. Sí, porque todo el profesorado está implicado.
- 4. Otra.

13. ¿Cómo valora su centro la educación sexual en relación a otras actividades?.

- 1. Existe una gran indiferencia ante el tema.
- 2. Hay otras áreas de conocimiento más importantes.

- 3. Es tan importante como cualquier otra área de conocimiento.
- 4. Es más importante que otras áreas que se están abordando.

14. ¿Qué pensaría su centro si se propusiera dedicar una parte importante del presupuesto a introducir de forma efectiva la educación sexual?

- 1. La mayoría del claustro se opondría abiertamente.
- 2. La mayoría del claustro estaría de acuerdo.
- 3. Solamente una minoría apoyaría esa iniciativa.
- 4. Otra. Explíquela.

B. Calidad de los Programas

15. ¿Cuánto tiempo se invierte en las actividades de educación sexual en su centro, por ciclos o niveles?.

() Centro sin Reforma	Preesc.	C.I.	C.M.	C.S.	BUP	COU	FP
1. No se abordan nunca							
2. Cada vez que surgen los temas espontáneamente							
3. Una o dos horas semanales							
4. Cuando sale el tema en el libro de texto							

() Centro con Reforma	Infantil.	Prim.	Sec.Oblig.	Sec.Postobl.	FP
1. No se abordan nunca					
2. Cada vez que surgen los temas espontáneamente					
3. Una o dos horas semanales					
4. Cuando sale el tema en el libro de texto					

16. Consideran que el tiempo que se invierte en el desarrollo de actividades de E.S. es:

1. Ninguno 2. Insuficiente 3. Suficiente 4. Excesivo

17. De la siguiente relación de contenidos describa los que se imparten en su centro, indicando niveles educativos o cursos y asignatura en la que están incluidos.

Contenidos	Niveles o Cursos	Asignatura
1. Historia de la sexualidad	_____	_____
2. Sexualidad y cultura	_____	_____
3. Anatomía y C. menstrual	_____	_____
4. Ciclo de respuesta sex. y alteraciones	_____	_____
5. Orientaciones a la respuesta sexual (homosexualidad, heterosexualidad...)	_____	_____
6. Sexualidad y reproducción	_____	_____
7. Aspectos sociales y jurídicos	_____	_____
8. Higiene sexual	_____	_____
9. Atracción, amor y sexualidad	_____	_____
10. Planificación familiar	_____	_____
11. Evolución de la sexualidad	_____	_____
12. Otros	_____	_____

18. De los siguientes enfoques de Educación Sexual ¿cuál creen Vds. que predomina en su centro?

1. El objetivo fundamental de la E.S. es que las personas sean responsables, se contengan hasta que sean adultas y se casen.
2. El objetivo fundamental de la E.S. es prevenir las enfermedades de transmisión sexual como el SIDA y evitar los embarazos.
3. El objetivo fundamental de la E.S. es dar respuesta a las necesidades del alumnado sobre cualquier tema: el placer, las relaciones prematrimoniales...

4. Ninguno de los tres anteriores porque se considera una labor que no debería incluirse en las escuelas o institutos.

19. ¿Qué tipo de diagnóstico en E.S. se hace en el centro?

1. Ninguno
 2. El que recomienda el programa del centro. (Señale cuál)
 3. Diagnóstico de las necesidades del alumnado.
 4. Diagnóstico del centro y del alumnado.
 5. Otro.

20. ¿Cómo se hace en su centro, de forma predominante, la aplicación o desarrollo de un tema de E.S.?

1. No se hace Educación Sexual.
 2. De forma incompleta por falta de tiempo.
 3. Más o menos se sigue al pie de la letra la programación.
 4. De forma bastante abierta y flexible, modificando la programación.
 5. Otra.

21. ¿Cómo valorarían en su centro la forma de tratar cada uno de los aspectos contenidos en una programación?

	Objetivos	Contenidos	Método	Material	Evaluación
1. No se aborda	_____	_____	_____	_____	_____
2. Inadecuadamente	_____	_____	_____	_____	_____
3. Poco adecuada	_____	_____	_____	_____	_____
4. Adecuada	_____	_____	_____	_____	_____
5. Muy adecuada	_____	_____	_____	_____	_____

22. Señale la frecuencia de uso de las siguientes actividades en las clases de E.S.

	Nunca	Alguna vez	Frecuente	Predominante
1. Introducción al tema	_____	_____	_____	_____
2. Preguntas del profesorado	_____	_____	_____	_____
3. Exposición del alumnado	_____	_____	_____	_____
4. Organización de la discusión	_____	_____	_____	_____
5. Explicaciones del profesorado	_____	_____	_____	_____
6. Organización de la discusión	_____	_____	_____	_____
7. Respuestas a preguntas	_____	_____	_____	_____
8. Resumen y revisión del profesorado	_____	_____	_____	_____
9. Uso de ideas previas del alumnado	_____	_____	_____	_____
10. Expresión de ideas previas del alumnado	_____	_____	_____	_____
11. Otras	_____	_____	_____	_____

23. ¿De qué forma considera se están evaluando los siguientes aspectos?

	Aprendizaje alumnado	Metodología	Materiales	Programa
1. No se aborda	_____	_____	_____	_____
2. Inadecuadamente	_____	_____	_____	_____
3. Poco adecuada	_____	_____	_____	_____
4. Adecuada	_____	_____	_____	_____
5. Muy adecuada	_____	_____	_____	_____

24. ¿De qué forma considera que se están evaluando los siguientes sectores?

	Alumnado	Madres/Padres	Profesorado	Apoyos externos
1. No se aborda	_____	_____	_____	_____
2. Inadecuadamente	_____	_____	_____	_____
3. Poco adecuada	_____	_____	_____	_____
4. Adecuada	_____	_____	_____	_____
5. Muy adecuada	_____	_____	_____	_____

25. Cuando se han aplicado las pruebas de evaluación ¿qué uso le dan a los resultados obtenidos?

- 1. Ninguno porque se evalúa de forma insuficiente.
- 2. Predominantemente nos indica el progreso del alumnado.
- 3. Se conjugan el progreso del alumnado y la revisión del programa.
- 4. Otros usos.

26. Actualmente las orientaciones que mayoritariamente se siguen en su centro para el desarrollo de actividades de E.S. son:

- 1. Ninguna porque no se hace E.S.
- 2. Las orientaciones de los Programas Renovados.
- 3. Las propuestas de Educación para la Salud en los centros docentes de la Junta de Andalucía.
- 4. Los Diseños Curriculares Andaluces.
- 5. Otras orientaciones. Indique cuáles: _____

27. ¿Conocen los actuales contenidos de E.S. que propone el Diseño Curricular de Andalucía?

- 1. No porque no es un tema de interés en el centro.
- 2. No porque no hemos tenido ocasión, pero nos gustaría.
- 3. No porque ya es complicado entender la Reforma y encima la Educación Sexual.
- 4. Sí aunque no es suficiente.
- 5. Sí y nos parecen positivos.
- 6. Sí y sugerimos algunos cambios. Señalen cuáles: _____

C. Materiales que se emplean

28. ¿Qué materiales emplean en el centro en el desarrollo de actividades de Educación Sexual?.

1. Las indicaciones contenidas en los actuales programas vigentes en la comunidad. Señale cuáles

2. Los libros de texto. Señale editorial y cursos

3. Otros. Señale cuáles:

29. ¿Qué materiales sugiere como necesarios para un desarrollo óptimo de la E.S. en la comunidad?. Señálelos por orden de prioridad.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

D. Actitudes del profesorado

30. Supongan que son Vds. los responsables de introducir en su centro una propuesta de educación sexual, caracterizada de la siguiente forma:

“La E.S. debe promover básicamente la procreación y la virginidad femenina, condenando abiertamente la anticoncepción, la autoestimulación y la homosexualidad. Se debe favorecer que las personas “se contengan” hasta que se casen. El matrimonio es para toda la vida”.

¿Qué posturas creen Vds. mantendría el profesorado de su centro?:

- 1. Personas que se sumarían al proyecto pero que serían incapaces de “arrastrar a los demás”.
- 2. Personas que se sumarían y arrastrarían a otras personas del centro.
- 3. Personas que se sumarían inmediatamente a las anteriores.
- 4. Personas que tardarían en sumarse a la propuesta
- 5. Personas que no se sumarían nunca a la propuesta (difíciles de convencer).

31. ¿Qué posturas creen Vds. mantendría el profesorado de su centro ante esta otra propuesta de E.S.?:

“La E.S., aún reconociendo la existencia de la sexualidad infantil, debe alertar sobre los peligros que representan las enfermedades de transmisión sexual, la promiscuidad y los embarazos en la adolescencia. La información sexual debe ser fundamentalmente preventiva”.

- 1. Personas que se sumarían al proyecto pero que serían incapaces de “arrastrar a los demás”.
- 2. Personas que se sumarían y arrastrarían a otras personas del centro.
- 3. Personas que se sumarían inmediatamente a las anteriores.
- 4. Personas que tardarían en sumarse a la propuesta
- 5. Personas que no se sumarían nunca a la propuesta.

32. ¿Qué posturas creen Vds. mantendría el profesorado de su centro ante la propuesta de E.S. caracterizada de la siguiente forma?:

“La E.S. debe promover el respeto por cualquier manifestación sexual, incluido el placer. Los temas deben abordarse sin hacer valoraciones morales de ningún tipo. Es necesario que los educadores y educadoras vivan de forma satisfactoria su propia sexualidad”.

- 1. Personas que se sumarían al proyecto pero que serían incapaces de “arrastrar a los demás”.
- 2. Personas que se sumarían y arrastrarían a otras personas del centro.
- 3. Personas que se sumarían inmediatamente a las anteriores.
- 4. Personas que tardarían en sumarse a la propuesta
- 5. Personas que no se sumarían nunca a la propuesta.

33. ¿Creen Vds. que las actitudes del profesorado de su centro sería diferente si el programa que se trata de introducir no fuera de educación sexual?.

- 1. Sí, porque cualquier innovación encontraría oposición.
- 2. Sí, porque la sexualidad tiene un componente ideológico mayor.
- 3. Otra _____

E. Apoyos externos

34. ¿Con qué apoyos externos han contado para el desarrollo práctico de las actividades de E.S. en el presente curso escolar?

- 1. Personas expertas en contenidos como profesionales de la medicina, psicología, pedagogía, etc.
- 2. Colectivos de Educación Sexual o Seminarios permanentes de E.S. Señale cuáles:

- 3. Sociedades sexológicas o instituciones privadas:
- 4. Personas expertas en Educación Sexual de centros oficiales (Instituto de la Mujer, Consejería de Educación...) Señale cuáles:

5. Servicios de orientación y otros similares

6. No hemos contado con ningún apoyo externo.

35. En caso de haber contado con algún apoyo externo, ¿cómo valoraría esta colaboración?

1. Inadecuada

2. Poco adecuada

3. Adecuada

4. Muy adecuada

36. ¿Les gustaría contar en el futuro con apoyo externo y de qué tipo? (Especifíquelo, por favor).

F. Futuro de la Educación Sexual

37. ¿Estaría su centro dispuesto a participar en un proyecto experimental de E.S. con el apoyo de instituciones andaluzas?

1. Sí

2. No. ¿Por qué?: _____

38. Exprese, por orden de prioridad, qué aspectos considera claves para que la E.S. sea efectiva en todos los centros.

Formación del profesorado

Disponibilidad de materiales didácticos

Presupuesto específico del centro

Cambio de actitudes del profesorado

Cambio de actitudes de madres y padres

Difusión de los actuales contenidos del DCBA

Modificación de las actuales propuestas de E.S.

Otros

G. Instituciones y Educación Sexual

39. En su opinión ¿qué actitud predominante mantienen las instituciones andaluzas ante la educación sexual?

- 1. De indiferencia
- 2. De apoyo firme y decidido
- 3. De apoyo titubeante
- 4. Otra

H. Formación recibida y formación necesaria

40. ¿Qué tipo de formación han recibido específicamente sobre educación sexual o educación para la salud, con incidencia en educación sexual, las personas que hacen educación sexual en su centro?

