

**“Sexo con seso”. Avaliación
dunha experiencia de educación
afectivo-sexual na aula**

Por Mercedes Oliveira Malvar

ÍNDICE

Introducción

A importancia da educación sentimental

A proposta

Contidos

O modelo didáctico

Agradecementos

Datos a ter en conta

1.- Achegamento a unha experiencia de educación afectivo-sexual.

1.1. Circunstancias y contexto

A nosa experiencia en educación afectivo-sexual. Xustificación

A asunción da educación afectiva como unha tarefa propia

Estudio dun caso

1.2. Proxecto de traballo na aula

Pretensións

Metodoloxía

Materiais, recursos e actividades

Secuenciación

Avaliación

2.- Claves para a avaliación da experiencia

2.1. Necesidade: ¿Por qué queremos avaliar?

2.2. Complexidade

¿Qué avaliar en educación afectivo-sexual na escola?

¿Cómo se avalía?

¿Quién avalía e cándo?

2.3. Natureza

Reflexións teóricas: natureza e funcións da avaliación educativa

Características da avaliación da nosa experiencia de educación afectivo-sexual

2.4. Obxectivos

2.5. Métodos: ¿Cómo podemos chegar a captar con rigor os procesos, os resultados e as actitudes?

Características

Triangulación

3.- Aplicación da metodoloxía

3.1. Técnicas, procedementos e recursos empregados na avaliación

3.2. O traballo cos datos

3.3. As categorías

3.4. Negociación e metaavaliación

4.-Informe Final da avaliación

4.1. Introdución

4.2. Claves e abreviaturas

4.3. O grupo e o comenzo das clases

4.4. Desenvolvemento do programa: o proceso

Estructuración do curso:

A)Bloque temático sexo-xénero

B)Bloque temático da sexualidade

4.5. Cuestiones no aire

4.6. Síntese e valoración xeral

5.- Negociación do informe

5.1. Importancia da negociación

5.2. Negociación do informe cas persoas implicadas na avaliación

6. Consideracións finais

Bibliografía

Anexos

1. Documento de negociación

2. Cuestionario de actitudes

3. Nais e pais

4. Valoración secreta e anónima

5. Caricaturas

6. Categorias

7. Informe-avaliación das observadoras externas sobre a experiencia de educación afectivo-sexual

8. Informe do operador de cámara de vídeo

9. Carta

10. Informe da observadora externa do proceso de negociación

Introducción

A importancia da educación sentimental

Estamos nunha época de cambio social no que as mulleres se cuestionan o papel que tradicionalmente se lles ten asignado. E, sen lugar a dúbidas, esta situación repercute nas relacións interpersoais entre os sexos, problematizando de forma especial o mundo afectivo-sexual.

A educación a través de diferentes medios é o mellor instrumento para colaborar e crear novas formas de vivir a afectividade e a sexualidade, e un programa axeitado de educación afectivo-sexual pode ser un elemento de gran valor para conseguir as reflexións e as transformacións convenientes no ámbito sentimental nesa etapa crucial da vida que é a adolescencia.

Consideramos unha prioridade actual a educación do mundo afectivo dos adolescentes, entendendo éste como a capacidade máis xeral de expresión e comunicación humana, que mantén unha alta correlación coa propia autoestima e a capacidade de sentir e expresar afecto. Trátase de ensinar que a vida é un proxecto persoal propio. Nosa proposta de educación sentimental céntrase na persoa como un todo, traballa cos sentimentos e as emocións, os desexos os medos, considerando á persoa na súa totalidade e sacando á luz os conflitos que a nivel sentimental reproducen o modelo social tantas veces cuestionado.

A proposta

No ano 98 publícase na editorial Icaria o libro *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Nel, se desenvolven os principios teóricos e o marco psico-pedagóxico para prantexar unha proposta de educación afectivo-sexual no ensino secundario

baixo unha perspectiva de xénero.

O traballo que agora se propón é un complemento fundamental, xa que se trata dunha concretización, dunha posta en marcha real nun centro de secundaria. Ademáis, intenta satisfacer a demanda del **cómo facelo** e de **cómo avalialo**. Pretende vincular, así, a teoría coa práctica. Esta investigación foi levada a cabo no ano 1996 pero cómpre salientar que non perdeu actualidade pois este programa se sigue a implementar cada ano no mesmo centro e pódese apreciar que as circunstancias pouco cambiaron no tocante ao mundo afectivo da adolescencia.

Á hora de emprender accións alternativas no campo educativo, son moi necesarias as axudas doutras experiencias. Resulta interesante saber cómo funcionaron outras propostas, en qué contextos, qué situacións, qué procesos, qué dificultades, qué logros, qué cambios se produciron, etc. Incidir no campo das actitudes persoais é difícil e supón un proceso lento; pero coñecer qué tipo de incidencia tivemos é desenvolvemento máis complexo. O estudo que aquí se presenta aporta as claves para esta análise.

Neste traballo se indica cómo se desenvolve a acción educativa, qué efectos ten, qué se consegue e qué non se consegue e por qué. Analízase a incidencia e o poder de transformación que ten. Trátase de **comprender** a posta en marcha do programa de educación sentimental que temos elaborado.

Tal vez poucos aspectos da tarefa educativa foron tan terxiversados e mal entendidos como é o da **avaliación**. Aquí nos interesa valorar todo o proceso educativo. Pretendemos entender o fenómeno social da aula de educación afectivo-sexual desde a propia perspectiva das persoas implicadas. Interésanos saber o modo en que éstas experimentárono. Isto implica unha metodoloxía cualitativa que indague nos datos descritivos, como son as palabras e as

conductas das persoas da investigación.

En definitiva, o obxectivo deste traballo de avaliación etnográfica é facer unha análise sobre a incidencia do programa de educación sentimental nas actitudes e nos coñecementos dun grupo de adolescentes de 15-16 anos dun Instituto de secundaria.

Creemos que este tipo de materiais poden ser de gran axuda para o profesorado, que ante a introducción dos principios filosóficos das reforma educativas, frecuentemente, se sente desbordado ante a complexidade que supón, no día a día, incluír a dimensión alternativa da educación en valores desde a transversalidade.

Contidos

No capítulo 1, "*Achegamento a unha experiencia de educación afectivo-sexual*", relata nosa experiencia no referido á elaboración e posta en marcha do programa de educación afectivo-sexual. No capítulo 2, "*Claves para a avaliación da experiencia*", e no capítulo 3, "*Aplicación da metodoloxía*", descríbese o enfoque etnográfico da investigación, presentando tanto as liñas teóricas da natureza da avaliación realizada como as estratexias e as actividades seguidas para a obtención dos datos. Queríamos saber cómo se desenvolvera a acción, qué efectos tivo, qué se conseguiu con respecto ao pretendido e qué non se conseguiu e por qué. Tratamos de reflexionar sobre o que significa a materialización do deseño teórico e a súa incidencia na transformación das actitudes e das prácticas sociais. Por todos estes motivos, no seu día levamos a cabo unha avaliación cualitativa e o resultado desta investigación se concreta no

capítulo seguinte.

Así pois, o capítulo 4 -“*Informe Final da avaliación*”- mostra os resultados obtidos no traballo da aula, á vez que describe a implementación do programa e o desenvolvemento do curso. Para este labor contamos cun extenso e rico material (libretas do alumnado, gravacións en vídeo das clases, gravacións en audio das entrevistas a todas as alumnas e alumnos, así como aos pais e nais, cuestionarios abertos e cerrados, valoracións secretas e anónimas, etc.). A cantidade de información para avaliar desborda as posibilidades de extensión deste libro.

Neste mesmo capítulo, incluímos unha “valoración sintética global” seguindo as categorías de avaliación que deseñamos para facilitar a integración dos resultados. Nela ofrecemos datos sobre os resultados da aprendizaxe, sobre a metodoloxía, os recursos, a actuación docente, etc.; é dicir, sobre o conxunto das compoñentes do programa.

No capítulo 5, “*Negociación do informe*”, se describe este paso, que na avaliación etnográfica é unha compoñente máis. Por eso, primeiro se expón o Informe e, a continuación, se describe o proceso de análise dos datos realizado polas distintas persoas implicadas na avaliación: o alumnado, as nais e os pais, os avaliadores externos, o profesorado do grupo, a titora, as outras profesoras de ética do centro e a versión da observadora externa de

todo este proceso de negociación que estivo presente en todas as reunións e emitiu un informe triangulador ao respecto.

No capítulo 6, "*Consideracións finais*" pretendimos facer unhas reflexións sobre o traballo. A modo de conclusión e prospectiva facemos referencia a todos os resultados que se foron poñendo de manifesto ao longo dos capítulos, ás posibilidades da metodoloxía empregada e ás formas de superar no futuro posibles problemas e inconvenientes.

Nos "*Anexos*" incluimos unha selección de documentos que creemos que son necesarios para completar a información sobre a nosa investigación.

Na relación bibliográfica incluimos os textos aos que fixemos referencia e tamén aqueloutros que foron consultados e cremos de interese para a investigación.

O modelo didáctico

É necesario que a educación afectivo-sexual se desenvolva a través de **procedementos metodolóxicos** coherentes coas bases éticas e conceptuais que se defenden. Elixir unha ou outra metodoloxía non é un simple asunto de eficacia ou eficiencia. Os métodos que empregamos ao ensinar son parte importante da mensaxe que captan as persoas que aprenden. Por esta razón, a súa elección non é algo banal, senón que constitúe un aspecto central do

modelo educativo.

Temos que aceptar que nosa opción metodolóxica nunca pode ser neutra. O camiño que eliximos para lograr os nosos obxectivos, a forma con que nos relacionamos con quen aprende, o significado que lle damos ao propio proceso, a forma en que avaliamos, etc.; forman parte dun modelo que manifesta o noso modo de entender o acto educativo.

Así pois, consideramos que unha educación que pretenda que as persoas logren unha visión complexa e comprometida da realidade e o seu propio papel nela deberá ter en conta a complexidade da persoa que ten que educar e adoptar a metodoloxía adecuada, tendo en conta que o modo de aprendizaxe se converte en contido educativo.

O noso modelo didáctico (Grupo Enxergo¹, 1994) aspira a un ensino e a unha didáctica da educación sentimental baseada na racionalidade práctica; asumimos tamén elementos do enfoque crítico no desenvolvemento curricular, tales como a crítica ideolóxica desde un interese emancipatorio. A nosa pretensión é investigar e reflexionar de forma sistemática sobre a nosa acción para poder melloralas, camiñando cara á idea do **compromiso** na transformación

¹ Grupo de didáctica de la Filosofía formado en el año 1988 e integrado por Xosé Calviño, Xan Currais, Eva Garea, Miguel Vázquez, Angel Pérez, Xesús García y Mercedes Oliveira. Publica materiales didácticos para la ESO y el Bachillerato elaborados con metodología propia.

das nosas prácticas educativas, así como na construción dunha sociedade máis xusta e racional.

Coa crítica ideolóxica sometemos a escrutinio crítico as concepcións do sentido común que están saturadas de prexuízos e desde a autoreflexión cuestionadora reconstruímos as teorías que guían a práctica e que moitas veces fan pasar por natural aquilo que é unha simple construción social e, polo tanto, susceptible de modificación. Deste modo, a práctica docente pasa a ser considerada como unha praxe emancipatoria, que sen quedarse na comprensión intenta acadar a transformación e posibilitar o grao de liberdade para conseguir autonomía nas decisións.

O modelo educativo que propoñemos está na liña da **investigación-acción**. Estudiamos a situación social coa fin de mellorar a calidade da nosa acción dentro dela. Neste modelo as teorías non son válidas de forma illada, senón que se fan válidas por medio da práctica.

Como presuposto da nosa didáctica asumimos a Teoría da Aprendizaxe significativa contextualizada na psicoloxía cognitivo-constructiva.

O enfoque constructivista rétanos como educadores, xa que incorpora certa incertidume na nosa tarefa. Aínda que deseñemos o programa, non o controlamos totalmente, xa que entran en xogo o

propio medio e os marcos de referencia de cada persoa. Esta carga de aspectos incertos e aleatorios é a que fai que, para levar a cabo o noso labor, teñamos que converternos en “aprendices” e experimentar a sensación de tensión interna que produce traballar con axentes que non controlamos máis que nunha pequena parte.

Educar sentimentalmente non é so preparar para a vida, senón educar dende a vida, dende a realidade das persoas no momento presente. Isto supón aceptar o enfoque **procesual**, que consiste en entender que os suxeitos aprenden no presente, a través de interconexións de acontecementos significativos para eles; nestas interconexións incorporan novas ideas para ampliar o modificar as xa existentes, ao tempo que elucidan valores, afectos e sentimentos relacionados con esas ideas e entre sí. Deste xeito, chegamos a coñecer utilizando toda a bagaxe de posibilidades cognitivas, sensitivas, afectivas e valorativas, a través de conexións simultáneas que operan producindo o que chamamos coñecemento. Temos, pois, que a aprendizaxe é un fenómeno integrado, algo que implica á persoa enteira como un entramado de cognicións, sentimentos, afectos e valores.

É imposible saber ónde termina a cognición e ónde empeza o mundo das sensacións, valores e afectos. Hoxe sabemos que os seres humanos aprendemos utilizando de modo interrelacionado todo o entramado intelectual e afectivo. Por eso é fundamental ter en conta

a complexidade dos suxeitos que aprenden sen caer en simplificacións. O amor e o coñecemento non son intercambiabes, son funcións complementarias que deben ser estimuladas simultaneamente para producir o coñecemento complexo e dar sentido á información.

Pretendemos axudar ao noso alumnado a mellorar a interpretación que teñen tanto de si mesmos como do mundo das súas relacións e, por outra banda, coñecer cal son os efectos das nosas accións docentes para poder corrixilas no que teñan de defectuoso e afirmalas no que teñan de acerto. Para esta fin propuxemos unha **avaliación cualitativa** na que pretendemos observar, a traverso de instrumentos diversos e momentos compartidos, os resultados da nosa acción docente, e poder así introducir no proceso as correccións e accións necesarias para levalo a boa fin.

Creemos que o compromiso do cambio mediante a educación é decisivo para a sociedade e hai moitas formas de impulsalo. Cecaís a investigación sobre as nosas prácticas educativas poda posibilitar esa transformación.

É necesario xustificar tamén a elección da metodoloxía **cualitativa** na avaliación da experiencia. En primeiro lugar, se pretende transcender a simplificación dos resultados académicos para analizar os procesos e chegar a coñecer se realmente ofrecemos ao

noso alumnado instrumentos para vivir mellor. Quixemos achegarnos á complexidade da vida da aula, ao pensamento real, á coherencia entre o pensamento e á acción. Aludimos tamén á importancia de descubrir o que non é patente a primeira vista. Quixemos que o proceso avaliador fose democrático e que interviñeran os propios protagonistas da actividade. En definitiva, para avaliar a experiencia quixemos saber en qué condicións se desenvolvera ésta, por eso tratamos de reconstruír a realidade, comprendela adecuadamente e promover o cambio efectivo.

Centrándonos no “informe final” da avaliación, tras moitas dificultades, optamos por facer un relato procesual do acontecido na aula ao longo de todo o curso académico; dese xeito, os resultados obtidos se poden valorar na propia marcha do curso, xa que dada a filosofía da avaliación que guía esta investigación, dificilmente poderíamos concretalos nunha lista de datos.

Foi todo un reto a decisión de construír o *Informe* da investigación en forma **narrativa**. Isto implicaba desafiar os estándares académicos, xa que se estaba optando por un modelo contrario ao formato analítico, abstracto, repleto de teorías e conceptualizacións alleas. Sen embargo, a narración pareceunos o modo máis coherente con todo o proceso levado a cabo, pois nos permitía un discurso máis espontáneo e vital e, a súa vez, nos arropaba con naturalidade a expresión dos pensamentos, dos

sentimentos e dos desexos das persoas implicadas na investigación. Tamén foi determinante para a elección do ton vivencial no *Informe* o feito de saber que tiña que ser negociado con tantas persoas implicadas.

Sabemos que este traballo pola súa peculiaridade interdisciplinar abrangue moitos e diferentes temas. Quixemos achegarnos a eles sen pretensións de tratalos en profundidade, cosa que sería imposible, pero si de contemplalos na medida en que interactúan co obxectivo da nosa investigación. Pretendemos facer un achegamento global a nosa proposta, de forma que a persona que a lea na súa totalidade, tendo en conta que a parte teórica se recolle no libro *La educación sentimental* (Oliveira, 1998), poda ter unha visión panorámica de cómo se articula a proposta a nivel teórico e práctico.

É necesario facer constar as dificultades que ten encontrar un “espacio real” para levar a cabo programas de educación afectivo-sexual na escola. O primeiro que convén matizar de cara á **transferibilidade** da nosa proposta didáctica é que non hai un perfil profesional de ensinante máis axeitado que outro para desenvolver tal programa, xa que debido á interdisciplinaridade e á transversalidade que contempla, ningún profesional existente chega aos centros coa preparación requirida. Ésta so pode conseguirse, de momento, dun modo autodidacta e tomando conciencia do compromiso ético que supón contribuír ao autocoñecemento e á

emancipación do noso alumnado. E, aínda que encontrásemos o lugar adecuado na clase de *Ética*, son posibles tamén outros “espacios” que cada persoa terá que buscar na súa propia realidade docente. As *titorías* parecen unha boa oportunidade que brinda la Administración para acometer tarefas desta índole.

Por outro lado, non son menos as dificultades que suscita a avaliación cualitativa: a busca de datos significativos, a inmensidade da información obtida, a complexidade das técnicas de triangulación, o compromiso establecido coas persoas implicadas e o sinfín de pormenores que por momentos fixeron cuestionar o sentido da investigación.

Coa nosa investigación pretendemos comprender as dimensións do programa, ampliar a profesión docente a través da reflexión sobre a práctica, propiciar o control e mellorar a calidade do noso servicio educativo.

Esperamos que este traballo poda servir de axuda a aquelas persoas que desexen levar adiante un programa de educación sentimental con adolescentes, aprendendo dos nosos erros e aproveitando os nosos logros.

Datos a ter en conta

Aportamos os datos máis recentes das estatísticas de embarazos e abortos, que é o único que está tabulado. Nin siquiera hai datos fiables sobre as infeccións de transmisión sexual e con respecto á sida é imposible valorar o número de persoas portadoras e o momento da infección. Tampouco hai ningún traballo cualitativo sobre as actitudes de xóves respecto á sexualidade nin das súas expectativas nas relacións sexuais (con ou sen coito), que sería de moito máis valor para evidenciar a necesidade da educación sexual a estas idades.

-Según o Movimiento Natural de Población del INE, no 2002 producíronse no Estado Español 11.866 nacementos de nais menores de 20 anos.

-Según o Registro de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) del Ministerio de Sanidad y Consumo, o número de IVE en mulleres menores de 20 anos no 2003 foi de 10.957. 301 corresponderon a mozas de menos de 15 anos, un 3,5% do total de abortos no 2003, e 10.656 a mozas de 15 a 19 anos de idade, un 13.35% do total.

- Entre as menores de 20 anos que abortaron no 2003, so un 25% de mozas de 15 a 19 anos e un 10,2% das menores de 15 anos utilizaron algún servizo de planificación familiar.

-El 15,31% das mulleres que abortaron no 2003 tiñan de 20 a 24 anos; un 11,30%, de 25 a 29 e un 9,90 % tiñan 19 ou menos anos. Según un estudio do 2005 do Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ao longo da década dos 90 se ten producido un notable rexuvenecemento do aborto: a idade media do primeiro aborto descendeu de 28,5 anos en 1990 a 26,6 en 2001.

-Según a Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales de 2003 do Ministerio de Sanidad y Consumo, un 79,6% de xóvenes de 18 a 29 anos utilizaron preservativo na súa primeira relación sexual. Sin embargo, do 25 % dos adolescentes de entre 15 e 17 anos que recoñece ter relacións sexuais, so o 12,7% utiliza algún método anticonceptivo.

-Según unha enquisa da Consejería de Sanidad de la Comunidad Autónoma de Madrid, en 2004 un 11,9% dos adolescentes de la CAM declararon manter relacións sexuais sen ningún método anticonceptivo.

- O Plan Nacional de Infancia y Adolescencia do Goberno socialista prevé, dentro do apartado de protección da saúde, o lanzamento de Campañas educativas dirixidas á prevención de comportamentos e condutas de risco, para o que prevé ampliar a tasa de cobertura dos programas de promoción e educativos para a saúde sexual, adaptada aos distintos niveis educativos.

Por outra banda, o Informe Durex do 2005 nos aporta os seguintes datos:

-Os españois perden a virxitude de media aos 17.5 anos (os homes aso 17.8 e as mulleres aso 17.3). o 49% dos enquisados tivo a primeira relación sexual con menos de 18 anos.

-O 51% das mozas finxiu algunha vez un orgasmo fronte ao 82% de mozos que din que nunca o finxiron.

-Ao 91% dos mozos e ao 97% das mozas lles preocupa máis a calidade antes que a frecuencia nas relacións sexuais.

-O preservativo é o método anticonceptivo máis utilizado (76%) entre 16-20 anos sen distinción de idade, sexo u orientación sexual.

-Según o Informe Durex do 2005, na pregunta *¿En cal dos seguintes temas cres que debería investir máis o teu goberno?* diante dunha lista de temas propostos o 28% dos xoves din que o tema que máis lles preocupa é a educación sexual na escola, seguido da gratuidade dos métodos anticonceptivos co 25%. Na franxa de idade de 45-55 anos son o 47% os que reclaman a educación sexual.

Agradecementos

Quero dar as gracias a todas as persoas que colaboraron para facer posible esta investigación. Quero recordar a: a Maite Caramés, ás *Simonas* -Carme Adán, Inés F. Buján, Mercedes Expósito y Pilar Fariñas-, ao alumnado do Instituto Alexandre Bóveda de Vigo, ao Centro de Recursos de Bueu, tamén ao Grupo Enxergo y ao Grupo de Educación Sexual da Federación de Planificación Familiar; a José Miguel Sagüillo e a Carlos Rosales da Universidade de Santiago, e sobre todo a miña familia, a miña nai, ao meu compañeiro Anxo e a

miña filla Cora, que tanto apoiaron a miña adicación a este traballo.

Finalmente quixera adicarlle este libro a Miguel Ángel Santos Guerra, a quen tanto debo dende hai moito tempo, e que contribuiu ao desenvolvemento de certas actitudes que podo atisbar no xerme desta investigación; a ti que me deches clase de Filosofía no bacharelato e que, sen sabelo, fixeches que unira para sempre filosofía e vida.

Mercedes Oliveira Malvar

Vigo, decembro de 2005

Capítulo 1

Achegamento a unha experiencia de educación afectivo-sexual

1. Circunstancias e contexto

A nosa experiencia en educación afectivo sexual

Xustificación

Foi a partir do ano 1984 cando empecei a sistematizar ideas e recursos que rondaban a miña experiencia docente dos cursos anteriores. Empecei a sentir a necesidade de converter a aula de Ética nun espacio onde reflexionar sobre o comportamento humano, pero desde uns presupostos non marcados pola xerarquía dos sexos, onde poder atopar instrumentos de crítica e de coñecemento para interpretar a realidade nun sentido global e non sesgados pola óptica masculina.

O meu intento era facer un enfoque **coeducativo** coa pretensión de descubrir a cara positiva do que se ven chamando a "cultura feminina": os comportamentos, os valores e as formas de vivir que desenvolvemos as mulleres e que se diferencian do "mundo masculino". Na análise destas dúas realidades, a masculina e a feminina, convén recoñecer o positivo de cada unha delas para elaborar pautas de conducta ética máis críticas e independentes, cuestionando así a dictadura de xénero que se nos impón na nosa cultura, para poder elixir a propia singularidade e conseguir proxectar a persoa que cada quen quere ser, e deste xeito, poder afrontar como se quere vivir a propia afectividade.

Inicialmente tratabamos estes temas na área de ética e de filosofía dun xeito tanxencial, pero foron acadando cada vez maior protagonismo na programación ata chegar, tras sucesivas experiencias coas conseguíntes avaliacións, ao deseño actual de programación curricular para unha asignatura de educación sentimental que aquí se defende.