- 1. Ninguna formación específica
- 2. En los estudios con los que se accedió a la docencia
- 3. Asistencia a jornadas no específicas o cursos de E.S.

41. ¿Cómo valora esa formación recibida?

- 1. Inadecuada
- 2. Poco adecuada
- 3. Adecuada
- 4. Muy adecuada

42. ¿Qué tipo de formación reclamaría de las instituciones? (Señale al menos tres).

Qué se recibe y debe continuar

Qué no se recibe y se necesita

II EDUCACIÓN SEXUAL NO FORMAL

A continuación encontrarán un listado de situaciones cotidianas. Léanlas con detenimiento y respondan en cada caso si existe algún tipo de discriminación sexual, si la situación guarda alguna relación con la educación sexual, si estas situaciones o parecidas ocurren en su centro y qué proponen para modificarlas si lo consideran necesario.

Ejemplo 1:

En algunos libros de texto, en títulos de libros y en la prensa diaria podemos leer frases como:

“Cocinar hizo al hombre”. “Los árabes fueron expulsados de España en el año 1492”. “Los Reyes de España acaban de inaugurar la Expo-92 en Sevilla”.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 2:

Al finalizar la clase de lenguaje el profesor pide a tres alumnas que le ayuden a ordenar los libros de la biblioteca.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 3:

En una sesión de evaluación se observa que son muchas más las niñas que suspenden las matemáticas. Alguien cansado de la discusión suscitada y con ganas de irse, explica: “De todas formas para lo que les va a servir”.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 4:

Una alumna se levanta de su asiento y se dirige al profesor: “Juan me está diciendo todo el día que si estoy “buena”, que si quiere salir conmigo...” El profesor responde: “Pues mejor para ti. ¡No seas tonta!”.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 5:

Una profesora del centro descubre a un niño y una niña “tocándose en el baño”. “No me quedará más remedio que informar a sus padres”.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 6

Una alumna del centro se ha quedado embarazada. No estaría bien expulsarla porque las cosas no son tan terribles como antes. Sin embargo, sería conveniente que dejara de venir a clase hasta que pase el revuelo.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 7

Un alumno se ha puesto a llorar porque al recibir las notas tiene tres asignaturas suspendidas. El profesor le increpa diciendo: "No te da vergüenza llorar en público. Lo que tienes que hacer es estudiar más".

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Ejemplo 8

Una alumna del centro sale frecuentemente con chicos de su edad. Su tutor le indica que aunque a él le parece bien lo que hace, debe pensar qué van a decir los demás chicos de ella.

- ¿Existe algún tipo de discriminación?
- ¿Guarda alguna relación con la E.S.?
- ¿Se da esta situación en su centro?
- ¿Sugieren alguna solución?

Gracias por su colaboración

**APÉNDICE II:
CARTA**

La Laguna, 29 de Junio de 1992

Estimado/a Director/a:

Como les comuniqué telefónicamente estamos realizando un estudio sobre el desarrollo de la Educación Sexual en Andalucía.

Gracias por su disponibilidad para colaborar con nosotros.

Les remito el cuestionario general de la E.S., que debe ser respondido por un equipo de cinco personas del centro (Director o Directora, Jefa o Jefe de Estudios y 3 profesores o profesoras de diferentes niveles educativos). Les rogamos que lo respondan a lo más tardar la 1ª semana de septiembre y nos lo remitan en el sobre adjunto.

Para mantener la entrevista con el profesorado en la 3ª semana de septiembre sería importante la asistencia del mayor número posible de profesores y profesoras. En los 1ºs días de septiembre volveré a ponerme en contacto con ustedes. En principio serían 3 horas, un sólo día.

Los días de trabajo serían como siguen:

Día 14 de Septiembre	Granada y Huelva
Día 15 de Septiembre	Almería y Sevilla
Día 16 de Septiembre	Málaga y Córdoba
Día 17 de Septiembre	Cádiz y Jaén

Un cordial saludo,

Fdo.: Fernando Barragán Medero

Coordinador del Proyecto de Evaluación de la E.S.

en los centros educativos no universitarios de Andalucía.

Nota: Para cualquier duda (922)603269

APÉNDICE III:

CATEGORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

1. ORIGEN DE LOS PROGRAMAS

No se hace nada planificado sobre educación sexual (E.S.) en el centro. (3).

I. INTERNO: la causa es un hecho interno al centro.

- **I.A. Un conflicto puede inhibir o ser el origen de una intervención educativa.**
- **I.B. Demanda del alumnado.**

[Subsidiariamente cuando surgen preguntas del alumnado:] “la correspondiente en los programas escolares en las respectivas asignaturas, especialmente en Ciencias Naturales y Religión”, y después pues en preguntas de forma ocasionales”. [Y también:] “Lo que surge de la materia, respuestas de los alumnos”.

- **I.C. Iniciativa del profesorado.**

[Excepto en algún caso en el que se usa un determinado material (Claret), el resto de profesores y profesoras introducen su forma de ver la educación sexual, según el ideario del centro, a partir de las preguntas de los alumnos y alumnas].

- **I.D. Introducción de programas por parte del propio profesorado.**

[Tienen un material y un programa de educación sexual pero, según lo que manifiestan, no es utilizado por todo el profesorado sino por uno de ellos (el director), y de forma muy puntual:] “A mi el montaje este... audiovisual Claret (...) es un método para entrar [para comenzar a hablar sobre E.S.]” (2).

II. EXTERNO: la causa es un hecho externo al centro.

- **II.A. La iniciativa la toma algún servicio de apoyo externo al centro.**
- **II.B. A propuesta de algún curso o congreso al que han asistido los profesores y profesoras.**
- **II.C. Como propuesta de instituciones. Por ejemplo: Consejería de Educación, Programas de Salud, Instituto Andaluz de la Mujer...**
- **II.D. Programas exógenos al propio centro educativo.**

[El uso de material y programa por parte de algún profesor o profesora no implica que sea motivo externo para que en el centro se haga educación sexual. Solamente nombran dos veces, y de forma muy circunstancial, el audiovisual de Claret.] (1).

2. GÉNESIS, DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE LOS PROGRAMAS

I. No se plantea “consciente o formalmente” la necesidad de intervención en E.S.

II. Existe una propuesta “espontaneísta”. Sin que se diseñe formalmente ningún tipo de programa, el centro se “deja llevar” por la situación.

[Distintos profesores y profesoras manifiestan lo siguiente de forma coincidente:] “Lo que surge de la materia, respuestas a los alumnos.”; “(...)surgen las preguntas, salen los casos de violaciones...”; “... cuando surge sociales, naturales...muchas veces como los pequeños tienen a sus mamás embarazadas, pues surge espontáneamente la conversación (...)” (3).

III. Primer nivel de formalización. Se hace E.S. de manera puntual, a través de las tutorías o se desarrollan actividades por parte de apoyos externos al centro.

[Cuando algún profesor o profesora hace algo sobre educación sexual se apoya en el programa de CLARET -Sólo lo hace el Director de manera puntual- Además de lo anterior también contestan a las preguntas que los propios alumnos y alumnas hacen relacionadas al área de Naturales. Algunos profesores y profesoras hacen coeducación reducida a su mínima expresión: poner mezclados a chicos y chicas. Parece que sobre esto no se lleva un trabajo sistematizado:] “(...) cuando haces equipos niños/niñas. Logras que alguno sea mixto, en 6º. En 7º ya hay dos o tres y en 8º ya se mezclan más pero en 6º nada. Hasta que logra uno, casi a la fuerza tienes que hacerlos mixtos ¿no?” (2).

IV. Segundo nivel de formalización.

- **IV.A. Se pone en práctica el currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de CCNN, Ética, Religión, etc...**
- **IV.B. SE pone en práctica el “currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de acuerdo con la “transversalidad” de la E.S.**

V. Tercer nivel de formalización. Existe un programa formal, explícito, de innovación o implantación de programas de E.S., Educación para la Salud o Coeducación.

[Se apoyan en el material de Claret de forma muy puntual] (3).

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

I. Modelo tradicional de la E.S.

"...que sea integral. Es decir que nosotros, por nuestra formación y demás creemos que no se debe dejar de lado el aspecto moral".

"Y ellos [se refiere al alumnado], creo yo, que pueden ir viendo un poco, creo yo, lo que es algo... lo que es una moral, que también ahí nos debemos algo de compromiso de unas creencias... y quizá vayan viendo, conforme se les va exigiendo, si quieren o no ser cristianos ¿no?, pero por lo menos esa formación la van recibiendo".

"...integrada a la familia. (...) Consideramos especialmente interesante la colaboración y apoyo de la familia y padres...".

"Aquella [educación sexual] que eduque la responsabilidad".

"En octavo se estudia también, o se toca, aunque a veces no entra en los problemas de (...), el matrimonio del..., el sacramento del matrimonio".

"Lo que surge de la materia, respuestas de los alumnos y yo he hecho con los de 8º, con los mayores, E.S. y del amor de Claret. Con vídeos del cuerpo humano y gestación y reproducción. Para los mayores abarcar la sexualidad no sólo en reproducción".

"Luego surgen las preguntas, salen los casos de violaciones... Hay que explicar también lo que son las relaciones prematrimoniales".

"Los chicos ya de octavo hablan mucho de fidelidad y todo eso: cómo se casan, las cosas de fidelidad para siempre... o sea, lo que es la moral (...)"

"Además estamos en la época del divorcio, estamos viviendo la época del divorcio...".

"A mi el montaje este... audiovisual Claret (...) es un método para entrar [para comenzar a hablar sobre E.S.]. Muchas veces es difícil llegar y espetar al niño: "vamos a hablar de esto". Mientras que viendo un audiovisual más o menos completo, luego ya es una facilidad para que los chicos y chicas se adapten un poco y entonces ellos... Porque yo creo que, por ejemplo aquí, desde los niveles de 6º, 7º y 8º, los chicos, todo lo que se refiere a... simplemente al acto exterior de sexualidad y todas las formas y todo eso, como hemos dicho antes están de vuelta sabiéndolo todo. Lo único, ya cuando se les habla de formación si les impacta más, les impacta más porque todo eso lo han visto, quizá..... muchos de ellos no pueden hablarlo con sus padres porque sus padres por lo general les mandan callarse; y entonces cuando el profesor, por medio de un audiovisual o de cualquier motivo, de un acontecimiento como he dicho antes, de que si una violación, un divorcio que se presente, todo eso... sale con el profesor, tiene la oportunidad creo yo más libremente de expresarse que quizá con la familia. Esa es mi impresión. Aunque hay padres también que seguramente lo harán bien pero aquí la mayoría, la mayoría es un tema que no quieren ni tocar". [En esta contestación se ve claramente la ideología que informa su actividad de educador] (3).

II. Modelo preventivo de la E.S.

III. Modelo integrador humanista (individual).

4. GRADO DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

I. Se niega la responsabilidad o la implicación (no es mi problema, no guarda relación con la asignatura que yo comparto).

II. Actitud de pasividad. No les preocupa o demandan ayuda externa (a mí que me lo expliquen).

"Cada uno ha ido haciendo lo que ha podido".

"Hay que ponerlo ahí, hacerlo bien hecho".

"Yo creo que es deber de todo educador dar una formación adecuada a lo que él piensa que es lo mejor para los alumnos. Es un tema importante pero no lo tenemos sistematizado como tal educación sexual".

"...Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué se... más veces, más veces".

"...en el momento que haya coordinación se va lanzando, que es lo importante" (3).

III. Implicación activa.

III.A. Individual (Prescriptiva o creativa).

III.B. Grupo o Centro (Prescriptiva o creativa).