Por outra banda, tamén influiu na elaboración da nosa proposta, o feito de que a educación afectivo-sexual, a coeducación, a educación para a saúde e a educación para a paz -áreas tansversais que de contemplan no noso programa- sexan uns temas **transversais** que, precisamente polo carácter multidisciplinar que teñen, fai que ninguén se ocupe deles, nin directa nin indirectamente. A pesar de tratarse duns temas cheos de subtemas que espertan grande interese no noso alumnado, poucas veces se abordan en profundidade.

Pero o **contacto diario cos xóves** no marco escolar foi indicando unha serie de problemas que influíron de forma decisiva na creación deste espacio de educación afectivo-sexual, así como a comprobación sistemática, ano tras ano, dos intereses do alumnado.

Un problema clave é a crise da identidade persoal na adolescencia: tanto a identidade masculina como a feminina pasan por momentos difíciles xa que, a máis do seu propio desenvolvemento evolutivo, temos que engadir unha crise social de

modelos propia dunha sociedade en transformación. Esta situación adoita ir acompañada por factores como a baixa autoestima, o descoñecemento do seu corpo e non aceptación do mesmo, en moitos casos, problemas de anorexia e bulimia, inseguridade persoal e moitos “medos”.

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

Outros factores de tipo psicolóxico como a frustración na parella, a dificultade das mulleres para a obtención de pracer e o sentimento de culpa ou de “anormalidade”, e nos mozos o medo a “non dar a talla”. A todo isto súmase a falta de comunicación entre eles e elas que pode ter a causa nas vivencias diferentes da mesma situación e tamén as relacións de dependencia amorosa que provocan o abandono de proxectos individuais ou o condicionamento dos mesmos, sobre todo nas mozas.

Non podemos esquecer que na adolescencia danse vivencias extremas das relacións amorosas: celos, desamor, etc. E incluso o

cambio social que vivimos, onde hai situacións reais “complicadas” ou diferentes aos modelos tradicionais nas familias: divorcios, novas parellas para o pai e a nai, etc.

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

Foron e son moitos os problemas que rodean o mundo adolescente, e a formación integral da persoa esixe o compromiso e a tarefa de afrontalos.

A asunción da educación afectiva como unha tarefa propia

Todos estes factores mencionados anteriormente fóronme levando a representar a cuestión: ¿A quen compete a tarefa de abordar a educación afectiva-sexual?

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

Por iso comencei a facer os meus propios deseños, a recoller ideas que me gustaban de distintos modelos. Fun pulindo ensaios ata

ir confeccionando un modelo menos sanitizado e máis crítico. Se cadra foi a miña formación e a miña profesión de profesora de ética e filosofía o que me levou a facer un enfoque máis reflexivo e cuestionador.

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

A curiosidade e o interese do alumnado foron determinantes. O resto dos temas que podía tratar na clase de ética perdían forza ante estes. Todo indicaba a existencia dunha necesidade, había un baleiro neste ámbito que parecía que ningún se preocupaba de encher.

Pouco a pouco o protagonismo destes temas foise facendo máis patente ata que decidín facer unha programación curricular de Educación Afectivo-Sexual para a clase de ética no ensino secundario.

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

A proposta materializouse na edición do libro *Eros: materiais para pensar o amor* publicado por Edicións Xerais de Galicia en 1995,

texto que serve de guía ao noso proxecto docente.

Estudio dun caso

O programa deseñado de educación afectivo-sexual é axeitado para implementar con mozas e mozos entre 15 e 17 anos de idade, na asignatura de ética. Tamén se pode empregar a hora semanal da titoría.

Para levar a cabo un labor de investigación didáctica e poder facer unha avaliación cualitativa en profundidade de todo o proceso de implementación houbo que ver de seleccionar un grupo. A pesar de desenvolver o mesmo programa con diferentes grupos no IES Alexandre Bóveda de Vigo, eliximos para a presente investigación un grupo, xa que reunía dúas condicións importantes. Por unha banda, trátase dun grupo equilibrado (ten 17 alumnas e 15 alumnos); e por outra, so hai dúas persoas repetidoras, cousa que tamén hai que contemplar, pois o programa vense desenvolvendo todos os anos no centro, e o coñecemento da experiencia dos repetidores pode condicionar a súa posta en marcha e os resultados da avaliación que pretendemos.

2. Proxecto de traballo na aula

Pretensións

Tratamos de empregar a clase de ética como espacio para desenvolver **un deseño curricular de educación afectivo-sexual**

axeitado á etapa evolutiva en torno aos 15 anos.

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

Este aspecto é importante traballalo por mor da vivencia de estereotipos e actitudes prefixadas inconscientemente que impiden desenvolver as súas potencialidades dunha maneira aberta e libre de prexuízos ás persoas, que en moitos casos son vítimas do que podemos chamar a dictadura de xénero, cousa que cremos pode ter un efecto nefasto tanto na identidade persoal, como nas posibles relacións cos demais e no propio mundo afectivo.

A continuación, afrontamos o mundo da sexualidade como aspecto identificador da persoa, co que pretendiamos a reflexión sobre o propio corpo e o desexo sen sentimentos de culpa e sen medo. Tratamos de cuestionar os mitos e as falsas crenzas que xiran en torno a todo o proceso de adquisición e vivencia da información sexual que foron recibindo dun xeito informal por distintos medios como poden ser as amizades, a televisión, o cine, a literatura e subliteratura, a publicidade, a sabedoría popular, os chistes, etc.

Este punto levóunos a reflexionar sobre a liberdade do suxeito na orientación do seu desexo sexual e a cuestionar as actitudes e os valores que dalgunha maneira ten a sociedade e nós reproducimos dun xeito pouco consciente por sermos en moitos casos vítimas dos prexuízos imperantes. Repasamos as formas de amar que se dan no noso entorno, tanto as que nos gustan como as que nos disgustan, e deseñaremos alternativas para protagonizar a propia vida, abrindo camiños para a realización persoal.

No tratamento da sexualidade pretendimos tamén abordar o mundo dos comportamentos sexuais, así como promover un tipo de conductas preventivas cara aos riscos que poden sobrevenir, como os embarazos non desexados, a Sida e as ETS.

Procuróuse tamén unha toma de conciencia sobre a amplitude da violencia sexual, que pode ir dende as formas máis sutís do acoso na vida cotiá, ás máis graves de violacións ou malos tratos. Aquí interesa distinguir entre o que poden ser sinais de afecto e actos de posible violencia sexual, para así poderen detectala e empezar a traballar técnicas ou recursos para afrontala.

Con todo esto teriamos sentadas as bases para poder abordar o mundo da afectividade a da vivencia do amor dende perspectivas máis profundas, achegándonos aos vínculos afectivos e a asuntos como a servidume, a posesión e a dependencia afectiva, e tamén á importancia do mundo dos afectos na construción do ser humano.

E, como conclusión, pretendimos a reflexión colectiva sobre unha vivencia máis humana do amor, xa que cremos que a amar se aprende, cousa que é preferible facer desde a liberdade, o que supón proxectar o amor de cara a acadar unhas relacións de iguais entre os dous sexos e entre as persoas.

Metodoloxia

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

Posteriormente fomos construindo, enchendo o esquema previo, con contidos en coñecementos e actitudes, que fomos abordando a través de actividades secuenciadas, desde as de iniciación ou preparación ata as de ampliación ou perfeccionamento. As secuencias de información ían conectadas entre sí, de xeito que non houbera lagoas posibilitando seguir o fío do tema.

É así como se prepara a mente do alumnado para que a información que se vaia recibir resulte significativa e conecte así coa súa estrutura cognoscitiva. As actividades deben axudar ao alumnado a reconstruír os contidos temáticos a través do traballo persoal; para o cal é necesario que o tema se faga problemático e os invite á reflexión.

Prestamos especial atención ás actividades de reforzo dos asuntos anteriormente tratados, xa que é fundamental voltar atrás para conseguir fixar o que se pretende.

Pretendíamos que a metodoloxía fose activa e participativa, a clase facía o alumnado e a profesora era unha mera coordinadora que tamén movía os fíos para o desenvolvemento harmónico, e facía, cando era necesario, as precisións e puntualizacións oportunas, pero tratando de non acadar nunca o protagonismo nas sesións.

É fundamental que a alumna ou o alumno non permaneza pasivo, o que esixe, entre outras cousas, que o proceso educativo non se constituía exclusivamente na aula, desmitificando o carácter académico formalista do saber e da cultura: de feito fixéronse saídas e visitas a centros de interese, entrevistas, víronse películas, etc.

Potenciouse tamén a tarefa cooperativa en grupos (máis ou menos grandes dependendo do tipo de traballo a realizar), que, ademáis de ter as consabidas virtudes da metodoloxía do traballo en equipo para fomentar a tolerancia e a cooperación, permite que se coñezan e intercambien opinións a un nivel máis privado, cousa importante na educación sentimental.

Consideramos de vital importancia o motivar constantemente ao alumnado para reforzalos positivamente, por iso é necesario interesalo na tarefa que van realizar e facerlles ver que poden realizar

ben as actividades propostas. E concretamente, cómpre crear un clima agradable e distendido, no que se establezan relacións persoais entre todas as persoas da clase, mantendo posturas abertas de diálogo e respecto e procurando en todo momento a autoconfianza de cada persoa.

Materiais recursos e actividades

Os materiais con que contamos fundamentalmente están no libro da proposta: "*Eros: materiais para pensar o amor*" onde se atopan as unidades didácticas con todo tipo de suxerencias, cuestións, xogos didácticos, documentos gráficos (fotografías, comics, chistes, recortes de prensa, etc.) así como documentación informativa e formativa en todos os campos abordados.

A flexibilidade do labor da coordinación da profesora foi facendo que o ritmo e o emprego duns ou doutros recursos estivera artellada en función das características e das necesidades do grupo.

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

A actividade do alumando foi moi variada xa que a máis dos traballado na aula fixemos saídas á rúa: a centros de documentación, a institucións sanitarias ou educativas a ONGs, entrevistando a xente,

facendo distintos tipos de observacións, consultando documentos e bibliografía, etc.

As actividades estaban estruturadas en tres grandes bloques e de acordo co modelo de aprendizaxe proposto: un primeiro bloque de actividades previas, de preparación e de diagnóstico. Un segundo bloque de actividades de desenvolvemento e información, onde se aporta a información e os elementos teóricos necesarios para a comprensión do tema ou problema que se presenta. E, finalmente, unha serie de actividades de ampliación e de posta en práctica do xa traballado.

Paralelamente a todo o indicado, cada alumno e cada alumna ía facendo a súa libreta, escribindo os traballos realizados, pegando ou endosando todo o material recollido e traballado, de tal xeito que cada persoa constrúe o seu propio "libro" de educación sentimental. Este ten un deseño e un tratamento propio e reflexa en todo momento o posicionamento do autor ou autora ante os asuntos que tratamos ao longo do curso académico.

O papel que xoga a libreta é fundamental, xa que a súa elaboración pon en contacto cos problemas, e dado que o que íamos tratar non estaba feito, había que abordalo individualmente en cada caderno, estimulando á comprensión e á reflexión, a análise e a crítica, e o traballo persoal de asimilación.

Este tipo de actividade contribúe a aumentar a autoconfianza do alumnado xa que o personalizar a actividade apórtalles a seguridade de que o sistema de avaliación está centrado na actividade individual desenvolvida e non teñen que temer polos tradicionais exames ou outros métodos intimidadores de avaliación.

Secuenciación

Aínda que a distribución da materia foi flexible e o ritmo de traballo máis ou menos rápido en función do interese e as necesidades do grupo, podemos indicar a grandes rasgos a seguinte secuenciación establecida na programación que tratamos de cumprir:

1º trimestre:

Traballo en torno a sexo e xénero: a construción da identidade, o rol social, o autocoñecemento e a autoestima, abordando tamén a vida cotiá, o traballo doméstico e o traballo asalariado, as contradicións sociais, o *curriculum oculto* na transmisión do xénero tanto na sociedade como na escola e a súa influencia na formación da nosa identidade e nas nosas relacións.

2º trimestre:

Traballo sobre a sexualidade: o coñecemento do corpo, os mitos e as falsas crenzas, tratamento da relatividade do normal e do anormal, do natural e do antinatural para despenalizar e desculpabilizar, a evolución da sexualidade ao longo da vida, a

resposta sexual, o autoerotismo, o repertorio de actos sexuais, as conductas de risco (as ETS, a SIDA e o embarazo non desexado) e a súa prevención.

3º trimestre:

A liberdade e a elección da persoa no seu mundo afectivo sexual, a orientación do desexo, as conductas heterosexuais, homosexuais e célibes, con todas as súas implicacións. O tratamento da violencia sexual en todos os seus graos e matices. E o tratamento da afectividade como liberdade e servidume, e o amor.

Avaliación

Partimos dunha conceptualización da avaliación entendida como valoración de todo o proceso educativo e de maneira especial dos obxectivos propostos. En coherencia co modelo didáctico que defendemos e tendo en conta a sutileza e a dificultade de avaliar actitudes e valores e os posibles cambios que se poidan dar, indicaremos os elementos que empregamos para avaliar ao alumnado:

-O caderno de clase que cada persoa elabora na casa e na aula e onde todas as actividades aparecen recollidas xunto cos aspectos teóricos, os procedementos e as actitudes.

-A observación diaria informal na aula, valorando os procesos cara unha avaliación formativa (grao de participación nos debates e

nas actividades que se desenvolven na clase, nos xogos didácticos, o nivel de traballo e de interese, o contraste de opinións, o traballo en pequenos grupos, etc.).

-Os traballos realizados ao longo do curso, como poden ser os de investigación bibliográfica, os de observación, o uso de fontes de información distintas do libro de aula, a elaboración planificada e coherente de pequenas investigacións, as exposicións para fundamentar opinións, a análise de medios audiovisuais, etc.

-Cuestionario de actitudes en dous momentos do proceso (ao principio de curso e ao final -pretest e posttest-). Contemplamos a evolución das actitudes relativas ao respecto pola diversidade, a solidariedade e a cooperación igualitaria entre os sexos na orde da vida pública e privada, etc. A avaliación das actitudes é un aspecto prioritario para medir o logro das capacidades propostas nesta materia.

-A autoavaliación do propio alumnado, así como a avaliación que fan da materia, da clase, dos recursos e da profesora.

-O diario de clase da profesora e a súa observación informal diaria dan personalidade á este proceso de avaliación cualitativa.

-E, neste caso de investigación avaliadora en profundidade, tamén contamos coas aportacións dos observadores externos, a titora e o profesorado do grupo, as outras profesoras de ética do

centro, todas as nais e pais do alumnado e a gravación en vídeo e en audio de clases, entrevistas, etc.

Capítulo 2

Claves para a avaliación da experiencia

2.1. Necesidade: ¿Por qué queremos avaliar?

O deseño da proposta didáctica de Educación Afectivo-Sexual e a súa posta en marcha non é suficiente, é preciso saber cómo se desenvolve a acción, qué efectos ten, qué se consegue e qué non se consegue e por qué.

Cómpre tamén coñecer qué incidencia e qué poder de transformación ten. Hai que reflexionar sobre o que significa o desenvolvemento do proxectado e a súa incidencia na transformación das actitudes e das prácticas sociais. Este proceso avaliador está inspirado na metodoloxía e nos presupostos ideolóxicos do profesor Santos Guerra (1990,1993,1994)

Así pois, interéсанos coñecer e definir en qué consiste o éxito do noso proxecto educativo. Non queremos reducir a avaliación á medición da aprendizaxe do noso alumnado, senón que pretendemos ampliar o obxectivo. Queremos saber qué foi o que acadamos e o qué pretendiamos.

Pretendemos facer unha reflexión sistemática e rigurosa sobre a calidade do noso proxecto e da nosa posta en práctica. Queremos coñecer qué custos tivo, qué efectos secundarios non pretendidos (tanto positivos como negativos) se aprecian, qué grao de racionalidade guiou o proceso e os obxectivos, e afondar en cómo e por qué camiños conducimos os procesos e en qué clima se

desenvolveron.

Interésanos avaliar para poder rectificar e mellorar. Este proceso de educación sentimental é complexo e precisamos comprendelo, aprender dos erros, das incoherencias, dos custos innecesarios, dos logros non pretendidos. Esta análise crítica pódenos levar a comprender a natureza e o sentido da nosa práctica e á posible modificación das concepcións, das actitudes ou dos procedementos que guían a nosa proposta didáctica. Como di Santos Guerra: comprender para mellorar.

Cuestionamos a responsabilidade ética e social que asumimos ao abordar unha área delicada e pouco traballada a nivel escolar, sopesando os criterios éticos que guían o proxecto. A rentabilidade social non pode verse somentes nas actuais persoas destinatarias, senón, con un punto de vista máis democrático, estudiaremos as posibilidades de beneficio posterior para estas e outras persoas nas futuras relacións afectivas.

Sabemos que non podemos acadar a comprensión a través da simplificación dos números e das estatísticas que aparentan un nivel considerable de cientificidade pola súa obxectividade. Estes recursos de avaliación tamén poden seren empregados unha vez sometidos a unha análise e ao contraste con outros métodos de exploración mediante un traballo de interpretación.

Para comprender en profundidade un proceso educativo deste tipo, convén empregar instrumentos variados e sensibles á riqueza e á complexidade do mundo de interrelacións que queremos avaliar. Teremos que traballar con instrumentos que permitan captar a diversidade das valoracións, aspiracións, motivacións, actitudes, intereses, interpretacións, etc., de todas as persoas participantes.

Tamén hai que facer exames cruzados dos diferentes métodos e contrastar a información obtida. Interésanos comprender tanto o explícito como o que está máis oculto ou subrepticio nos procesos e nos resultados do programa, así como os aspectos pretendidos e os que aparecen de xeito derivado e a incidencia de tipo individual e colectivo.

É necesario escoitar e contemplar os puntos de vista das persoas implicadas, alumnos, alumnas, nais e pais, cun sentido participativo e con pretensións de retroalimentación, implicándoas no proceso avaliador e facéndolles sentir a necesidade da avaliación.

A avaliación pasaría a ter obxectivos que sobrepasen a aprendizaxe do alumnado xa que ésta tamén depende de factores como a organización, os medios, o clima da clase, etc.

Neste sentido podemos falar de avaliación do currículo (Zais,1981; Gimeno, 1992) entendendo por currículo as experiencias levadas a cabo realmente na aula; incluídas as

actividades de aprendizaxe planificadas e as non planificadas, as intencionais e as non intencionais, incorporando ademais os conceptos de currículo explícito e oculto. Hai que entender tamén o currículo como proxecto a experimentar na aula; tal como defende Stenhouse (1995), que o define como *“unha tentativa para comunicar os principios e rasgos esenciais dun propósito didáctico, de tal forma que permaneza aberto á discusión crítica e poida ser trasladado efectivamente á práctica”* (páx. 29)

No noso caso partimos dun concepto de currículo que inclúe tanto un proxecto como a súa realización práctica, tanto nos aspectos planificados como nos procesos e produtos non previstos; unha proposta educativa a experimentar na práctica (Stenhouse, 1984); aberto, con orientacións revisables, expostas á crítica e resultado de investigacións na aula (Elliott, 1990) e do traballo colectivo de todas as persoas implicadas.

Así, a avaliación do currículo pode chegar a ser unha forza crítica, que permita aos individuos interesados participar no debate sobre el, e contribuír deste modo á mellora do mesmo (Kemmis e Stake, 1988, páx. 54)

2. 2. Complexidade

Se a implementación de programas de educación afectivo-

sexual nos distintos niveis educativos xa é complexa polas razóns anteriormente aludidas, a avaliación das mesmas é case inexistente; á dificultade da materia éngadese a situación complexa pola que atravesan os centros escolares á hora de afrontar a avaliación.

A pesar de que o noso concepto de educación afectivo-sexual está máis vinculado co desenvolvemento da afectividade e da igualdade nas relacións interpersoais e sociais, consideramos que a educación afectivo-sexual tamén forma parte da educación para a saúde, entendendo o concepto de saúde nun sentido amplo, como un benestar físico-psíquico. Así pois, tomaremos como referencia disciplinar a educación para a saúde por mor de que nesta área hai máis investigacións.

A avaliación na escola das actividades de educación afectivo-sexual, de educación para a saúde e de coeducación ata agora non foi paralela ao desenvolvemento das mesmas, xa que esta foi moi lenta e moi superficial. As razóns que contribuíron a esta situación foron (Tones e Tilford, 1994):

- A política xeral sobre avaliación en educación: xera a avaliación formal dos logros do alumnado, especialmente no dominio cognitivo, e a valoración informal de todas as características do currículo sempre foron actividades da escola, a avaliación comprensiva formal dunha grande variedade de procesos e resultados xurdiu con máis lentitude.

- O escaso recoñecemento da importancia de avaliar unha área que xeralmente tivo pouco status dentro do currículo.

- A falta de destrezas para avaliar a variedade de obxectivos aos que se dirixe a educación afectivo-sexual. O profesorado está habituado á avaliación de habilidades cognitivas pero non tanto a avaliar actitudes, interaccións sociais complexas e toma de decisións.

- A insuficiencia xeral de tempo e outros recursos que propicien a avaliación.

- A ausencia de metas aceptadas no campo da saúde afectivo-sexual escolar e a inespecificación de resultados na avaliación poden xerar conflitos e, consecuentemente, inactividade.

Tamén hai que contemplar que probablemente non se poida falar de aspectos únicos da avaliación da educación afectivo-sexual nas escolas, hai cuestións de interese preferente neste contexto como indican Tones e Tilford (1994).

En primeiro lugar, hai que delimitar **que** debe ser avaliado como educación afectivo-sexual, xa que a súa ampla definición fai que sexa difícil diferenciala da educación en xeral.

En segundo lugar, hai que ter en conta que a educación afectivo sexual pode ser organizada de diferentes modos na escola: como área separada, a través doutras áreas, en actividades extraescolares, etc.

En terceiro lugar, cando as conductas son o centro da avaliación, temos que considerar que moitas das conductas ocorren fóra do ambiente escolar e que algúns resultados conductuais chegan a manifestarse despois de finalizados os programas (Hochbaun, 1982).

Finalmente, se o profesorado está comprometido cos enfoques educativos e de "empowerment" resulta máis difícil operativizar e medir os resultados, e faise necesario contar co alumnado como participante no proceso de avaliación (Dapia, 1996).

En base a estes plantexamentos xerais, nós trataremos de dar resposta ás preguntas claves da avaliación: ¿que? ¿quen? ¿como? e ¿cando?

¿Que avaliar en educación afectivo-sexual na escola?

Primeiramente temos que indicar que a avaliación pode ser de proceso ou de resultados. Ambas as dúas non son excluintes senón complementarias, e condicionan o qué avaliar, cómo avaliar, cándo avaliar, ... A avaliación do proceso céntrase na construción, diseminación, implementación e valoración do proxecto; mentres que a avaliación de resultados se centra na análise destes, é dicir, en determinar en que medida se acadaron ou non os obxectivos previstos e, en consecuencia, determinar a súa efectividade (Hays e Heermann, 1987).

Na nosa proposta ambos tipos de avaliación están presentes e pretendemos considerar os aspectos seguintes:

-Proceso de construción do proxecto, fundamentación teórica, fases previstas no deseño, proceso de toma de decisións, ideas previas do alumnado, etc.

-Proceso de posta en práctica: satisfacción, dificultades e problemas que xurden na práctica, ambiente, implicación, etc.

-Avaliación dos resultados, que deberán estar en función dos obxectivos previstos.

Por tanto, a avaliación debe considerar factores que fan referencia ás condicións iniciais do alumnado, da profesora ou profesor, do currículo e do contexto; ás circunstancias previstas e inesperadas que aparecen no desenvolvemento do proxecto, e aos resultados. Pollock e Middleton (1994) establecen que deben avaliarse os logros do alumnado, o plan curricular, a efectividade do profesorado e os materiais e recursos.

En relación á avaliación dos logros acadados polo alumnado, Pollock e Middleton (1994) fan referencia a coñecementos, crenzas, condutas e toma de decisións.

Os coñecementos son, en xeral, os resultados máis fáciles de avaliar e a penas representan problemas para o profesorado.