5. CONFLICTOS

I. No existen.

- **I.A. Se niega su evidencia o no se tiene conciencia de los mismos.**
- **I.B. Se tiene conciencia pero se ocultan.**
- **I.C. Se anticipan pero se conceptúan negativamente.**

[Ni con el profesorado ni con los padres han tenido problemas nunca por tratar la E.S. Sin embargo muestran una gran sensibilidad al tratar el tema "padres". No harían nada que pudiera ser mal interpretado por ellos. Este es un argumento para excusar la falta de tratamiento explícito:]

"...he contestado a estas preguntas concretas que me han hecho [Se refiere a las preguntas hechas por los alumnos y alumnas] y nada más. De ahí no podemos salirnos. Ya le digo, muchos padres dirían: "Bueno esto no es tema de ustedes, esto somos los padres los que tenemos que hablar y ya está" ...".

"Sería conveniente, lo que pasa que tropezamos con lo de siempre, con ese muro que siempre hemos tropezado de familia y de... ese muro insalvable..." ... "En las familias cristianas, católicas era un tabú hablar sobre eso ¿no?" "Bueno y en las no tan cristianas le han saltado por peteneras [se refiere a los niños cuando preguntan sobre ello] o le han metido una bofetada..."

"A veces alguna madre dice... me ha dicho a mí alguna madre, pero muy poquito porque en ge-

neral las madres se nos apartan un poco, vamos los padres en general, las madres suelen venir aquí más porque vienen a recoger a los niños, por eso a veces las hacemos más homenaje, pero dice: "Anda que vaya preguntitas que me ha hecho la niña — o el niño — a consecuencia de...". (...) "Pero muy poquito, o sea, que tiene muy poco eco". [Se refiere a los comentarios].

"...no hay conflicto porque los padres no se enteran de lo que aquí se trata porque son temas que en muchas casas son tabú, entonces no puede haber conflicto. Pueden decir: "Oye, lo que usted ha dicho es válido, no es válido...". Pero como no hay... hay una separación" (3).

II. Si existen.

● II.A. Procedencia: Alumnado, Profesorado, Centro, Padres y Madres, Instituciones.

[No son conflictos abiertamente problemáticos. Se trata de presiones no explícitas debidas al medio y al temor a los padres y madres. El tema de la educación sexual debe tratarse pero según el profesorado- tienen miedo que los padres y madres interpreten que el profesorado se mete en temas que no son de su competencia y que por lo tanto se creen celos hacia el Centro:] "con lo que también tropezamos es que si eso lo abordamos así, abiertamente en la escuela y lo programamos: hoy que es jueves y toca educación sexual... a lo mejor muchos padres dirían: "Bueno, ¿y ustedes por qué hablan de esto?, Esto no quiero que lo toquen". O sea, que entonces es una asignatura que no se puede programar sino cuando toque en el libro, pues hoy ha tocado... pues a lo mejor hasta el año que viene no se vuelve a tocar ¿eh?. Y he contestado a estas preguntas concretas que me han hecho y nada más. De ahí no podemos salirnos. Ya le digo, muchos padres dirían: "Bueno esto no es tema de ustedes, esto somos los padres los que tenemos que hablar y ya está".

"En las familias cristianas, católicas era un tabú hablar sobre eso".

"Pero quizá sea un poco fruto del ambiente. Es que todos estos estudios requieren estudiarlos globalmente porque hay que ver, desde que estos niños llevan ya coeducación, que vienen desde parvulitos ya con compañeros chicos y chicas y sin embargo llegan aquí y yo no sé si es que a las niñas les... o los niños son muy maliciosos o las niñas les dicen los padres, con tantas cosas como han sucedido... Que es que aquí mismo nos mataron a una niña de 7 años, o sea, que hemos sufrido un trauma hace tres años, una niña de 7 años y viene gente de aquí de barrios y está la gente muy asustada y entonces yo no se si es por eso que a las niñas les caientan mucho "No... ", el caso es que..." (3).

● II.B. Resolución:

● II.B.1. Individual.

● II.B.2. Colectiva.

6. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

I. Indiferencia o comodidad. Nunca han valorado estas actividades y tampoco les preocupa.

II. Improvisación. La entrevista ha suscitado la valoración y reflexión.

[La entrevista ha suscitado la valoración sobre lo que hacen. Anteriormente no lo habían hecho. Por ejemplo, sobre el modo en que los alumnos y alumnas muestran su interés por el tema, cuando este se trata dicen:]

"...[los alumnos y alumnas] se confían cuando ven que tú no haces ascos a estos temas (... se entregan".

[Se suscita la reflexión al pedirles que valoren su experiencia sobre E.S.:] "Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué sé... más veces, más veces porque están viendo y oyendo cosas [los alumnos y alumnas], incluso dentro de la misma casa, están oyendo y... que lo desvirtúan, lo desvirtúan. Entonces la escuela, yo creo, que deberíamos prestarle más atención de la que en realidad se le presta. Esa es mi opinión, no sé" (2).

III. Apreciación. El tema se ha planteado con anterioridad.

- **III.A. Insuficientemente. Porque no se toman medidas a partir de la reflexión.**
- **III.B. Suficientemente. Porque se toman medidas concretas.**

7. RELACIONES PERSONALES Y ORGANIZATIVAS (COORDINACIÓN)

I. No se plantean la necesidad de coordinación específica para la E.S.

II. Se plantea la necesidad de coordinación específica pero no han sido capaces de encontrar la fórmula adecuada (falta de tiempo...).

"Y a lo mejor se está haciendo individualmente muchas cosas y luego falta un poco de organización, bueno, pues en esto pues podrá resultar lo mismo. Cada uno va por su...falta un poco de coordinación...". "...En el momento que haya coordinación se va "lanzando" [mejorando], que es lo importante" (2).

III. Disponen de fórmulas de coordinación.

- **III.1. Por ciclos o departamentos.**
- **III.2. Centro/transversalidad.**
- **III.3. Centro / Zona / CEP.**

8. VALOR DIFERENCIAL DE LA E.S.

I. Indiferenciación o se plantea explícitamente.

II. La E.S. no es tan importante como otras áreas.

[Al preguntarles sobre la importancia de la E.S. varios profesores y profesoras responden que...] "Es importante la formación integral..."; "Es que la persona se tiene que formar de modo integral y todo ello entra en la formación de la persona... Ni más ni menos..."; "Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué se... más veces, más veces porque están viendo y oyendo cosas [los alumnos y alumnas], incluso dentro de la misma casa, están oyendo y... que lo desvirtúan, lo desvirtúan. Entonces la escuela, yo creo, que deberíamos prestarle más atención de la que en realidad se le presta".

[Reconocen que no se reúnen para hablar de E.S. tanto como lo hacen de matemáticas:] "no, no... que va..." (...) "no está sistematizada como están los estudios de matemáticas que tiene para tal nivel tal estudio y tal otro, una cosa ordenada y tal"; "...ha estado ahí menos sistematizado..." [Al hablar sobre el tema le conceden mucha importancia pero en realidad, en la actualidad no está atendida en absoluto.] (3).

III. Es igualmente importante.

[Al pedirles que comparen la importancia de la educación sexual con respecto a otras materias como las matemáticas y el lenguaje, dicen:] "Menos no..."; "Es importante la formación integral..."; "Es que la persona se tiene que formar de modo integral y todo ello entra en la formación de la persona... Ni más ni menos"; "Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué se... más veces, más veces porque están viendo y oyendo cosas, incluso dentro de la misma casa, están oyendo y... que lo desvirtúan, lo desvirtúan. Entonces la escuela, yo creo, que deberíamos prestarle más atención de la que en realidad se le presta. Esa es mi opinión, no sé" (3).

IV. Es más importante que otras áreas.

"(...) yo creo que cuando se tocan estos temas, yo creo, que el profesor es más profesor. El otro es un enseñante. El educador, yo creo, que con estos temas se realiza..." (2).

9. FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

I. Indiferenciación.

II. Formalización como en otras áreas.

Uso del currículum prescrito (libros de texto, programas oficiales...)

III. Ideologización de los contenidos (alusión expresa a la perspectiva ética o religiosa).

"los chicos, ya de octavo, hablan mucho de fidelidad y todo eso: cómo se casan, las cosas de fidelidad para siempre... o sea, lo que es la moral (...) el matrimonio del..., el sacramento del matrimonio..." (...) "... lo que es una moral, que también ahí nos debemos algo de compromiso de unas creencias... y quizá vayan viendo, conforme se les va exigiendo, si quieren o no ser cristianos ¿no?, pero por lo menos esa formación la van recibiendo..."

"...la correspondiente en los programas escolares en las respectivas asignaturas, especialmente en Ciencias Naturales y Religión" (3).

IV. Formalización como "ciencia", sin que se aluda a otras áreas con el mismo criterio comparativamente.

10. DESARROLLO DE PROGRAMAS: FASES, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN

I. No se alude porque no se han formalizado las "actividades".

[La forma de enfocarlo es considerando que es un tema "muy delicado" y los alumnos y alumnas pueden asustarse... Como una profesora dice:] "de forma ¿hombre? un poco delicada ... tirando a dulce ¿no? diciendo... porque ¿¿a los pequeños qué les vas a contar, no?!...".

"...intentamos, al menos yo en tercer curso que tenían su lección, la lección esa de la sexualidad viene en todos los cursos, claro que viene según su edad. Entonces pues lo que hacemos es contestarle de la forma más asequible de acuerdo a sus conocimientos para que ellos lo puedan entender mejor y que luego no se puedan enterar por la calle de esa manera tan bruta como antes decíamos. Lo comparamos... muchas veces lo comparamos con el agricultor, que es una profesión que también la conocen ¿Para qué entierra esa semilla?, para que germine... solemos comparar con eso. Y luego, pues los órganos sexuales... pues lógicamente cada uno conoce los suyos y los niños se ruborizan y tal y cuando se le habla ya con tranquilidad pues entonces ellos van comprendiendo que es una cosa normal y claro, pues lo aceptan..."

"...el profesor, por medio de un audiovisual o de cualquier motivo, de un acontecimiento como he dicho antes, de que si una violación, un divorcio que se presente, todo eso... sale con el profesor, tiene la oportunidad creo yo más libremente de expresarse que quizá con la familia" (2).

II. Existe un cierto grado de formalización, al menos en lo que se refiere a algunos componentes curriculares (función del profesorado, evaluación...) sin disponer de una perspectiva integradora.

III. Existe formalización y elaboración, integración de los diferentes componentes curriculares en algún modelo metodológico.

11. CONOCIMIENTO DEL DCB Y DCBA

I. No se conocen y existe una actitud de indiferencia.

"...hay que conocerla a fondo, si no se conoce a fondo no se puede modificar nada. Empezando por ahí. Ahora, verlo bien, pues yo sí lo veo bien..."

"Sí, nosotras estamos, estamos con ello..." [Son del primer ciclo de Primaria. Se refieren a la Reforma en general] (3).

II. Se conocen superficialmente pero se muestra interés por conocerlos en profundidad.

12. MATERIALES

I. Desconocimiento de materiales específicos de E.S.

II. Se hace uso de materiales estructurados específicos o no para el tema.

"...audiovisual Claret..." [Se quejan de la falta de material para trabajar la E.S.:] "No tenemos material tampoco para eso" (3).

III. Utilización de materiales no estructurados (métodos anticonceptivos).

13. SECTORES IMPLICADOS

I. Alumnado.

II. Profesorado, madres y padres.

[Sólo los profesores y profesoras y de forma muy parcial] (3)

III. Otros sectores sociales.

14. APOYOS EXTERNOS

I. No se cuenta con ninguno.

[Sugieren:] "Por el equipo de coordinación, un sexólogo, un médico, un psicólogo y también un sacerdote, ¿por qué no?" (...) "Algún padre, ..." (...) "Un señor bien formado [se refiere al experto en educación sexual] que le pusiéramos en dificultad porque claro, si se dedican a eso, pues que nos resolviera la manera de poder explicar, eso mismo que tu has dicho antes, haber cómo se puede explicar. Puede que no sepamos hacerlo bien, habrá otra gente que lo haga. O sea, que primero hay que respetar a todo el mundo, hay que respetar a todo el mundo pero al mismo tiempo convendría el saber explicar ciertos temas escabrosos..."

[en otro momento de la entrevista:] "A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro Católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor..." (3).

II. Existentes (cómo se valoran). (Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación del Profesorado, Instituto Andaluz de la Mujer, Iglesia Católica, Instituciones Locales).