As actividades en educación afectiva-sexual orientadas cara ós coñecementos poden ser emprendidas con diferentes propósitos, tanto para o desenvolvemento ou cambio de actitudes como para acadar cambios de conducta (aínda que non estea moi clara a progresión do continuum de coñecementos-actitudes-conductas); e tamén co obxectivo de desenvolver destrezas transferibles de coñecementos. Polo tanto, aínda que a posesión de información non garante que se aplique na práctica, non podemos negar que é básica para facer unha elección razoada; así os coñecementos convértense nunha ferramenta máis que nun fin en si mesmo.

Os coñecementos deben ser dirixidos cara ao desenvolvemento de conceptos e principios que poidan ser usados na resolución de problemas. Esta meta cognitiva é difícil de lograr e de avaliar, pero o enfoque das estratexias activas orientadas ao mundo que rodea ao alumnado pode axudar á súa consecución.

Actitudes e crenzas son moi importantes xa que predispoñen á persoa a actuar de certa maneira, e, como a conducta, son difíciles de avaliar nos programas escolares. Podemos dicir que centran a nosa investigación posto que son os indicadores disponibles para que na avaliación poidamos detectar cambios na conducta dos estudantes (Green, 1977).

As conductas relacionadas coa saúde afectivo-sexual son unha das principais metas do noso programa. Empregamos o

concepto **saúde**, como xa temos indicado noutras ocasións, nun sentido amplo do termo que abrangue o benestar físico e psicolóxico; polo tanto as nosas áreas de traballo educativo: coeducación, sexualidade, afectividade... están moi realcionadas con este uso do termo saúde. E entendemos, por exemplo, que unha conducta respectuosa coa diferenza sexual, ou unha conducta cooperativa, ou un uso non sexista da linguaxe, ou unha actitude crítica de denuncia do currículo oculto nunha reportaxe, etc. son conductas saudables.

Aínda que é difícil precisar, entendemos por conducta de saúde con Pollock (1987) *"a conducta típica tomada por un individuo en condicións normais que pode influír no seu presente ou futuro benestar e algunhas veces no de outros"*.

Sabemos que moitas conductas non poden seren avaliadas na escola xa que se manifestan fóra das aulas. Por eso autores como Kreuter e Green (1978) e Kreuter *et al.* (1984) conclúen que no caso da educación para a saúde na escola, a conducta saudable é unha meta a longo prazo. Polo tanto, debido a que estas conductas non empezan nin finalizan nas aulas, e debido a que certas clases de conducta non poden seren avaliadas nos anos de escola, os resultados non poden ser demostrados.

Aínda que hai algúns signos que indican que as escolas afectan ás conductas de saúde, varios autores presentan un panorama menos optimista. Suxíren que hai pouca evidencia científica que avale que os

programas de educación para a saúde na escola afecten ás condutas relacionadas coa saúde (Gatherer *et al.*, 1979; Barlett, 1981; Bremberg, 1991).

En canto a **toma de decisións**, é unha destreza que foi notablemente considerada en moitos proxectos de educación para a saúde. Como valorar as destrezas na toma de decisións é moi difícil; vai na resolución de problemas, xogos de roles, etc.

Primeiramente, temos que definir un acto de toma de decisións. A xente non toma decisións do mesmo xeito en todas as ocasións; as estratexias varían de acordo coa decisión en cuestión, factores situacionais, características e competencias de quen toma as decisións. A maioría da educación sobre a toma de decisións está dirixida cara ao desenvolvemento dunha estratexia racional. Este enfoque significa que *"quen toma as decisións sexa capaz de recoñecer unha situación elixida, xerar as alternativas dispoñibles, recoller e valorar información de cada unha das alternativas e facer unha elección"* (Tones e Tilford, 1994, páx. 134).

Como di Dapía (1996, páx. 186), un número de destrezas persoais e sociais son necesarias para implementar unha decisión. As actividades de ensino poden dirixirse a elementos individuais ou ao acto completo de toma de decisións. As destrezas poden ser ensinadas en sentido xeral ou estar relacionadas con situacións específicas e poden enfatizar máis o acto cognitivo da toma de

decisións ou as competencias persoais para usar destrezas cando sexa requerido.

Outra proposta de que avaliar nos programas de educación para a saúde é presentada por Hawes *et alt.* (1991, páxs. 19-20).

Afirma que:

"Antes de descubrir se os coñecementos, destrezas e actitudes cambiaron, é impotante averiguar o que eles teñen antes de que a actividade ou o programa comence. Isto ten dúas vantaxes. Danos unha referencia para medir e axúdanos a decidir qué e cómo ensinar".

Continúa sinalando que deben avaliarse coñecementos, mellora de modos de pensar e solucionar problemas, prácticas, hábitos e actitudes de saúde e aplicación das ideas.

¿Como se avalía en educación afectivo-sexual na escola?

Responder esta cuestión supón establecer cáles poden ser as técnicas e instrumentos que se utilizan para acometer esta avaliación, considerando a diferenciación entre avaliación do proceso e avaliación dos resultados.

Poden ser moitas as técnicas e os enfoques en avaliación da educación afectivo-sexual na escola. A nivel global distinguimos o enfoque cualitativo e o cuantitativo. Coincidimos con McLaughing e Owen (1987) cando sinalan en relación á avaliación de proxectos de educación que unha suxerencia para melloralala é o uso secuencial ou

simultáneo de enfoques cualitativos e cuantitativos. A triangulación de datos estará mellor asegurada pola mistura dos datos cuantitativos e cualitativos que contrarrestará as deficiencias dun só enfoque usado en solitario.

Para avaliar o **proceso**, como veremos máis adiante, pódense utilizar instrumentos de corte cualitativo como entrevistas, observacións, diarios, etc.

Na avaliación dos **resultados** é onde se establecen as diferencias con outras áreas. Estas diferencias veñen determinadas polos obxectivos que se persiguen na educación afectivo-sexual. Entre outros están os cuestionarios de respostas abertas, os cuestionarios de respostas semiestructurados, entrevistas, observacións, xogos de roles, análises de materiais (Pollock, 1987; Pollock e Milddelton 1994).

Hawes *et al.* (1991) sinalan técnicas para valorar modos de pensar e solucionar problemas, presentando accións ou contos e formulando cuestións baseadas en situacións imaxinarias.

En xeral, a avaliación en educación afectivo-sexual non segue derroteiros moi diferentes aos da avaliación nas áreas tradicionais de educación institucionalizada, xa que a escola posúe instrumentos e criterios de avaliación para incorporar a un programa novo de educación.

Deberanse utilizar (Casanova, 1995, páx. 123-180) tantas técnicas e instrumentos se adecúen á valoración dos comportamentos nos que se poñan de manifesto as actitudes adoptadas polas alumnas e alumnos, entre as que cabe destacar a observación, a entrevista, a sociometría, como técnicas axeitadas para a recollida de datos no campo dos valores e das relacións, así como o anecdotario, a lista de control e a escala de valoración, entre os instrumentos máis apropiados para o rexistro escrito da información recollida.

Consideracións prácticas sobre cómo avaliar ao alumnado

En coherencia co modelo didáctico que defendemos, e tendo en conta as anteriores consideracións teóricas sobre a avaliación, facemos as seguintes propostas prácticas (Grupo Enxergo, 1994, páx. 61-62):

a) Aclarar e consensuar co alumnado a comezo de curso os criterios e formas de avaliar, dándolles a oportunidade de que expresen por escrito o que pensan sobre a avaliación. Unha avaliación democrática, e non só burocrática, está ao servizo das persoas interesadas.

b) Variar os métodos: ter en conta o caderno de clase, a observación diaria informal na aula, traballos realizados, elaboración de mapas conceptuais, etc. Non limitarse ao exame. Intentar suprimilo.

c) Darlles ás probas ou exames, no caso de que se fagan, un

sentido educativo e non simplemente sancionador. Evitar as preguntas que favorezan o memorismo e a reprodución mecánica da información. Non valorar e salienta só os aspectos negativos, faltas, disparates, senón sinalar tamén os aspectos positivos. Isto incidirá favorablemente na motivación e na autoestima. Os erros cometidos poden ser, como nos indican Piaget e Popper, unha magnífica fonte de aprendizaxe. Dar explicacións razoadas sobre a corrección das probas para orientar a aprendizaxe futura e a recuperación. Deberían coidarse moito os comentarios públicos sobre alumnas e alumnos que fracasan, evitando xuízos que poidan molestar e incidir negativamente na actitude cara a aprendizaxe.

d) Observación directa da vida da aula: a avaliación contínua non consiste en facer continuamente probas. Este concepto relaciónase máis ben coa avaliación formativa e informal centrada nos procesos. Na medida en que o número de alumnos por aula o permita, valorarase o grao de participación, de interese, o nivel de traballo, o uso de fontes de información distintas do libro de texto, traballo en pequenos grupos, etc.

e) Ter en conta o caderno de clase e as actividades realizadas nel: comentarios de texto, resumos, explicacións feitas polo profesorado, vocabulario, mapas conceptuais, recensións de lecturas, esquemas e sínteses informativas, redaccións libres, recompilación de artigos da prensa, etc. En canto instrumento central de avaliación, o

caderno ou diario de clase podería considerar os aspectos seguintes: nivel de comprensión, nivel de traballo, claridade e coherencia na exposición das ideas, orixinalidade e aspectos creativos, capacidade de argumentación e de reflexión, dimensión crítica, presentación, etc.

Cada caderno recolle unha parte importante do traballo persoal realizado ao longo do curso. Na medida en que as condicións o permitan, pois o número de alumnos por aula pode ser un forte atranco, cumpriría revisar periodicamente os cadernos e entregalos coas correccións oportunas que poidan orientar e mellorar a aprendizaxe. Isto sería facer avaliación formativa.

f) Combinar a avaliación feita polo profesorado coa autoavaliación do alumnado. A autoavaliación, con todas as limitacións que pode ter de subxectividade, ten un alto sentido formativo por fomentar os valores da autonomía, a responsabilidade ou a honestidade. Non se debe esquecer a subxectividade que está presente na forma de corrixir de cada profesor ou profesora, pois os mecanismos de fabricación das notas están suxeitos aos mecanismos da percepción e interpretación humanas. A autoavaliación razoada feita no caderno de clase, nunha proba escrita ou nunha entrevista oral, pode proporcionar ao profesorado unha valiosa información sobre as expectativas e apreciacións dos alumnos, que, doutro xeito, quedarían ocultas.

g) Ter en conta traballos monográficos realizados, ben

individuais ou en grupo, así como lecturas de libros relacionados co temario, elaboración e presentación de material audiovisual, etc. O manexo doutras fontes de información e de materiais de consulta, que vaian máis alá da submisión a un libro de texto, deberían valorarse moito.

h) Facer unha valoración global a final de curso. O alumnado contesta por escrito un cuestionario sobre diversos aspectos da clase de ética ao longo do curso: metodoloxía empregada, funcionamento do traballo en grupos, forma de avaliar, grao de dificultade e de interese dos temas estudados, adecuación dos materiais didácticos, explicacións da profesora, grao de comunicación da profesora co alumnado, erros cometidos, aspectos máis positivos, relevancia das aprendizaxes, etc.

Estas informacións procedentes do alumnado, fóra da presión das notas, poden ser dunha grande utilidade para o profesorado, por reflectiren as perspectivas dos protagonistas do proceso educativo, podendo así adecuar e mellorar a ensinanza no curso seguinte. Deste xeito a avaliación convértese ao mesmo tempo nun instrumento de reflexión crítica sobre a propia práctica e contribúe ao desenvolvemento profesional do profesorado.

¿quen avalía e cando?

Parécenos oportuno, de acordo co modelo didáctico que

defendemos, contemplar a avaliación en momentos diferenciados. Coincidimos con Metcalfe *et al.* (1995) cando falan de tres tipos de avaliación en función dos momentos nos que se avalía: avaliación inicial, avaliación continua e avaliación final.

A avaliación inicial, a que se realiza ao principio do proceso formativo, serve para planificar o traballo xa que aporta información sobre os coñecementos previos, as expectativas, os intereses, as motivacións, etc. das persoas que van participar.