15. FUTURO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

I. Continuidad o conservación del estado actual.

II. Necesidad de mayor formalización. Revisión.

"...debería ser una educación más sistematizada..."

"...una cosa básica sería el tratar de hacer una sistematización de esa educación sexual".

"...que sea integral. Es decir que nosotros, por nuestra formación y demás creemos que no se debe dejar de lado el aspecto moral".

"...integrada a la familia. (...) Consideramos especialmente interesante la colaboración y apoyo de la familia y padres..."

"Aquella que eduque la responsabilidad..." [La palabra responsabilidad (R.) aparece 15 veces. Ejemplos: educar la R., sexualidad R., R. = educar a un hijo, la R. tratada en "Pastoral Familiar", R. paterna, matrimonio y R. paterna (dos veces), R. y tener hijos, R. como educador, padres y R., R. y educación.]

"... por ciclo o seminario y luego al centro, formación a los profesores antes de empezar el programa sistematizado, coordinadores que se contraten para llevar a cabo un programa con los padres de alumnos y materiales para todas estas actividades".

"... por ciclos o seminarios formación del profesorado y después dentro del apartado de materiales pues material audiovisual, bibliografía... y a nivel de centro..."

"... debería haber un coordinador..." (3).

III. Aproximación deseada a la Reforma y concepto de transversalidad.

16. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL

I. Existe una concepción explícita.

II. Existe una concepción implícita.

[A la pregunta de si tratan el tema de la coeducación en clase, una profesora contesta:] "Sí, yo lo he tratado, por ejemplo en cuestión de grupos". [Y otra dice:] "Suelen surgir, bueno, cuando haces equipos niños/niñas. Logras que alguno sea mixto, en 6º. En 7º ya hay dos o tres y en 8º ya se mezclan más pero en 6º nada. Hasta que logra uno, casi a la fuerza tienes que hacerlos mixtos ¿no?".

[Más adelante muestran, en el siguiente diálogo, su preocupación por la coeducación:]

- ...Les digo -a sus alumnos y alumnas-: "A mi clase no entráis en dos filas una de niños y otra de niñas, ¡a mezclarse!"... Y cuando se separan otra vez: "¡a mezclarse!" Pero bueno, aquí nadie se come a nadie. Así que ya te digo, mentalizarlo de que todos iguales...

- Ya estamos mentalizados porque fijate que antiguamente cuando eran clases de niños nada más y clases de niñas nada más. Luego aquello se veía..."

- Pues por eso digo que tenía que estar más normalizado..." (2).

17. CURRÍCULUM OCULTO

I. Manifiesto a partir de programas no formales.

"...lo que es una moral, que también ahí nos debemos algo de compromiso de unas creencias... y quizá vayan viendo, conforme se les va exigiendo, si quieren o no ser cristianos ¿no?, pero por lo menos esa formación la van recibiendo..."

[Consideran necesario contrarrestar el tipo de información que les llega a los alumnos y alumnas procedente de fuentes diversas:] "Quizá lo tendríamos que abordar con más... yo qué se... más veces, más veces porque están viendo y oyendo cosas, incluso dentro de la misma casa, están oyendo y... que lo desvirtúan, lo desvirtúan. Entonces la escuela, yo creo, que deberíamos prestarle más atención de la que en realidad se le presta".

"Por lo menos tratar de... como este centro se conoce, pues, una educación, conocimientos, luego el individuo hará lo que él crea conveniente porque la libertad siempre se supone, pero no dejar, es que a veces sí que... Hemos visto en algunas revistas o boletines o cosas así que a veces parece que se deja nada más que como si fuéramos animales, es algo más, el hombre es algo más y por de pronto hay que respetar a todos los que tienen unas creencias. Por eso creemos que no se debe dejar de lado".

"Yo creo que tratándose de un centro católico pues para nosotros creemos que debe estar en evidencia la doctrina de la Iglesia...". "El respeto a la vida...". "... tratar de solucionarlo: "mira pues esto es la enseñanza de la Iglesia Católica". [Se refiere a que hay que tratar todos los temas, no rehuir ninguno, utilizando para ello lo que la Iglesia dice. Es decir: "que no te quedes al margen" por ser católico].

"Las contradicciones son muy malas porque al final vence la afectividad, creo yo, o vence quizá la rebeldía. O sea, que las dos cosas son muy malas. Si el alumno toma rebeldía contra la familia se pone a favor del profesor. Eso deshace una familia. Si al final vence la afectividad de la familia dice que todos nosotros somos malos, lo que nos quieran llamar. Yo creo que hay que ir a la par, aunque sea más lentamente. Pues si se ha hecho muy poco y se va haciendo algo, yo creo que convendría ir conjuntamente". "...que no hay que buscar el egoísmo".

"Lo que se está diciendo aquí yo lo veo muy positivo, estas ideas últimas, en cuanto que lleva a la moral personal. Hay que conocer las cosas que estén prescritas, dichas y tal y luego después esa reflexión que es lo que ha faltado. Porque hasta ahora muchas veces la moral ha sido: "esto está escrito y tal, tal, tal... contabilizamos..." y esa reflexión, y eso es lo que más forma a las personas ¿no?: "Vamos a reflexionar juntos", como ha dicho Isabel, "vamos a tomar una decisión". Y eso es más formativo y creo yo que une más y crea más". estar ahí contando...

"A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor...(...) En la moral que dice la Iglesia. O sea, que nosotros llevamos ese camino pero..." (2).

II. Manifiesto a partir de programas formales.

18. PERFIL PROFESIONAL ADECUADO PARA IMPARTIR E.S.

I. Indiferenciación. No se ha planteado nunca.

II. Profesorado con requisitos de formación sexológica específica.

III. Profesorado con creencias religiosas o éticas especiales.

[Sugieren:] "Por el equipo de coordinación, un sexólogo, un médico, un psicólogo y también un sacerdote, ¿por qué no?" (...) "Algún padre, ..." (...) "Un señor bien formado [se refiere al experto en educación sexual] que le pusiéramos en dificultad porque claro, si se dedican a eso, pues que nos resolviera la manera de poder explicar, eso mismo que tu has dicho antes, haber cómo se puede explicar. Puede que no sepamos hacerlo bien, habrá otra gente que lo haga. O sea, que primero hay que respetar a todo el mundo, hay que respetar a todo el mundo pero al mismo tiempo convendría el saber explicar ciertos temas escabrosos..."

"A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro Católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor..."

[A la pregunta sobre cómo ven la relación de la moral con la educación sexual contestan:] "Pues yo creo que tratándose de un centro Católico pues para nosotros creemos que debe estar en evidencia la doctrina de la Iglesia..." [Otra profesora añade:] "El respeto a la vida..." [A lo que otro añade:] "Exponerla, yo iba a decir, en todos los temas. Aunque te digan: "esto como es..." pues tratar de solucionarlo: "mira pues esto es la enseñanza de la Iglesia Católica". Ahora, que no te quedes al margen, es decir, si nosotros creemos (...) También hay que estar, íbamos a decir, al día de todas las cosas porque en muchas cuestiones morales hay muchos escritos modernos que hay que estar al tanto de ellos".

"Creo yo que eso es lo malo, las contradicciones son muy malas porque al final vence la afectividad, creo yo, o vence quizá la rebeldía. O sea, que las dos cosas son muy malas. Si el alumno toma rebeldía contra la familia se pone a favor del profesor. Eso deshace una familia. Si al final vence la afectividad de la familia dice que todos nosotros somos malos, lo que nos quieren llamar. Yo creo que hay que ir a la par, aunque sea más lentamente. Pues si se ha hecho muy poco y se va haciendo algo, yo creo que convendría ir conjuntamente".

"Por eso decía yo que hay que recibir una formación, no solamente con la que coincidimos nosotros ¿no? sino que hoy en día hay que estar enterados de todas las corrientes y quizá antes se había hecho énfasis en unos aspectos, hoy los énfasis quizá no sean esos. Yo creo que hay que estar al día de todas las enseñanzas no simplemente un poco... a veces nos dejamos guiar por la prensa, los periódicos y eso no, eso es un medio pero hay más".

[Sobre la educación sexual que se debería hacer contestan:] "Aquella que eduque la responsabilidad. Consideramos especialmente interesante la colaboración y apoyo de la familia y padres..." (3).

IV. Agentes externos al centro, especialistas.

19. IMPEDIMENTOS, INCONVENIENTES O RESISTENCIAS HACIA LA E.S.

I. Se esgrime el miedo a las críticas o reacciones de madres y padres y otros sectores sociales.

"Sería conveniente, lo que pasa que tropezamos con lo de siempre, con ese muro que siempre hemos tropezado de familia y de... ese muro insalvable..."; "En las familias cristianas, católicas era un tabú hablar sobre eso ¿no?"; "Bueno y en las no tan cristianas le han saltado por peteneras [se refiere a los niños cuando preguntan sobre ello] o le han metido una bofetada..."

"...hay padres también que seguramente lo harán bien pero aquí la mayoría, la mayoría es un tema que no quieren ni tocar".

"...muchos padres dirían: "Bueno esto no es tema de ustedes, esto somos los padres los que tenemos que hablar y ya está".

"...a lo mejor muchos padres dirían: "Bueno, ¿y ustedes por qué hablan de esto?, Esto no quiero que lo toquen".

"He contestado a estas preguntas concretas que me han hecho [se refiere a las preguntas que hacen los alumnos y alumnas sobre el tema] y nada más. De ahí no podemos salirnos. Ya le digo, muchos padres dirían: "Bueno esto no es tema de ustedes, esto somos los padres los que tenemos que hablar y ya está"...".

[El ambiente es, según ellos un impedimento para que la coeducación avance en los niños:]

"aquí mismo nos mataron a una niña de 7 años, o sea, que hemos sufrido un trauma hace tres años, una niña de 7 años y viene gente de aquí de barrios y está la gente muy asustada y entonces yo no se si es por eso que a las niñas les calientan mucho: "No... ", el caso es que..."

"quizá sea un poco fruto del ambiente" [Refiriéndose a la dificultad de la coeducación que dicen practicar desde preescolar en sus rudimentos.]

"Pero es que no puede entrar eso así de pronto... hay que ir poquito a poco, tienen que pasar generaciones para que eso ocurra. Tienen que pasar generaciones, por los niños y por los padres. Mientras no pasen esas generaciones tendremos pues, siempre..." (3).

II. La falta de formación como resistencia.

"...todos necesitamos formación, todos tendríamos que corregir para, en un programa, acentuar todas las cosas en general y no ir a acentuar nada más que una cosa ¿no?. Entonces yo creo que hay que recibir una formación, por más que hayas leído y eso, se necesita algo esquematizado, de cursillos de formación a todo el profesorado..."

"Las demás materias están introducidas en la escuela desde que la escuela es escuela pero este era tabú, tocar éste era tabú (...) ha faltado, yo creo que ha faltado formación sobre todo a las personas que ya somos de cierta edad..." (3).

III. Falta de recursos materiales como resistencia.

"Otro problema es el horario..."

"No tenemos material tampoco para eso".

"...No es que se rehuya pero no está sistematizada como está los estudios de matemáticas que tiene para tal nivel tal estudio y tal otro, una cosa ordenada y tal".

"...ha estado ahí, menos sistematizado..." (3).

IV. Miedo a nosotros y nosotras mismas (hacer E.S. me puede suponer cuestionar mi propia sexualidad).

[Tratan de evitar tratar el tema de frente y directamente:] “hacen muchas preguntillas y algunas veces pues cuesta trabajo saber contestar a esas preguntas. Pero intentamos, al menos yo en tercer curso que tenían su lección, la lección esa de la sexualidad viene en todos los cursos, claro que viene según su edad. Entonces pues lo que hacemos es contestarle de la forma más asequible de acuerdo a sus conocimientos para que ellos lo puedan entender mejor y que luego no se puedan enterar por la calle de esa manera tan bruta como antes decíamos. Lo comparamos... muchas veces lo comparamos con el agricultor, que es una profesión que también la conocen. ¿Para qué entierra esa semilla?, para que germine... solemos comparar con eso. Y luego, pues los órganos sexuales... pues lógicamente cada uno conoce los suyos y los niños se ruborizan y tal y cuando se le habla ya con tranquilidad pues entonces ellos van comprendiendo que es una cosa normal y claro, pues lo aceptan...”.

“Las demás materias están introducidas en la escuela desde que la escuela es escuela pero este era tabú, tocar éste era tabú. Entonces ha faltado, yo creo que ha faltado formación sobre todo a las personas que ya somos de cierta edad ¿no?. Porque hablar eso en casa era, ¡vamos!, ¡no tocar! ¿eh?, ¡no tocar! Entonces, ¡hombre! no es que no estemos informados, si después de cinco hijos yo no estoy informado [risas] ¿eh?, pero nos cuesta, ese reparo todavía lo llevamos dentro, no hay quien nos lo quite. Aunque ya lo hemos abordado en casa con los hijos, especialmente yo tengo cuatro hijas, pues con las hijas yo lo he abordado infinidad de veces, pero siempre cuesta un poco de reparo ¿eh?, un poco de reparo” (3).

V. Miedo a los “fantasmas”: la E.S. puede despertar conductas prematuras...

[Hablando sobre la masturbación. Creencias:] “Eso ya serían los médicos los que dijeran que eso iba a atacar a la cabeza y efectivamente parece que ataca al sistema nervioso, ataca a los huesos, ataca a la cabeza y etc., etc. Bueno, eso son enfermedades que nosotros no somos médicos. Pero que entonces cuando la persona se masturba pues es para satisfacer un..., incluso yo iba a decir una necesidad fisiológica ¿eh?, una necesidad, porque los animales tienen épocas de celo, las personas también las tenemos, que somos animales. Con más o menos raciocinio pero somos animales. Entonces llega el momento en que sentimos una necesidad y que quizá no masturbarse nos produciría, yo qué se, atacaría nuestro propio sistema nervioso, pero moralmente no debe hacerse”.

“A lo mejor hay grupos de profesores que no quieren al moralista... pues ya está, también los respeto. A nosotros nos gustaría por lo menos, precisamente para saber defenderse en estas situaciones en que nosotros, si estamos en un centro Católico pues saber cómo tenemos que responderles sin causarles traumas, sin hacerles daño. Entonces cuanto más asesorado se esté en esa línea, creo que vamos mejor” (1).

VI. Falta de apoyo de las Instituciones como inconveniente.

[Al comienzo de la entrevista el director, refiriéndose a las dificultades de introducir el tema por el medio en el que trabajan, se queja de la falta de apoyo por parte de las instituciones:] “La administración no colabora con las instituciones”. [La misma queja vuelve a aparece al co-

mentarles, por parte del entrevistador, la necesidad de que desde la Administración se propicie tiempo de trabajo sin alumnado para que en el centro se introduzcan programas de sexualidad. A esto el director replica rápidamente:] "Ahí os habéis equivocado porque nosotros somos un centro privado..." [sentimiento de estar desatendidos por la Administración, según él, por ser un centro privado.] (1).

1. ORIGEN DE LOS PROGRAMAS

I. INTERNO: la causa es un hecho interno al centro.

- I.A. Un conflicto puede inhibir o ser el origen de una intervención educativa.
- I.B. Demanda del alumnado.

“En base más a la necesidad de los alumnos que se están planteando ya problemas en ese sentido. Hemos introducido un poquito en la programación pero ya te digo que es en función de que ellos [se refiere al alumnado] lo piden” (3).

- I.C. Iniciativa del profesorado.
- I.D. Introducción de programas por parte del propio profesorado.

“En Sociales se ha llevado a cabo dentro de una asignatura que se llama Educación para la Convivencia, dentro del proyecto de Innovación que se llama “Introducción de la E.S. dentro de la secundaria obligatoria”. Los Dptos. implicados son el de Sociales, Clínica y Salud que colaboran, también el dpto. de Orientación y en Religión también algunos. Los puntos fundamentales del proyecto son: El modelo sexual impuesto en torno a la E.S., el aparato genital, la respuesta sexual, métodos anticonceptivos, limitar la práctica sexual, enfermedades de transmisión sexual, recursos de salud de la población, sexualidad como una necesidad de todos, el término pareja, la actividad sexual y aspectos jurídicos de la pareja” (2).

II. EXTERNO: la causa es un hecho externo al centro.

- II.A. La iniciativa la toma algún servicio de apoyo externo al centro.
- II.B. A propuesta de algún curso o congreso al que han asistido los profesores y profesoras.

“Esto parte [se refiere al proyecto de innovación que tiene el centro sobre Educación Sexual]] porque muchos de los que estamos aquí desde hace 5 ó 6 años estuvimos en la Escuela de Verano del colegio, tuvimos un curso sobre Educación Sexual” [Se alude al hecho de que el centro es privado y cuenta, así mismo, con una Escuela de Magisterio que pertenece a la misma congregación] (3).

- II.C. Como propuesta de instituciones. Por ejemplo: Consejería de Educación, Programas de Salud, Instituto Andaluz de la Mujer...
- II.D. Programas exógenos al propio centro educativo.

2. GÉNESIS, DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

- I. No se plantea “consciente o formalmente” la necesidad de intervención en E.S.**
- II. Existe una propuesta “espontaneísta”. Sin que se diseñe formalmente ningún tipo de programa, el centro se “deja llevar” por la situación.**
- III. Primer nivel de formalización. Se hace E.S. de manera puntual, a través de las tutorías o se desarrollan actividades por parte de apoyos externos al centro.**
- IV. Segundo nivel de formalización.**
 - **IV.A. Se pone en práctica el currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de CCNN, Ética, Religión, etc...**

“Lo teníamos programado [en el departamento], cuando llegó el momento lo empezamos. Lo que hicimos fue también pedir a otra gente del Dpto., a V. [Dpt. Sociales y Jefe de Estudios] que viniera a aportar lo que era el desarrollo de la sexualidad...” (2).
 - **IV.B. SE pone en práctica el “currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de acuerdo con la “transversalidad” de la E.S.**
- V. Tercer nivel de formalización. Existe un programa formal, explícito, de innovación o implantación de programas de E.S., Educación para la Salud o Coeducación.**

“Nosotros [Departamento de Clínica] incluimos en la programación de la asignatura los siguientes contenidos: qué es sexualidad, centrándolo en tres puntos fundamentales: sexualidad no es fertilidad, no es reproducción, no es tabú; incluimos el aparato genital, la respuesta sexual humana, planificación familiar y anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual, reproducción humana, embarazo y parto” (2).

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL.

- I. Modelo represivo de la E.S.**
- II. Modelo preventivo de la E.S.**
- III. Modelo integrador humanista (individual).**

“O sea, se trabaja desde un punto de vista más social de lo que es la sexualidad o más biológico”.

“Pues mitad y mitad, nosotros fundamentalmente lo damos biológico y lo hemos reconvertido (risas) hemos visto que hay que darlo biológico porque sabemos que hay que darlo pero no quedarnos solamente en eso” (2).

4. GRADO DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO.

I. Se niega la responsabilidad o la implicación (no es mi problema, no guarda relación con la asignatura que yo comparto).

“No, es que el dpto. de Lengua me parece que está un poco fuera”. [A lo largo de la sesión se reitera que desde la asignatura de Lengua se debe de dar un tratamiento a la E.S.] (2)

II. Actitud de pasividad. No les preocupa o demandan ayuda externa (a mí que me lo expliquen).

III. Implicación activa.

• **III.A. Individual (Prescriptiva o creativa).**

• **III.B. Grupo o Centro (Prescriptiva o creativa).**

“Aquí lo que pasa es que como dentro de algunas asignaturas tenemos médicos, dos médicos, luego psicólogos, ha sido todo a nivel de centro” (3).

5. CONFLICTOS

I. No existen.

• **I.A. Se niega su evidencia o no se tiene conciencia de los mismos.**

• **I.B. Se tiene conciencia pero se ocultan.**

• **I.C. Se anticipan pero se conceptúan negativamente.**

II. Si existen.

• **II.A. Procedencia: Alumnado, Profesorado, Centro, Padres y Madres, Instituciones.**

“Los padres no intervienen en nada. Alguna vez, algún año, sí hemos tenido un problemilla de alguna madre o algo. Porque a lo mejor hemos mandado algún trabajo, que hicieran algún dibujo de una cópula y alguna [madre] ha venido, pero tampoco mucho; ellos sí son conscientes de que no pueden hablar demasiado de lo que están haciendo. Yo el año pasado tuve un caso muy típico, una alumna que llamaba la atención” (3).

• **II.B. Resolución:**

• **II.B.1. Individual.**

• **II.B.2. Colectiva.**

“Llamé a los padres y sobre todo el equipo de profesores implicados nos reunimos” (3).

6. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

I. Indiferencia o comodidad. Nunca han valorado estas actividades y tampoco les preocupa.

II. Improvisación. La entrevista ha suscitado la valoración y reflexión.

III. Apreciación. El tema se ha planteado con anterioridad.

- **III.A. Insuficientemente. Porque no se toman medidas a partir de la reflexión.**
- **III.B. Suficientemente. Porque se toman medidas concretas.**

“Sí, la valoración es positiva, se han desarrollado bien”.

[La coordinadora plantea] ¿Y a parte del interés lo que son el desarrollo de actividades, evaluación, todo eso también ha sido satisfactorio.? [Responde el dpto. de Orientación] “Hombre claro, también, porque el programa se puede mejorar: materiales, metodología...” (2).

7. RELACIONES PERSONALES Y ORGANIZATIVAS (COORDINACIÓN)

I. No se plantean la necesidad de coordinación específica para la E.S.

II. Se plantea la necesidad de coordinación específica pero no han sido capaces de encontrar la fórmula adecuada (falta de tiempo...).

III. Disponen de fórmulas de coordinación.

- **III.1. Por ciclos o departamentos.**
- **III.2. Centro/transversalidad.**

“Los departamentos implicados son el de Sociales, Clínica y Salud que colaboran, también el departamento de Orientación y en Religión también algunos” (2).

- **III.3. Centro / Zona / CEP.**

8. VALOR DIFERENCIAL DE LA E.S.

I. Indiferenciación o se plantea explícitamente.

II. La E.S. no es tan importante como otras áreas.

III. Es igualmente importante.

IV. Es más importante que otras áreas.

“Como es más necesario para su vida, [se refiere al alumnado] quizás más que los otros, como vemos que es más necesario nos hemos parado el Dpto. más en eso. Y también porque vemos que cuando estamos dando otros temas no despertamos tanto interés y entonces, claro, nos sentimos más complacidos cuando vemos que estamos despertando más interés. Sí, cuando das otro tipo de temas se valora dentro del seminario, del Dpto. de una forma especial, se programa más celosamente, se desarrolla algún tipo de actividad distinta” (2).

9. FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

I. Indiferenciación.

II. Formalización como en otras áreas. Uso del currículum prescrito (libros de texto, programas oficiales...).

"Los puntos fundamentales del proyecto son: el modelo sexual impuesto en torno a la educación sexual, el aparato genital, la respuesta sexual, métodos anticonceptivos, limitar la práctica sexual, enfermedades de transmisión sexual, recursos de salud de la población, sexualidad como una necesidad de todos, el término pareja, la actividad sexual y aspectos jurídicos de la pareja" (2).

III. Ideologización de los contenidos (alusión expresa a la perspectiva ética o religiosa).

IV. Formalización como "ciencia", sin que se aluda a otras áreas con el mismo criterio comparativamente.

10. DESARROLLO DE PROGRAMAS: FASES, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN

I. No se alude porque no se han formalizado las "actividades".

II. Existe un cierto grado de formalización, al menos en lo que se refiere a algunos componentes curriculares (Función del profesorado, evaluación...) sin disponer de una perspectiva integradora.

III. Existe formalización y elaboración, integración de los diferentes componentes curriculares en algún modelo metodológico.