A avaliación continua ou procesual é aquela que se realiza ao longo do proceso formativo. Con esta avaliación podemos orientar o propio proceso educativo facilitando as modificacións que sexan precisas para axeitalo aos obxectivos previstos. Conta con multitude de informacións que xorden do propio grupo e que actúan como *feedback* para axudar a reconducir o traballo.

Dende a planificación ata a finalización, pasando pola posta en marcha do programa, suceden interaccións entre a xente de dentro e de fóra do mesmo. Este programa debe ser continuamente revisado e actualizado tanto nas actividades como nos propios obxectivos durante o desenvolvemento do mesmo. A avaliación procesual é o indicador sistemático do que sucede co programa durante o seu desenvolvemento.

A avaliación final serve para constatar o resultado da

aprendizaxe realizada, clarificar os obxectivos que foron acadados e aquilo que é preciso seguir traballando; co cal tamén se obtén unha utilidade planificadora, en canto vai servir como referencia para a continuación do proceso formativo ou para o desenvolvemento doutros procesos.

Respecto a **quén** debe realizar a avaliación do programa, consideramos que han de ser as propias persoas implicadas, aínda que en ocasións pode ser conveniente contar co apoio de asesores externos. Polo tanto, non convén reducir á avaliación a medir os resultados do alumnado por parte do profesorado, senón que estes han de ser tamén valorados, así como o programa, o ambiente, etc. e non únicamente dende a perspectiva do profesorado senón tamén desde a de todas as persoas participantes.

2.3. Natureza

"O concepto de avaliación é dos conceptos didácticos que máis sufriu no noso contexto cultural e académico os rigores da estreitez positivista."

Pérez Gómez (1985)

Reflexións teóricas: natureza e funcións da avaliación educativa

Tal vez poucos aspectos do labor educativo foran tan terxiversados e mal entendidos como o da "avaliación".

"Avaliación" é un concepto polisémico, que sufriu nos últimos

trinta anos unha renovación conceptual nos discursos pedagóxicos, paralela á reconceptualización do currículo e do deseño curricular. Isto fixo da avaliación educativa un concepto máis rico pero tamén máis complexo.

Este cambio supuxo pasar de avaliar case exclusivamente ao alumnado e o seu rendemento a avaliar tamén o currículo, os materiais, o profesorado, os centros, o sistema, etc. Estes cambios teóricos, que atinxen tamén a novas formas e modelos de avaliar, tiveron, sen embargo, pouca incidencia na práctica, na que dominan as rutinas e hábitos non cuestionados. Unha vez máis faise patente o divorcio entre a retórica das teorías e o mundo real da práctica.

A identificación case universal de avaliar con **qualificar**, facer exames e poñer notas, é dicir, con medición e taxación dos logros académicos do alumnado fixo esquecer o sentido orixinario da palabra avaliar, que significa **valorar** ou emitir un xuízo de valor, o que é distinto de medir. Desde esta perspectiva pódese entender que Capelle afirme que *"o tema dos exames é o máis neuráxico de toda a vida escolar."* (citado por Fernández Pérez, 1986, páx. 48). Reducir a tarefa avaliadora a facer exames, ademais doutros problemas de psicolóxica e ética, falsea e adultera todo o proceso educativo, ao quedar determinado en función de ditas probas.

Se o proceso educativo ha de estar orientado por uns obxectivos tendentes á consecución dunha evolución do alumnado,

resultado duns coñecementos ou aprendizaxes, que, en definitiva, signifique un desenvolvemento da personalidade do educando en ben de si mesmo e da sociedade, parece claro que a avaliación só terá sentido en canto nos serva de valoración de todo o proceso educativo..

Por iso, Stufflebeam² (1989, páx.19) define a avaliación como “*o xulgamento sistemático da valía ou mérito dun obxecto*”. Esta definición céntrase no termo valor e implica que a avaliación supón sempre un xuízo.

Esta reconceptualización supón entender a avaliación como a unión de tres aspectos: recollida de información, interpretación da mesma emitindo xuízos de valor e toma de decisións. No discurso didáctico actual non se considera a avaliación só como un apéndice da ensinanza, senón como parte substancial da experiencia de aprendizaxe, que indaga o valor educativo da mesma e non só o rendemento académico, que ten en conta os procesos e non só os produtos finais expresados en cualificacións. Por iso cómpre diferenciar claramente avaliación de cualificación. O concepto de avaliación é moito máis amplo e máis rico.

Dende un enfoque tecnicista de racionalidade instrumental, ao

²É tamén a definición adoptada polo *Joint Committee on Standards Educational Evaluation* (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, páx. 19)

cal nos opoñemos, a avaliación é reducida a unha acción técnica (*poiesis* aristotélica), desligada dos valores e das metas educativas. Baixo o influxo da epistemoloxía positivista e da psicoloxía conductista en educación, a avaliación reduciuse a cuantificación, a medición de feitos, esquecendo os valores. Púxose a énfase nos resultados a curto prazo, esquecendo os procesos e resultados a longo prazo e os efectos secundarios.

Síntomas de positivismo son tamén: a primacía das conductas observables esquecendo os significados ocultos, a primacía da eficacia ou da “productividade académica” en analoxía cos criterios de mercado, o mito da obxectividade e da neutralidade da avaliación, ocultando os aspectos éticos, políticos e ideolóxicos, considerar os números como criterios de rigor, etc.

Dende o enfoque da **racionalidade práctica**, do que partimos no noso modelo didáctico para completalo coas aportacións do enfoque crítico, a avaliación non é primordialmente unha cuestión técnica, senón unha acción práctica, que ten implicacións éticas e políticas. Implicacións éticas, porque supón un compromiso con determinados valores (non hai avaliación neutral), coa xustiza ou inxustiza das prácticas, coa bondade ou non da acción de avaliar, como a *praxis* aristotélica. Implicacións políticas, porque, aínda que isto se enmascara no currículum oculto, a avaliación é sempre un instrumento de poder en mans do profesorado, quen pode usar ou

abusar del, convertendo a avaliación nunha forma de opresión, de dominio e de control.

O profesorado debería ser consciente do **poder** que dá a avaliación e cuestionar o (ab)uso do mesmo como arma para facer valer a súa autoridade na aula, para controlar e castigar conductas, para prestixiar a materia polo número de suspensos, etc. Por iso, o primordial dende un punto de vista educativo non é a cuestión técnica de como avaliar senón ao servizo de quen e de que intereses se pon a avaliación. Poden ser intereses de dominación ou de emancipación. O alumnado percibe isto de forma intuitiva e por iso intercambia conductas por notas.

Por outra banda, dado que a avaliación *contamina* todo o ambiente educativo, ten numerosas implicacións psicolóxicas (incide na autoestima, na motivación, na actitude cara a materia, etc.), persoais e sociais. A través das prácticas de avaliar constrúense categorías como as de éxito e fracaso escolar, bos e malos alumnos e alumnas, calidade do ensino e, dada a ideoloxía meritocrática dominante, fábrícanse xerarquías de excelencia cunha forte incidencia no futuro profesional. A escola está contribuindo así á reprodución e lexitimación das desigualdades sociais. Non é casual que o fracaso escolar o sufran as clases máis desfavorecidas. A avaliación, como a ensinanza, non é comprensible, pois, só dentro do contexto interno da escola.

O profesorado debería ser consciente de que a avaliación cumpre na práctica múltiples funcións, unhas manifestas e explicitadas nos documentos oficiais, e outras ocultas. A avaliación non serve só para comprobar rendementos, para medir ou taxar, para acreditar o saber ou para certificar, senón tamén para clasificar, xerarquizar, seleccionar, sancionar, castigar e premiar, controlar conductas, inculcar valores, etc.

É xa clásica a distinción que fixo Scriven (1972) entre **avaliación sumativa e avaliación formativa**. A formativa ten por obxecto a mellora de algo e atende basicamente aos procesos educativos para poder (re)orientalos de maneira prospectiva. A sumativa, en cambio, é terminal, constata resultados ou produtos, éxitos ou fracasos cunha mirada só retrospectiva. A avaliación sumativa é unha esixencia do sistema: dar notas para poder seleccionar ou acreditar. A formativa, pola contra, é unha necesidade pedagóxica para orientar e mellorar os procesos educativos.

Utilizando a metáfora da cociña, Scriven di que hai avaliación sumativa cando os clientes proban a sopa na mesa e avaliación formativa cando a proba o cociñeiro mentres a fai. Santos Guerra (1993, páx. 57) utiliza a metáfora do fútbol. Hai avaliación sumativa cando se constatan só os resultados dun partido (goles) e formativa cando se atende á calidade das xogadas, ao traballo en equipo, etc.

Para facer na práctica unha avaliación de calidade haberá que

atender aos procesos e non só aos resultados, buscar a comprensión dos significados e non limitarse a constatar datos, dar voz e participación aos protagonistas, dialogar atendendo aos intereses de todos e subordinar a avaliación ao proceso de aprendizaxe, non á inversa, como é frecuente. Debería primarse a aprendizaxe e non o aprobado ou suspenso. Unha avaliación que sexa educativa deberá atender aos valores éticos e non só aos aspectos técnicos e burocráticos.

Todas estas razóns apuntadas lévannos a ver que a misión da profesora non é a de aprobar ou suspender, senón a de ser *educadora* no sentido máis global do termo, para que o alumnado aprenda a aprender iniciándose en procesos de investigación, elaborando traballos, lendo, comentando, escribindo, coñecendo o seu corpo, traballando en grupo, realizando actividades creativas, etc.

Nada cambiará na práctica se o profesorado non somete a reflexión crítica as súas teorías implícitas e as rutinas das prácticas vixentes. Gimeno Sacristán (1988b, páxs. 376 e ss.) afirma que a forma de mellorar a avaliación non é un problema de técnicas, senón de **autoanálise**. Por exemplo, cando un alumno ou alumna fracasa, todo profesor ou profesora da unha explicación supoñendo que algo lles pasa a eses alumnos: non están motivados, non puxeron interese, non traballaron, non están capacitados ou veñen mal preparados do nivel anterior. Pero debemos preguntarnos se o

fracaso escolar é só culpa do alumnado. A miúdo se esquecen outras variables: o sistema, o profesorado, a forma de dar clase, o ambiente da aula, a familia, a sociedade, etc.

Hai moitas preguntas para a **autorreflexión crítica**:

¿Están fundamentados os xuízos que emite o profesorado á hora de avaliar? ¿Son verdadeiros? ¿Son xustos? ¿Que tipo de información nos dan os números e estatísticas de aprobados e suspensos?

¿Que significa exactamente levar un 7 ou un 4? ¿Hai diálogo entre profesorado e alumnado na cuestión da avaliación? ¿Cales son os procesos ocultos que levan á fabricación das notas? ¿Analízanse as causas dos éxitos e dos fracasos?

¿Curan os enfermos só con medírlle-la temperatura de cando en vez? ¿Como se entende e como se fai a avaliación continua? ¿Utilízase o poder de dar notas para castigar conductas?

Características da avaliación da nosa experiencia de educación afectivo-sexual

Como xa sabemos, o arco semántico do concepto *avaliación* é tan amplo que hai que cerralo e saber a que tipo de avaliación nós imos referir, que aspectos ou modalidades imos contemplar.

Pretendemos entender o fenómeno social da clase de

educación afectivo-sexual dende a propia perspectiva das persoas implicadas. Interésanos o modo cómo éstas o experimentaron, a realidade que queremos coñecer e o que as persoas percibiron como importante.

Dende esta **perspectiva fenomenolóxica**³ (Berger e Luckman, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962, 1967) buscaremos a comprensión por métodos cualitativos, pero esta comprensión pretende o que Max Weber (1868) denomina *verstehen*, é dicir, a comprensión nun nivel persoal de motivos e crenzas que están detrás das actuacións da xente.

Esto implica unha metodoloxía de tipo cualitativa indagando nos datos descritivos como poden ser as palabras e as condutas das persoas sometidas á investigación. Taylor e Bogdan (1986, páx.