"Nosotros consideramos que sería deseable un programa, no de la asignatura o Dpto., sino que implicara a profesores y alumnos que fuera mayor, es decir, que formara parte del Plan General del Centro o del Diseño Curricular del Centro" (2).

11. CONOCIMIENTO DEL DCB Y DCBA

I. No se conocen y existe una actitud de indiferencia.

II. Se conocen superficialmente pero se muestra interés por conocerlos en profundidad.

[Aunque no se refieren explícitamente al DCB, demuestran tener conocimiento del mismo, aunque cuestionan la viabilidad de algunos aspectos como la transversalidad] "porque lo de transversal se queda en los papeles..." (3).

12. MATERIALES

I. Desconocimiento de materiales específicos de E.S.

II. Se hace uso de materiales estructurados específicos o no para el tema.

“Aparte de los cuadernos de la Junta, vídeos. Los vídeos son los mismos todos” (2).

III. Utilización de materiales no estructurados (métodos anticonceptivos).

13. SECTORES IMPLICADOS

I. Alumnado.

“Que tuviera continuidad el programa a lo largo de los distintos cursos y no solamente de un curso y que permaneciesen los alumnos en el centro. Que pudiéramos hacer un programa que se iniciara en 2º y en 3º continuarlo en 4º, 5º” (2).

II. Profesorado, madres y padres.

“Alguna participación de la familia, no sabemos cuál porque la verdad, es muy complicado, pero sí, que hubiera alguna participación de la familia” (2).

III. Otros sectores sociales.

14. APOYOS EXTERNOS

I. No se cuenta con ninguno.

II. Existentes (cómo se valoran). (Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación del Profesorado, Instituto Andaluz de la Mujer, Iglesia Católica, Instituciones Locales).

15. FUTURO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL.

I. Continuidad o conservación del estado actual.

II. Necesidad de mayor formalización. Revisión.

“El único problema que tiene es que lo transversal muchas veces se pierde. Es tan importante que merecería la pena que, alguna vez, se hiciera asignatura, a pesar de que siguiera siendo transversal también. Porque lo transversal queda ahí en lo transversal y al final nadie da nada. (...)Y profundizar y llegar a acuerdos mínimos en la comunidad escolar sobre moral, ética sexual, conducta sexual que eso sí la propia comunidad o los propios profesores sí que tenemos criterios bastante diferentes” (2).

III. Aproximación deseada a la Reforma y concepto de transversalidad.

16. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL

I. Existe una concepción explícita.

“En lengua no lo habíamos planteado nunca, ni lo vemos muy factible” [esta profesora insiste en la desconexión entre su área y educación sexual].

[La coordinadora plantea] “¿Se puede dar lengua y al mismo tiempo estar trabajando respeto y dar educación sexual? “Se puede y además se intenta” [aquí la profesora reconoce que es factible la relación de temas referentes a la educación sexual, contradiciendo sus argumentos anteriores] (2).

II. Existe una concepción implícita.

17. CURRÍCULUM OCULTO

I. Manifiesto a partir de programas no formales.

[La profesora de Lengua insiste en la desconexión entre su área y la educación sexual].

II. Manifiesto a partir de programas formales.

18. PERFIL PROFESIONAL ADECUADO PARA IMPARTIR E.S.

I. Indiferenciación. No se ha planteado nunca.

II. Profesorado con requisitos de formación sexológica específica.

“Habría que combinar una formación inicial, porque la cuestión es que la formación inicial que habría que plantearse aquí, la Escuela de Magisterio se lo ha planteado como asignatura para los maestros y, claro, aquí [se refiere al profesorado del centro] ya tiene que ser una formación inicial de un curso, un cursillo, y luego a partir de esa formación inicial establecer un seminario permanente” (2).

III. Profesorado con creencias religiosas o éticas especiales.

IV. Agentes externos al centro, especialistas.

19. IMPEDIMENTOS, INCONVENIENTES O RESISTENCIAS HACIA LA E.S.

I. Se esgrime el miedo a las críticas o reacciones de madres y padres y otros sectores sociales.

II. La falta de formación como resistencia.

"A mí me ha pasado alguna vez pero, como ya he dicho antes, a nivel tutorial [se refiere esta profesora que los problemas que surjan los resuelve en el tiempo de tutoría] Entonces haces algo pero tampoco eres la persona, no te sientes en ese momento preparada, no estás instruida para afrontarlo. Lo afrontas más a nivel personal, pero no a otro nivel" (1).

III. Falta de recursos materiales como resistencia.

"El problema de siempre es el tiempo. Quizá lo ideal sería el seminario permanente, pero el problema es que no tenemos tiempo. Es que los [centros] concertados tenemos 25 horas de clase y con 25 horas de clases y 7 complementarias,... Lo que aquí más ha servido es la Escuela de Verano, el curso de una semana, y eso tendría que plantearse una continuidad después" (2).

IV. Miedo a nosotros y nosotras mismas (hacer E.S. me puede suponer cuestionar mi propia sexualidad).

V. Miedo a los "fantasmas": la E.S. puede despertar conductas prematuras...

VI. Falta de apoyo de las Instituciones como inconveniente.

1. ORIGEN DE LOS PROGRAMAS

I. INTERNO: la causa es un hecho interno al centro.

- **I.A. Un conflicto puede inhibir o ser el origen de una intervención educativa.**

- **I.B. Demanda del alumnado.**

[Se alude al interés de los alumnos y alumnas:]

"...o sea, que podemos hablar por experiencia... en quinto de E.G.B., los dos cursos... y ese tema [se refiere a la sexualidad] a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: "¿Cuándo vamos a dar el tema 8?", en Naturales..." (2).

- **I.C. Iniciativa del profesorado.**

[No se explicitan las verdaderas causas del surgimiento. A esa pregunta lo que hacen es justificar por qué lo hacen sólo entre tres profesores, por parcelación de la disciplina:]

"...Como el psicólogo lleva más de cerca la orientación profesional y vigila (?) más de cerca los problemas típicos de la edad de los chicos de la adolescencia, pues...(...) Tanto las charlas de orientación sexual programadas como otras espontáneas que suelen surgir a lo largo del curso ¿no?, las organiza él. El psicólogo [se quiere referir al biólogo] lo trata más bien desde un punto de vista más científico, digamos como, si puede ser llamado así, objetivamente, más médico. El profesor de religión, pues dentro de las clases de religión y ética suele tocar temas de información a los jóvenes..." [El psicólogo imparte información sexual] (2).

- **I.D. Introducción de programas por parte del propio profesorado.**

II. EXTERNO: la causa es un hecho externo al centro.

- **II.A. La iniciativa la toma algún servicio de apoyo externo al centro.**

- **II.B. A propuesta de algún curso o congreso al que han asistido los profesores y profesoras.**

- **II.C. Como propuesta de instituciones. Por ejemplo: Consejería de Educación, Programas de Salud, Instituto Andaluz de la Mujer...**

- **II.D. Programas exógenos al propio centro educativo.**

2.GÉNESIS, DESARROLLO E IMPLANTACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

I. No se plantea “consciente o formalmente” la necesidad de intervención en E.S.

II. Existe una propuesta “espontaneísta”. Sin que se diseñe formalmente ningún tipo de programa, el centro se “deja llevar” por la situación.

III. Primer nivel de formalización. Se hace E.S. de manera puntual, a través de las tutorías o se desarrollan actividades por parte de apoyos externos al centro.

[Es cosa del psicólogo fundamentalmente. El es quien lo promueve, de hecho, si en EGB no se hace nada es porque él se dedica a los niños problemáticos en ese tramo de la enseñanza:] “Es que en básica solamente se ha dedicado a niños con problemas...”.

[Saben que entre el alumnado hay interés:]

“Una cosa se ve bien clara ¿no? y es que los alumnos siempre piden más. (...) Incluso dirían no tener matemáticas y dedicarse todo el tiempo a eso. Cuando les dices: “vamos a tener una semana, por ejemplo sobre la orientación sexual” pues no falta nadie a clase. A mi me parece que eso es común ¿no?, o sea, hay un interés enorme y es lógico a su edad” (...) “Luego acuden después de las charlas a ver al psicólogo, la mayoría o a algún profesor de confianza en el tema. Y otros lo que piden es ampliarse”. (Dir).

[Una profesora añade:]

“Y ese día, pues lo que ha dicho Ramón (Dir), están todos muy callados, muy en silencio, están muy atentos, luego ya empiezas con el bombardeo de preguntas, indagando, se responden unos con otros, cuentan experiencias, algo que han visto... O sea, que interesarles les interesa. Y si estuviésemos un mes entero con ese tema encantadísimos”.

“... y ese tema a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: “¿Cuándo vamos a dar el tema 8?”, en Naturales...” (3).

IV. Segundo nivel de formalización.

● **IV.A. Se pone en práctica el currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de CCNN, Ética, Religión, etc...**

[En EGB trabajan el tema en relación con el temario de Naturales:] “Sin embargo en EGB si aparece el tema...” [dice una profesora. Otra añade:] “El tema de la reproducción.” [y la anterior ratifica que lo tocan en relación al temario de Naturales:] “...o sea, que podemos hablar por experiencia... en quinto de EGB, los dos cursos... y ese tema a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: “¿Cuándo vamos dar el tema 8”, en Naturales...” (2).

● **IV.B. Se pone en práctica el “currículum prescrito”. Se imparten los contenidos de los programas de acuerdo con la “transversalidad” de la E.S.**

V. Tercer nivel de formalización. Existe un programa formal, explícito, de innovación o implantación de programas de E.S., Educación para la Salud o Coeducación.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

I. Modelo represivo de la E.S.

II. Modelo preventivo de la E.S.

[Se han organizado varias charlas sobre el tema, según lo escrito en los grupos. También está en el protocolo de la entrevista:] "Se reúnen y lo delimitan, el psicólogo, el biólogo y el de religión" [dice el Dir.] [En EGB no han hecho nada porque:] "En básica solamente se ha dedicado a niños con problemas..."; [Una profesora:] "Bueno, creemos que las charlas son adecuadas, no obstante pensamos que deben ser hechas en la segunda etapa de EGB. Sí, la segunda etapa".

En EGB trabajan el tema en relación con el temario de Naturales: "Sin embargo en EGB si aparece el tema..." [dice una profesora. Otra añade:] "El tema de la reproducción." [y la anterior ratifica que lo tocan en relación al temario de Naturales:]

"...o sea, que podemos hablar por experiencia... en quinto de EGB, los dos cursos... y ese tema a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: "¿Cuándo vamos a dar el tema 8?", en Naturales..."

[A ellos les parece deseable que se amplíe, que se aborde más ampliamente al E.S.:] "...todo lo que sea educación sexual, todo lo que sea educación es bueno, esto es, de antemano para mí es bueno".

[Una de las causas para que no se haga es la presión de los padres. Circunstancias alegadas para que lo que se hace sobre E.S. tenga las características que tiene:] "¿Sabes también una cosa?, que depende de los padres. Porque hay padres que han ablandado un poco en este tema concretamente por el preservativo o por la píldora. Entonces más o menos se les... [y continúa] Otros padres: "Que son muy pequeños para darle esa información...". Y entonces pues hay que tener mucho cuidado con ese...[tema]".

[Un profesor alude a otras causas:]

"No es que no se le de importancia. Es lo más importante, creo yo, que hay en el mundo(Risas). (...) Por prejuicios... cosas importantes lo serán pero que hay cosas que se deben de quitar. O sea, que no es por importante, por otro tipo de razón, de hecho".

[Sobre lo mismo otro profesor añade su visión del cambio:]

"Es que lo que se va arrastrando desde tanto tiempo, eso poco a poco irá cambiando"... [lo que indica una cierta actitud de pasividad] (2).

III. Modelo integrador humanista (individual).

4. GRADO DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

I. Se niega la responsabilidad o la implicación (no es mi problema, no guarda relación con la asignatura que yo comparto).