20) definen a investigación cualitativa como aquela que “*produce datos descriptivos: as propias palabras das persoas, faladas ou escritas, e a conducta observable*”. E Pérez Gómez (1992) considera que se preocupa fundamentalmente por indagar o significado dos

³ O mesmo que Taylor e Bogdan (1992) empregamos o termo *fenomenoloxía* nun sentido amplo para designar unha tradición das ciencias sociais preocupada pola comprensión do marco de referencia do acto social. Estes tipos de investigacións atópanse dentro do **paradigma naturalista**, tamén denominado antropolóxico, etnográfico e fenomenolóxico. Habitualmente os informes de investigación toman a forma de “estudio de casos” ou “retratos” (Stake, 1975). Este paradigma naturalista diferénciase do método racionalista de investigación (Guba, 1978-1979; Wolf, 1979). O primeiro é que “o termo naturalista describe un paradigma de investigación, non un método” (Guba, 1989) que se caracteriza por:

-Supoñer que hai varias realidades, que a investigación diverxirá en vez de converxer a medida que avanza a investigación e todas esas partes da realidade están interrelacionadas de tal xeito que o estudio dunha parte inflúe en todas as demais.

- Entre a persoa que investiga e as persoas investigadas existe unha interrelación que fai que unhas influan sobre as outras.

-Parte de que as xeralizacións non son posibles, só se pode aspirar a hipóteses de traballo referidas a un contexto particular. Pretende un coñecemento ideográfico centrándose nas diferencias ao igual que nas similitudes.

-Supón que a conducta humana non é independente do contexto, por eso o coñecemento da mesma é necesariamente ideográfico.

Tamén difiere do paradigma racionalista en canto aos métodos, ao criterio de calidade, os tipos de coñecemento utilizados, aos instrumentos, ao deseño, ao escenario, ás cuestións de credibilidade, etc. Todos estes aspectos veranse máis adiante.

fenómenos educativos na complexidade da realidade natural onde se producen.

Esta maneira de afrontar o mundo empírico de xeito **cualitativo** caracterízase polos seguintes procedementos :

-Por ser unha investigación inductiva, desenvolvemos conceptos, inteleccións e comprensións partindo das pautas dos datos e non recollendo datos para avaliar modelos ou hipóteses preconcebidas. O deseño da investigación é flexible, os interrogantes iniciais están vagamente formulados.

-Contemplamos o escenario e ás persoas dende unha perspectiva holística, sen reducilos a variables senón considerados como un todo.

-Seremos sensibles aos efectos que a propia investigación causa sobre as persoas que estudiamos.

-Tratamos de comprender ás persoas dentro do marco de referencia delas mesmas, mesmo nos identificaremos con elas para podermos comprender como ven as cousas.

-Intentamos apartar as nosas crenzas e perspectivas, vendo as cousas como se fose a primeira vez que acontecen, sen dar nada por sobreentendido.

-Valoraremos todas as perspectivas. É tan valiosa, por

exemplo, a da profesora como a dun alumno ou a dunha nai.

-Entendemos este método cualitativo desde unha perspectiva humanista. Sabemos que os métodos de estudio inflúen sobre as persoas e sobre o modo en como as vemos. Ao reduci-lo a palabras temos que coidar de non perder de vista o aspecto humano da vida social. Aprendemos sobre a vida interior da persoa, as loitas morais, os éxitos e fracasos, os ideais e as esperanzas, os medos e os desexos, etc.

-Daremos énfase á validez na investigación. Permaneceremos próximos ao mundo empírico ("fieis á vida") tratando de asegurar un estreito axuste entre os datos e o que a xente realmente di e fai. Observaremos ás persoas na vida cotiá, escoitaremos o que din, veremos os documentos que producen para termos un coñecemento directo da vida social, non filtrado por conceptos, definicións ou escalas clasificatorias.

-Consideraremos todas as persoas e todos os escenarios dignos de estudio; non hai nada trivial ou demasiado frívolo para non ser estudiado.

-A flexibilidade da investigación convírtenos nos artífices, en tanto que investigadores, na medida en que temos que crear o noso propio método; pois, aínda que sigamos certas orientacións, non hai regras. Neste caso os métodos serven á persoa que investiga pero

ésta nunca é esclava dun procedemento ou técnica. Esta vantaxe tamén se converte na principal servidume pola súa dificultade. A investigación cualitativa é unha arte.

Este tipo de **investigación etnográfica** é esencial para realizar unha análise das influencias e formas en que os individuos asimilan as ideas, valores e crenzas, dentro dunha comunidade, e a maneira sutil en que esto foi e é transmitido aos adolescentes que nun futuro moi próximo van formar parte dese grupo social.

Esta idea da transmisión de estereotipos sociais compártea Moscovici (1991) na súa teoría social e nela manifesta que é necesaria a investigación etnográfica para o estudio e a análise do recoñecemento e identidade dos papeis sociais que os nenos e as nenas aprenden nos seus primeiros anos.

As observacións sistemáticas do alumnado, as entrevistas, os seus cadernos, etc. deixan constancia desa adquisición e interiorización que fan dos valores e as formas de vivir dos seus maiores que agora critican e cuestionan.

Pretendemos tamén unha avaliación **contextualizada**, polo cal entendemos que imos ter en conta o marco de referencia onde realizamos a experiencia (clase de ética), a idiosincrasia da materia (valorada como "maría" polo alumnado e mesmo polo sistema educativo e polo centro escolar). A experiencia de Educación Afectivo-

Sexual instálase nun entorno de nove asignaturas.

Facemos unha avaliación **procesual**, xa que non son só os resultados o que nos interesa, analizando os procesos e avaliando o estado das actitudes e dos coñecementos de maneira contínua e con instrumentos medidores varios para a comprensión gradual da dinámica do proceso. Así, contamos con cuestionarios de actitudes pasados en dous momentos do proceso -ao principio do curso e ao final-, tamén temos os cadernos do alumnado que confeccionan ao longo de todo o curso, as observacións da profesora e o seu diario de clase, etc.

No programa que desenvolvemos de educación sentimental é imprescindible captar o significado que éste ten para os seus protagonistas, especialmente para o alumnado e para a profesora (Passow, 1989), pois do contrario poden xurdir importantes limitacións na implementación do curriculum (Mac and Ghail, 1992). Por esta razón, as persoas **participantes teñen voz** en condicións de liberdade: *"A avaliación así entendida baséase na concepción democrática da acción social. Os destinatarios do programa dan opinión e emiten xuízos sobre o valor do mesmo"* (Santos Guerra, 1993a, páx.26-27). Pretendemos un proceso democrático de avaliación onde ninguén se sinta ameazado cando fala ou polo contido do seu xuízo; así queda patente, por exemplo, nos comentarios que fan nas entrevistas os pais e as nais e o propio

alumnado, que se desenvolven nun clima de total liberdade de expresión facilitado polo labor das observadoras externas que fan máis desinteresada a investigación.

Neste sentido, temos en conta os principios de procedemento na avaliación do currículo que propoñen Kemmis e Robottom (1981). Estes principios forman a base dun contrato de avaliación para un tipo de estudos nos cales os autores estean involucrados. Entre estes principios están: independencia, desinterese, acceso negociado, negociación dos límites, negociación da presentación de resultados, negociación da circulación de informes, publicación, confidencialidade, responsabilidade e acordo sobre os principios de procedemento (op. cit. páx. 151-5).

Este proceso avaliador preocúpase polo **valor educativo e formativo** da avaliación, xa que focaliza a atención na captación do valor educativo do programa, das relacións, das actividades, etc. E tamén pretende ser educativa na propia maneira de levarse a cabo, tendo en conta dende unha perspectiva crítica a racionalidade das prácticas, os principios que inspiran a aprendizaxe, a perspectiva coeducativa, a igualdade de dereitos, a atención á diversidade, o curriculum oculto dos materiais e do noso labor, a utilización do poder, etc.

Está tamén **comprometida cos valores da sociedade**, xa que trascende os da profesora e os do programa, dando voz á

persoas externas, ao profesorado do grupo, aos pais e nais, ás amizades e familiares do alumnado, ás avaliadoras externas, ás outras profesoras de ética do centro, etc. Ningunha destas persoas participantes ten o criterio exclusivo ou privilexiado da interpretación correcta da realidade.

Non se deixa arrastrar pola mística dos números, xa que non se manexan cifras nin porcentaxes. Non se basea na medición numérica. Pretende aproximacións **cualitativas**.

Ten como finalidade coñecer para **modificar e mellorar** a práctica educativa en función dos datos aportados e das conclusións obtidas, pois é un programa aberto e en proceso constante de retroalimentación. Como di Santos Guerra (1993a, páx. 31) "*A avaliación non se cerra sobre ela mesma, senón que pretende unha mellora non só dos resultados senón da racionalidade e da xustiza das prácticas educativas*". A mellora terá que ser definida na propia dinámica da acción contextualizada e non a través de parámetros establecidos *a priori*. Non todo cambio é unha mellora; o que sucede coa avaliación é que permite descubrir mediante a comprensión, en que consiste a auténtica mellora dos programas.

A libre iniciativa senta as bases do perfeccionamento profesional e da mellora da educación. O que se persigue coa avaliación é transformar a realidade, melloralala. A mellora conséguese fundamentalmente a través das decisións de cambio que derivan do

proceso e do resultado da avaliación e tamén mediante a comprensión que o proceso avaliador produce.

Unha das opcións que mellor responde a estas características é a avaliación dende o marco da **investigación-acción**. Esta, por unha banda, crea estratexias para realizar valores educativos que non poden definirse claramente por adiantado e con independencia do medio elixido. E, por outra, é un proceso no que os que o levan a cabo aceptan a responsabilidade da reflexión e non se limitan a depender das análises dos investigadores externos. Estes limítanse a estimular a reflexión por parte dos que executan o proceso. Como consecuencia do anterior, a investigación na acción procede sempre a partir da perspectiva dos fins previstos polos exercitantes (Elliott,1986).

Podemos concluír con Gimeno Sacristán que o papel da avaliación no pensamento e na técnica didáctica ten moi desigual valor e significado segundo como se entenda:

"No caso da investigación na acción, esquema de racionalización dos procesos didácticos, onde se resalta a importancia da reflexión sobre o acontecido, a avaliación é un recurso para mellorar os procesos pedagóxicos. Nestes plantexamentos a avaliación ten o significado e o valor de servir á toma de conciencia sobre a práctica"

(Gimeno Sacristán, 1992, páx. 336).

4. Obxectivos

Nos, baixo a filosofía holística da avaliación que defendemos, axeitamos o enfoque de Pollock e Middleton (1994) á nosa realidade e ás características do noso programa de educación afectivo-sexual e propoñémonos coñecer o grao de satisfacción das persoas participantes ante algúns aspectos do proxecto curricular, tanto en cuestións relativas ao propio deseño, como á súa fase de posta en práctica.

En concreto os obxectivos que nos propoñemos son:

-Coñecer a valoración das distintas persoas implicadas en aspectos relativos aos distintos compoñentes do curriculum (obxectivos, contidos, actividades, metodoloxía, recursos e avaliación), ao alumnado, á profesora e ao contexto de aprendizaxe.

-Identificar a valoración global que do proxecto fan as/os distintos participantes.

-Contrastar as opinións da profesora, do alumnado, das observadoras e das familias.

-A partir dos resultados propoñer accións para mellorar o proxecto.

5. Métodos

Para captar con rigor os procesos, os resultados e as actitudes

é preciso combinar distintos métodos como cuestionarios, observacións, opinións, entrevistas, memorias, etc.

Características

Explorar a realidade con rigor introdúcenos na complexa tarefa de matizar o que queremos captar e, por eso, é conveniente empregar métodos que contemplan as seguintes características:

- **Diversidade.** Empregamos diversos métodos para evitar as referencias sesgadas e distorsionadas da realidade. Isto facilítanos os *contros cruzados* no exame da coherencia do dito ou observado nos diferentes métodos. Sabemos que o problema de "a verdade" é difícil, e non nos interesa a verdade *per se*, senón as perspectivas particulares. Utilizar un só método encerra perigos de parcialidade e de sesgos intrínsecos ao mesmo e impide a posibilidade do contraste.
- **Sensibilidade.** Procuramos buscar métodos que sexan sensibles á complexidade; pois, como xa temos indicado, as medicións numéricas simplifican pero non recollen aspectos cualitativos que son de gran importancia para o noso traballo. Desta maneira, por exemplo, nas entrevistas presentamos preguntas non previstas para refrescar a memoria e indagar na perspectiva das persoas informantes. En ocasións temos que amosar inxenuidade ante determinadas situacións por mor do clima acadado, ou por non ferir susceptibilidades.
- **Adaptabilidade.** Non hai unha forma única nin estereotipada de aplicar os métodos. Segundo as circunstancias empregamos un método ou outro. O noso deseño é flexible e está atento ás indicacións e esixencias do medio. Por exemplo, para a filmación en video das clases, primeiro facemos filmación de aula en momentos de descanso entre clase e clase e así o alumnado se vai familiarizando coa cámara, de tal maneira que, cando se gravan as clases, xa está máis relaxado e non se distorsiona tanto o ambiente.
- **Interactividade.** Podemos empregar os resultados obtidos por un método para explorar a realidade a través doutro. Así, por exemplo, comportamentos e actitudes observadas na aula poden servir para enfocar a entrevista cunha nai, ou valoracións secretas do alumnado poden contrastarse con referencias similares nos seus cadernos.