[Alegan para no hacer educación sexual cuestiones como:] "Lo que ocurre es que en el temario no hay, que yo sepa, en la segunda etapa, referido a esto. Entonces pues nos vemos un poco agobiados para terminar el temario y yo creo que realmente pues nadie da nada especial que se salga de ahí. Si viniera como parte de un tema, es decir, aunque no sea un tema monográfico, como parte de un tema de Ciencias Naturales pues se hablaría de una forma o de otra.(...) Pero no hay ninguna pregunta que hable de este tema... ahora un poco la Reforma, la LOGSE igual... Es que los libros que tenemos, bueno..."

"Me parece que esto no es la función de ningún profesor, que lo que están es de alguna manera diciendo: "también vais a hacer esto". Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. (...) Pero ¿que nos traspasen a los profesionales actuales de la educación, a los de lengua como yo, a los de inglés, a los de EGB que dan todas las asignaturas, esa función, me parece que es una forma cómoda de quitarse el santo de encima ¿eh?. O sea, que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!, que creen los departamentos con unos profesionales idóneos ¿eh? y que los añadan, pero nosotros que hagamos esa función espontáneamente, también podíamos limpiar el Colegio". (3).

[Como razón de la baja implicación, un profesor añade la dificultad de saber/aclarar qué es lo que hay que incluir dentro de E.S.:] "¿Qué metemos dentro de lo que es la sexualidad? (...) puedo explicar suficiente científicamente pues los aparatos reproductores masculinos y femeninos, la fecundación, dónde va el óvulo, dónde los espermatozoides y tal. (...) Pero yo no puedo educar sobre la sexualidad, ni sobre los celos, ni sobre la pasión. Yo no puedo educar sobre eso. (...) Y eso forma parte de la sexualidad. Yo puedo decir: "Tengo celos...". ¿Cómo educó yo?, ¿qué información?. Entonces claro, ¿qué se transmite cuando se habla de sexualidad?. El hablar lo que es el acto, lo que no es el acto, cómo no es el acto... yo muchas veces les digo a los niños, cuando me emociono mucho: "Yo voy a hablar sobre la "gimnasia" del acto". No voy a hablar sobre el amor, sobre el cariño, ni sobre la pasión porque no puedo. Son sensaciones que tiene cada uno".

[Otro añade que esos aspectos que acompañan a la "gimnasia" de la sexualidad es cosa de los padres:] "Los padres se inhiben mucho de su responsabilidad. Entonces el responsable de la educación de los niños son los padres. Que deleguen ciertas funciones en un cura, en un maestro, en un profesor (...) pero la afectividad, el cariño de donde viene es de los padres. (...) Entonces no podemos decir: "La sexualidad la daremos nosotros".

[Además de la tendencia mayoritaria, hay otras opiniones:] "Y de todas maneras, aparte de que hubiese un profesor o un departamento, como hemos dicho aquí, dedicado exclusivamente a E.S., lo que sí es cierto también es que aunque, todos los profesionales de la enseñanza tenemos una especialidad concreta, no demos una información objetiva, lo que sí es cierto es que se transmite a través de nuestra actitud en hechos cotidianos nuestra actitud hacia la sexualidad(...)" (1).

II. Actitud de pasividad. No les preocupa o demandan ayuda externa (a mí que me lo expliquen).

III. Implicación activa.

- **III.A. Individual (Prescriptiva o creativa).**
- **III.B. Grupo o Centro (Prescriptiva o creativa).**

5. CONFLICTOS

I. No existen.

- **I.A. Se niega su evidencia o no se tiene conciencia de los mismos.**
- **I.B. Se tiene conciencia pero se ocultan.**
- **I.C. Se anticipan pero se conceptúan negativamente.**

[Como problemas, que no llegan a conflictos, señalan en varias ocasiones la presión de los padres y su inhibición:]

“Pero ¿sabes lo que pasa? -dice un profesor- que por otra parte los padres no autorizan al profesorado a que hables de lo que no es gimnasia. Entonces por aquí ha habido problemas a la hora de... (varios a la vez) ... de los años, los padres se inhiben mucho de su responsabilidad” (1).

II. Si existen.

- **II.A. Procedencia: Alumnado, Profesorado, Centro, Padres y Madres, Instituciones.**
- **II.B. Resolución:**
 - **II.B.1. Individual.**
 - **II.B.2. Colectiva.**

6. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

I. Indiferencia o comodidad. Nunca han valorado estas actividades y tampoco les preocupa.

[Se dice que precisamente quien podría valorarlas no está: el psicólogo. También comentan que no hacen evaluación formal:]

“En cuanto a si lo evaluamos -dice el director- si han aprendido o no creo que no se hace una evaluación de este tipo”.

[Sin embargo se aporta como única evidencia el entusiasmo de los alumnos y alumnas sobre el tema. Ya citado en otro apartado como causa del origen de la E.S. en el Centro.(Ver Ítem 1: Origen de los Programas.)

[Como valoración comentan:]

“Una cosa se ve bien clara ¿no? y es que los alumnos siempre piden más. (...) Incluso dirían no tener matemáticas y dedicarse todo el tiempo a eso. Cuando les dices: “vamos a tener una semana, por ejemplo sobre la orientación sexual” pues no falta nadie a clase. A mi me parece que eso es común ¿no?, o sea, hay un interés enorme y es lógico a su edad” (...) “Luego acuden después de las charlas a ver al psicólogo, la mayoría o a algún profesor de confianza en el tema. Y otros lo que piden es ampliarse”.

[Una profesora añade:]

“Y ese día, pues lo que ha dicho Ramón (Dir), están todos muy callados, muy en silencio, están muy atentos, luego ya empiezas con el bombardeo de preguntas, indagando, se responden unos con otros, cuentan experiencias, algo que han visto... O sea, que interesarles les interesa. Y si estuviésemos un mes entero con ese tema encantadísimos”.

[Otra:]

[Valoración sobre lo que hacen:] “...ni están ni los responsables de lo poco que se hace de programación, y además es muy anárquica, ocurre que eso de empezar aquí imitar objetivos, contenidos, implicaciones, etc. etc. eso para hacer en media hora es muy poquito, ¿no?” (3)

II. Improvisación. La entrevista ha suscitado la valoración y reflexión.

III. Apreciación. El tema se ha planteado con anterioridad.

- III.A. Insuficientemente. Porque no se toman medidas a partir de la reflexión.
- III.B. Suficientemente. Porque se toman medidas concretas.

7. RELACIONES PERSONALES Y ORGANIZATIVAS (COORDINACIÓN).

I. No se plantean la necesidad de coordinación específica para la E.S.

II. Se plantea la necesidad de coordinación específica pero no han sido capaces de encontrar la fórmula adecuada (falta de tiempo...).

[Cómo es actualmente:] [Actualmente no hay organizado un sistema concreto para atender la E.S. Prácticamente a título personal son el psic., el sacerdote, el biólogo quienes participan en las charlas que el psic. organiza. El resto se inhibe o lo trata muy esporádicamente].

[Cómo quisieran que fuera:] "Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. Y que naturalmente que se entrevisten, como hacemos todos los departamentos, diciendo cuál es su programa, cuáles sus objetivos, cómo lo van a evaluar y cómo lo están haciendo".

[Otros profesores apoyan esto. Nadie se opone. Quizá el problema estaría en este Centro en concreto, en sus funciones y el grado de implicación del resto de profesores:]

"Aparte de que hubiese un profesor o un departamento..." (2).

III. Disponen de fórmulas de coordinación.

- III.1. Por ciclos o departamentos.
- III.2. Centro/transversalidad.
- III.3. Centro / Zona / CEP.

8. VALOR DIFERENCIAL DE LA E.S.

I. Indiferenciación o se plantea explícitamente.

[Valoración de hecho: Muy mal valorada puesto que prácticamente no se aborda el tema excepto en su expresión mínima: charlas ocasionales y relacionado con Naturales/biología y con las "preguntillas".

Hay que añadir que existe una actitud claramente en contra hacia la idea de que sean los propios profesores/as, sin especialistas en el centro].

[Valoración subjetiva: La actitud es positiva:]

"Que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!". "Todo lo que sea educación sexual, todo lo que sea educación es bueno, esto es, de antemano para mí es bueno".

[Valoración sobre lo que hacen:] "ni están ni los responsables de lo poco que se hace de programación, y además es muy anárquica, ocurre que eso de empezar aquí imitar objetivos, contenidos, implicaciones, etc. etc. eso para hacer en media hora es muy poquito, ¿no?" (3).

II. La E.S. no es tan importante como otras áreas.

III. Es igualmente importante.

IV. Es más importante que otras áreas.

9. FORMALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

I. Indiferenciación.

[No hay formalización excepto en las charlas puntuales organizadas por los tres profesores señalados.

Una opinión individual de uno de los profesores que no es la opinión dominante en el Centro: "creo que lo más importante es educar, educar por ejemplo en otras actitudes o valores humanos como por ejemplo la amistad, en principio o relaciones, relaciones simplemente y dentro de eso la sexualidad..." (2).

II. Formalización como en otras áreas. Uso del curriculum prescrito (libros de texto, programas oficiales...).

[Se produce el siguiente diálogo:]

"-Lo que ocurre es que en el temario no hay, que yo sepa, en la segunda etapa, referido a esto. Entonces pues nos vemos un poco agobiados para terminar el temario y yo creo que realmente pues nadie da nada especial que se salga de ahí. Si viniera como parte de un tema, es decir, aunque no sea un tema monográfico, como parte de un tema de Ciencias Naturales pues se hablaría de una forma o de otra. Lo que se ha hecho por ejemplo, pues (...) pero no hay ninguna pregunta que hable de este tema... ahora un poco la Reforma, la LOGSE igual... Es que los libros que tenemos, bueno... [Se dan falsas justificaciones para no trabajar la educación sexual por lo tanto, en la práctica no se considera tan importante como las demás materias]

-Sin embargo en EGB sí aparece el tema...

-El tema de la reproducción.

-...o sea, que podemos hablar por experiencia... en quinto de E.G.B., los dos cursos... y ese tema a los niños les encanta porque desde el primer día que cogen un libro te dicen: "¿Cuándo vamos a dar el tema 8?", en Naturales..." (2).

III. Ideologización de los contenidos (alusión expresa a la perspectiva ética o religiosa).

IV. Formalización como "ciencia", sin que se aluda a otras áreas con el mismo criterio comparativamente.

10. DESARROLLO DE PROGRAMAS: FASES, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN

I. No se alude porque no se han formalizado las "actividades".

[Metodología:] "No quizá sólo así, de tipo general sino más bien personalizado con cualquier alumno".

"Se preguntan:] "¿Qué haces?, ¿qué tipos de actividades?, ¿cómo las orientas?, ¿hay que tener reuniones con los padres o no las tienes?, una vez que las tienes ¿vienen los padres o no vienen?. Es una cosa tan compleja que aquí podemos estar hasta mañana hablando y no vamos a terminar".

"Entonces, un tutor y que vaya surgiendo el tema, que el tutor, como buenamente pueda, con su mentalidad abierta, más o menos, pues informe. No hace falta que venga como tema once y entonces no hace falta que llegue el tema once, sino que ese día surja, en esa hora libre que generalmente no se tiene" (3).

II. Existe un cierto grado de formalización, al menos en lo que se refiere a algunos componentes curriculares (función del profesorado, evaluación...) sin disponer de una perspectiva integradora.

III. Existe formalización y elaboración, integración de los diferentes componentes curriculares en algún modelo metodológico.

11. CONOCIMIENTO DEL DCB Y DCBA

I. No se conocen y existe una actitud de indiferencia.

II. Se conocen superficialmente pero se muestra interés por conocerlos en profundidad.

[Se nombra la Reforma y la LOGSE muy de pasada al referirse un profesor a que en la Segunda Etapa no está la sexualidad tratada en el temario. Cita al respecto ya reseñada en el ítem 9: "Formalización de los contenidos"] (3).

12. MATERIALES

I. Desconocimiento de materiales específicos de E.S.

No se dice nada del material. Parece que no se utiliza ninguno (3).

II. Se hace uso de materiales estructurados específicos o no para el tema.

III. Utilización de materiales no estructurados (métodos anticonceptivos).

13 SECTORES IMPLICADOS

- I. Alumnado.
- II. Profesorado, madres y padres.
- III. Otros sectores sociales.

14. APOYOS EXTERNOS

I. No se cuenta con ninguno.

Sólo se implican tres profesores en la organización de charlas ocasionales. No hay padres ni programa de ninguna clase.

Los profesores y profesoras nos dicen que fuera del colegio hay algunas actividades y charlas organizadas por el Ayuntamiento pero sin ninguna relación con el Colegio, simplemente constatan que los alumnos y alumnas reciben información aunque sea fuera del Colegio.]

[Se critica, por parte del director la falta de apoyo de las instituciones:] “Es que muchas veces las ayudas oficiales, ¿Eh?, más que ayudas son cargas” (2).

II. Existentes (cómo se valoran). (Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Formación del Profesorado, Instituto Andaluz de la Mujer, Iglesia Católica, Instituciones Locales).

15. FUTURO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

I. Continuidad o conservación del estado actual.

II. Necesidad de mayor formalización. Revisión.

[Departamento y especialistas:] “Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. Y que naturalmente que se entrevisten, como hacemos todos los departamentos, diciendo cuál es su programa, cuáles sus objetivos, cómo lo van a evaluar y cómo lo están haciendo. Pero ¿que nos traspasen a los profesionales actuales de la educación, a los de lengua como yo, a los de inglés como la señorita, a los de EGB que dan todas las asignaturas, esa función, me parece que es una forma cómoda de quitarse el santo de encima ¿eh?. O sea, que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!, que creen los departamentos con unos profesionales idóneos ¿eh? y que los añadan”.

[Un profesor especialista:] “Igual que hay un profesor de religión,...”.

“...debería existir un departamento, pienso que sí, que personas preparadas que entendieran el sexo no como sexo sino como el sexo dentro del programa.

[El papel del profesor:] "creo que el profesor tiene también una labor importante ahí".

[Perfil del profesor especialista:] "Pues una persona que pueda ser capaz de dar un punto de vista objetivo de ese tema y aunque tenga su opinión personal, sea capaz de transmitirlo a los demás, qué se entiende por sexo, qué es el sexo en esta sociedad actual... Que sea capaz de abordar el tema no solamente desde su punto de vista, que cada uno lo tenemos, sino de una forma objetiva, y abrir un amplio campo a esos receptores, que van a ser los alumnos, para que ellos actúen".

[El director se opone a que sea un profesor de los actuales, si quieren E.S. que pongan un profesor especialista, dice, le parecería estupendo...]

[Sobre el perfil del especialista:] "el perfil, perfil es muy difícil".

[Se preguntan:] "¿vamos a darla como una asignatura más, dándoles contenido (...)?"

"... hay que dar la sexualidad y hay que crear un estado de opinión sobre la gente que lo va a dar. Hay quien lo va a aceptar y quien no lo va a aceptar".

"Se podría enfocar a nivel de tutor como... tener una hora libre para que los niños manifiesten todas sus inquietudes no solamente en sexualidad sino que si la distribución de la riqueza, que si... cualquier cosa, el tráfico, la educación vial, la educación vial es algo muy importante y generalmente no lo tenemos".

[Especialista:] "digo lo de la figura del sexólogo. (...) Incorporarlo a esto".

[Quién debería enseñar:] "Alguien realmente metido en el ajo, que seguro que se llama sexólogo" (2).

III. Aproximación deseada a la Reforma y concepto de transversalidad.

16. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL

I. Existe una concepción explícita.

II. Existe una concepción implícita.

"Por ejemplo, tonto puede ser, surge una pareja en 3º de BUP ¿no?, entonces la actitud del profesor hacia el que haya surgido una pareja, simpatía hacia eso o antipatía, o algún comentario suelto que demuestre que le afecta, y que demuestre que es una cosa agradable y que está bien que surja y que se pueden ayudar mutuamente. Eso indirectamente, aunque no estés transmitiendo una información concreta, ayuda a que ellos acepten su propia sexualidad o no. Entonces aun cuando no fuese una función propia nuestra, aun cuando nosotros no demos esa información concreta, sí es cierto que nos vendría bien a veces reflexionar sobre la actitud que tenemos, las miradas de desaprobación o algún comentario que se hace sin mala intención y que puede ser perjudicial para la vida de esos niños en esa edad que además es fragilísima, están descubriéndolo todo" (1).

17. CURRÍCULUM OCULTO

I. Manifiesto a partir de programas no formales.

[Actitud hacia la educación sexual y la forma que tienen de entender su aprendizaje por parte del alumnado:] "Además de todo eso de que lo hay o no lo haya, es un tema que la persona lo va descubriendo en la vida, o sea, que ahí te pueden decir que sí... la afectividad o sí la caricia, que sí tal que sí lo otro, pero tú tienes que ir viviendo después en la vida. Es decir, tú puedes estar muy informado pero si tú eso no vas experimentando... es algo muy personal también. Es como el cariño en la familia, tu tienes que ir aprendiéndolo cada día. (...) O sea, que el amor lo aprendes toda la vida no se acaba de aprender, igual que uno no acaba de conocer a las personas, pues igual. Tampoco es algo que el profesor pueda enseñar. Han pasado el alumno por ahí, el adolescente ha pasado por eso y ya está. Eso no es. Es un tema muy personal que a lo largo de la vida lo va enriqueciendo".

[La consideración de la educación sexual, con entidad propia y al margen del resto de materias:] "yo es que he estudiado filología románica y soy profesor de filología románica. Sólo me falta, de verdad, que alguien me dijera que como no se da E.S. yo tuviera que dar a mis alumnos E.S.: ¡me niego terminantemente!. Es decir, si los padres de alumnos, la comunidad escolar, quieren dar enseñanza sexual que nombre especialistas y que los incluya en el centro. Si nos quieren traspasar el problema es que incluso me parece un agravio profesional. Que es muy importante, ¡perdóname!, como la religión o como, por ejemplo ganar el Tour de Francia, pero yo como profesional de la enseñanza tengo mi campo de trabajo, y ese tipo de carencias existen, ahora bien, yo como profesional...".

"Y de todas maneras, aparte de que hubiese un profesor o un departamento, como hemos dicho aquí, dedicado exclusivamente a E.S., lo que sí es cierto también es que aunque, todos los profesionales de la enseñanza tenemos una especialidad concreta, no demos una información objetiva, lo que sí es cierto es que se transmite a través de nuestra actitud en hechos cotidianos nuestra actitud hacia la sexualidad. Por ejemplo, tonto puede ser, surge una pareja en 3º de BUP ¿no?, entonces la actitud del profesor hacia el que haya surgido una pareja, simpatía hacia eso o antipatía, o algún comentario suelto que demuestre que le afecta, y que demuestre que es una cosa agradable y que está bien que surja y que se pueden ayudar mutuamente. Eso indirectamente, aunque no estés transmitiendo una información concreta, ayuda a que ellos acepten su propia sexualidad o no. Entonces aun cuando no fuese una función propia nuestra, aun cuando nosotros no demos esa información concreta, sí es cierto que nos vendría bien a veces reflexionar sobre la actitud que tenemos, las miradas de desaprobación o algún comentario que se hace sin mala intención y que puede ser perjudicial para la vida de esos niños en esa edad que además es fragilísima, están descubriéndolo todo" [Esta opinión mantiene una visión sobre la educación sexual contraria abiertamente a la mantenida por el Director. Este último sostiene que diferentes materias deben tener diferentes especialistas, lo que implica apoyo por parte de la Consejería, en forma de nuevos profesores, si es que lo que se quiere es que la educación sexual se de en el centro.] (1).

II. Manifiesto a partir de programas formales.

18. PERFIL PROFESIONAL ADECUADO PARA IMPARTIR E.S.

I. Indiferenciación. No se ha planteado nunca.

II. Profesorado con requisitos de formación sexológica específica.

[Se exige un especialista que se ocupe de esos temas y descargue al resto de profesorado de esa tarea:] "Sólo me falta, de verdad, que alguien me dijera que como no se da E.S. yo tuviera que, dar a mis alumnos, E.S.: ¡me niego terminantemente!. Es decir, si los padres de alumnos, la comunidad escolar, quieren dar enseñanza sexual que nombre especialistas y que los incluya en el centro".

"Creo que debería haber un departamento, si quieres, unos profesionales determinados que lleven esa función a todos los alumnos y sus relaciones con los padres de los alumnos que lo soliciten. Y que naturalmente que se entrevisten, como hacemos todos los departamentos, diciendo cuál es su programa, cuáles sus objetivos, cómo lo van a evaluar y cómo lo están haciendo. Pero ¿que nos traspasen a los profesionales actuales de la educación, a los de lengua como yo, a los de inglés como la señorita, a los de EGB que dan todas las asignaturas, esa función, me parece que es una forma cómoda de quitarse el santo de encima ¿eh?. O sea, que quieren que se haga educación sexual, ¡estupendo!, que creen los departamentos con unos profesionales idóneos ¿eh? y que los añadan, pero nosotros que hagamos esa función espontáneamente, también podíamos limpiar el Colegio".

[Sobre las características profesionales del especialista:] "Pues una persona que pueda ser capaz de dar un punto de vista objetivo de ese tema y aunque tenga su opinión personal, sea capaz de transmitirlo a los demás, qué se entiende por sexo, qué es el sexo en esta sociedad actual... Que sea capaz de abordar el tema no solamente desde su punto de vista, que cada uno lo tenemos, sino de una forma objetiva, y abrir un amplio campo a esos receptores, que van a ser los alumnos, para que ellos actúen" (2).

III. Profesorado con creencias religiosas o éticas especiales.

IV. Agentes externos al centro, especialistas.

19. IMPEDIMENTOS, INCONVENIENTES O RESISTENCIAS HACIA LA E.S.

I. Se esgrime el miedo a las críticas o reacciones de madres y padres y otros sectores sociales.

"Pero ¿sabes lo que pasa? que por otra parte los padres no autorizan al profesorado a que hables de lo que no es gimnasia. Entonces por aquí ha habido problemas a la hora de..."

"Hay que dar la sexualidad y hay que crear un estado de opinión sobre la gente que lo va a dar. Hay quien lo va a aceptar y quien no lo va a aceptar".

"... qué receptividad va a tener, y tercera, qué respuesta va a tener en las casas, qué respuesta va a tener... cuántos niños lleguen a sus casas preguntando: "Hoy la profesora me ha desnudado y ha desnudado a fulanita y nos hemos tocado el aparatito", ¿madre mía! ¿no?" (2).

II. La falta de formación como resistencia.

"Yo no me siento capacitada para eso..." (1).

III. Falta de recursos materiales como resistencia.

"Cada clase tiene un tutor, lo que pasa es que no se les deja horas libres y está toda la gente ocupada con materias..."

"Sólo me falta, de verdad, que alguien me dijera que como no se da E.S. yo tuviera que dar a mis alumnos E.S.: ¡me niego terminantemente!. Es decir, si los padres de alumnos, la comunidad escolar, quieren dar enseñanza sexual que nombre especialistas y que los incluya en el centro. Si nos quieren traspasar el problema es que incluso me parece un agravio profesional. Que es muy importante, ¡perdóneme!, como la religión o como, por ejemplo ganar el Tour de Francia, pero yo como profesional de la enseñanza tengo mi campo de trabajo, y ese tipo de carencias existen, ahora bien, yo como profesional..." (1).

IV. Miedo a nosotros y nosotras mismas (hacer E.S. me puede suponer cuestionar mi propia sexualidad).

V. Miedo a los "fantasmas": la E.S. puede despertar conductas prematuras...

VI. Falta de apoyo de las Instituciones como inconveniente.

"Pero ¿sabes lo que pasa? que por otra parte los padres no autorizan al profesorado a que hables de lo que no es gimnasia. Entonces por aquí ha habido problemas a la hora de..."

"Me da la impresión, como va tu discurso ¿no? que estás justificando como algo completamente necesario dentro de una escuela (...) que lo demos ya mismo y que lo demos todo ¿verdad? Si es por ahí por donde va el discurso yo me niego..." (1).