- Gradualidade. Imos introducindo progresivamente os métodos para evitar reticencias. Deste xeito, na fase intensiva final de avaliación, o alumnado xa está máis entrenado para abordar con naturalidade certos temas delicados e o feito de que a observación externa se faga na última etapa do curso non ten por que distorsionar tanto como se fose ao principio. Tamén é gradual a participación da observación externa, empézase cunha persoa e vaise aumentando paulatinamente ata tres. Imos incrementando a intensidade gradual dos métodos cara ao final.

Sabemos que un só método non permite captar con rigor o que acontece no complexo mundo da aula. Non basta con observar; hai que coñecer a opinión das persoas implicadas, non só por medio de cuestionarios abertos e pechados, senón tamén por medio de entrevistas individuais e en grupo, formais e informais, realizadas pola profesora e polas investigadoras externas; hai que analizar os traballos e as libretas, etc

Triangulación

Un punto moi importante é a **triangulación dos datos** (Taylor e Bogdan, 1992; Santos Guerra, 1990; Elliot, 1990). Esta estratexia permítemos interpretar o que sucede na aula dende o punto de vista dos que actúan e interactúan nela, no noso caso, a profesora e o alumnado implicados no proceso de desenvolvemento curricular e tamén os observadores externos e as familias.

Na observación participante chámase triangulación á combinación nun estudio único de distintos métodos ou fontes de datos. En moitas ocasións atopámonos con datos dispersos, fragmentados, mesmo as veces contradictorios. É conveniente

aplicar procesos de contraste para analizar as discrepancias e as coincidencias. Tentamos comprendelas e explicalas. Son moitas as visións e as interpretacións que temos da mesma realidade e o que pretendemos é integralas nunha explicación coherente.

Para acadar unha valoración máis obxectiva faise necesario empregar esta técnica xa que permite o contraste de datos -entre varios avaliadores e mediante a aplicación de diversas técnicas- e facilita o "intersubxetivismo" (House,1994, páx. 200) para contrarrestar os posibles sesgos nos diversos enfoques persoais da observación e da avaliación subseguinte, e así acadar a maior "obxectividade" posible. Coa triangulación comprobamos un dato por diferentes vías, podendo así detectar calquera desviación que poida producirse no proceso avaliador e axustar acertadamente as valoracións emitidas neste campo tan delicado á hora de emitir os xuízos sobre valores e actitudes.

Os procesos de triangulación permiten o contraste e a depuración dos datos aos que lles confiren unha maior calidade e un maior valor.

Estes son os **diferentes tipos de triangulación** empregados:

* Triangulación de datos procedentes de diversos **métodos**. Por exemplo, os datos da observación non sempre coinciden cos das entrevistas. Ou tamén se pode comprobar se coinciden os datos do proxecto do curso coa realidade observada na aula.

* Triangulación de datos procedentes de distintas **persoas** informantes. En ocasións non coinciden as perspectivas de interpretación dos diferentes sectores ou das diferentes persoas que están convivindo ou traballando no proxecto. Esta discrepancia pode ter un eixo estamental (profesora, alumnado, pais e nais), ideolóxico (conservadores ou progresistas), conflito de sexo-xénero (mulleres ou varóns, ou persoas sensibilizadas ou non nesta problemática). A triangulación permite realizar contrastes de opinións tendo en conta circunstancias e características das persoas informantes.

* Triangulación de datos obtidos en **momentos** distintos. Por exemplo, os datos dos cuestionarios de actitudes obtidos antes da experiencia, ao principio do curso, conteñen información diferente á recollida en xuño, coa experiencia finalizada. Neste caso a perspectiva temporal permite contrastar os datos e facilita a interpretación de certos fenómenos, favorecendo unha comprensión máis profunda da realidade. O mesmo pode suceder coa libreta de cada alumna ou alumno, con niveis de desenvolvemento diferentes ao principio e ao final.

* Triangulación de opinións de **axentes internos e externos**. É interesante recabar información de persoas que non participan no proceso, como o resto do profesorado do grupo, ou a titora, ou os pais e nais. A súa opinión pode ser discrepante respecto de quen realiza a avaliación.

* Triangulación das observacións e das conclusións das **distintas persoas que fan a observación externa**; xa que, en ocasións, pode haber puntos de vista moi diferentes, tanto polo sesgo ideolóxico, como pola circunstancia observada, que sempre é limitada.

Capítulo 3

Aplicación da metodoloxía

Técnicas, procedementos e recursos utilizados na avaliación

A continuación detallamos unha relación dos procedementos e recursos tanto técnicos como humanos que empregamos para desenvolver o proxecto de avaliación.

En todo momento procuramos equilibrar a metodoloxía, combinando as posibilidades para así poder triangular e profundizar sobre a nosa experiencia educativa.

O noso marco teórico de enfocar a avaliación concretouse nos seguintes **pasos**:

Partir do **proxecto global de traballo** elaborado pola profesora (véxase *Proxecto de traballo na aula* no cap. 1).

Elaboración por parte do alumnado dun **caderno de traballo individual** e de carácter persoal onde se levan a cabo todas as tarefas propostas en clase.

Observación por parte da profesora da **dinámica da aula** e anotacións no seu diario de clase⁴. Encantos e entrevistas informais ao longo do curso (profesora-alumnado). (Guba e Lincoln, 1981; Cohen e Manion, 1990; Adler e Adler, 1994)

Elaboración dun **cuestionario pechado de actitudes**⁵ e realización do mesmo por parte do alumnado en dous momentos

⁴ O diario de clase da profesora foi elaborado día a día con comentarios persoais sobre o desenrolo do curso e a vivencia do mesmo (intuicións, interpretacións, conxecturas, sentimentos, etc.) "*Recollendo as impresións do mundo circundante a través de todas as facultades humanas relevantes*" (Adler e Adler, 1994). Foi necesario escribir no diario despois de cada clase e sempre que se cría ter algo importante que rexistrar. Este documento ten un carácter privado, só se publicarán aquelas referencias que se consideren oportunas.

⁵Sabemos que os cuestionarios non están ben considerados como instrumentos de investigación etnográfica. As súas limitacións son patentes, encorsetan a realidade nas opcións concretas de resposta. Pero teñen as súas vantaxes, xa que se poden aplicar a todo un grupo no mesmo momento, acadando moita información en pouco tempo. Nós empregamos este método en combinación con outros máis abertos e así tamén nos permiten o contraste e a complementación metodolóxica.

diferentes: a principio de curso (octubre -pretest-) e ao final (xuño -postest-). (Documento adxunto no *anexo 2*)

Elaboración dun **documento de negociación** na fase intensiva final de avaliación que foi repartido a todo o alumnado, pais e nais, profesorado do curso, titora, observadoras-avaliadoras externas, ao operador de cámara de vídeo e ás outras profesoras de ética do centro. Este documento é unha especie de "contrato" que regula os dereitos e deberes das persoas que recollen a información e das que a proporcionan, co obxectivo de garantir unha fórmulas de control democráticas da información e tamén, protexer a confidencialidade das persoas. Como se pode ver neste "contrato" explícase ás persoas que van participar o tipo de avaliación que se pretende facer, a metodoloxía, as pretensións, o calendario, as condicións, etc. (Documento adxunto no *anexo 1*)

Gravación en vídeo de 4 sesións (dúas dobles, 200 minutos de filmación). Para non interferir no ritmo da clase e non alterar o seu clima, colocamos a cámara fixa nun ángulo dianterio da aula, con movementos xiratorios e zoom. Gravóuse con son de cámara de xeito que, recollendo o máis substantivo, non se interfería tanto como se se puxesen micrófonos en distintos lugares. A utilización da cámara de vídeo permitiu tomar escenas vivas das actuacións da aula, animadas cos diálogos espontáneos. O operador de cámara fixo tamén o labor de observador externo e emitiu o seu correspondente informe (véxase o *anexo 8*)

Observadoras externas do proceso de avaliación. Foron tres profesoras de ética e filosofía doutros centros da bisbarra e unha do propio centro, que ademais xa puxera en práctica o mesmo programa de educación afectiva seguindo as pautas da profesora e empregando os mesmos materiais.

As observadoras externas coñecían a realidade escolar xa que imparten cursos semellantes noutros centros: Carme Adán, Pilar Fariña, Mercedes Expósito e Inés Fernández Buján, Profesora do centro e coñecedora da experiencia.

* **A observación de aula** foi a seguinte:

Permaneceron sentadas nun pupitre situado nun lateral da aula, con visión case total do espazo. Anotaban nun caderno constantemente o rexistro de carácter descriptivo e, entre paréntese, as apreciacións, suposicións e valoración persoal. Non participaron da

actividade de aula.

* **As entrevistas**

Estas observadoras-avaliadoras tamén realizaron as entrevistas de carácter estruturado aberto en profundidade⁶ (Guba e Lincoln, 1981; Patton, 1987; Cohen e Manion, 1990; Taylor e Bogdan, 1992) ao alumnado, ao profesorado do curso, ás outras profesoras de ética do centro, á titora e a profesora do programa. Para o deseño da guía das entrevistas, seguimos as recomendacións de autores representativos na materia, e no que se refire á redacción e secuenciación das preguntas, procuramos que se axeitaran aos obxectivos da investigación. Todas estas entrevistas están gravadas en cassette.

En relación ao escenario, as entrevistas tiveron lugar na sala de visitas do Instituto e en horario escolar.

Carme Adán entrevistou á titora e ao profesorado do curso.

Carme Adán e Pilar Fariña entrevistaron ás outra dúas profesoras de ética do centro.

⁶ Celebráronse **entrevistas** formais e informais (no pasillo, á entrada da aula, no bar, etc.) Todas as entrevistas formais foron gravadas en cassette para captar todo o son; inmediatamente despois se recollían por escrito os datos relevantes que non quedaran gravados, detalles accesorios ao diálogo ou comunicacións non verbais como os tics nerviosos, as expresións e xestos da cara e das mans, etc. En todos os encontros a entrevistadora esperaba un lapso variable de tempo para lograr que as persoas entrevistadas se relaxaran e se esqueceran do aparato. En ningún momento se apreciou algunha situación de incomodidade nos informantes, parecían non prestarlle moita atención á gravadora, a máis ésta era pequena e estaba pouco visible. Tamén empregabamos cassettes de longa duración para non ter que interrompirla a conversa con frecuencia. Todas as cassettes están rotuladas coa autoría e data. O son resultou case perfecto.

Carme Adán e Pilar Fariña entrevistaron ao alumnado en grupos de dous e de catro (equilibrando e combinando por sexos) e individualmente. Foron as propias observadoras externas quen elixiron as persoas para as entrevistas. O tempo empregado foi ben variado pero podemos calcular unha media de 20 minutos.

Inés Fernandez e Mercedes Expósito estiveron presentes no 50% das entrevistas que lles fixo a profesora da experiencia ás nais e aos pais. A súa presenza foi como observadoras, tomando parte da mesma nalgúns momentos por mor do clima acadado e para suavizar tensións. Estes encontros prolongáronse moito chegando a acadar algunha dúas horas e quince minutos, aínda que a media xeral de duración foi unha hora.

Todos os pais e nais foron convidados a asistir ás entrevistas e o resultado foi que soamente acudiron dous pais (un de alumna e outro de alumno) xunto coas nais, e o resto foron nais que disculpaban a ausencia do pai por diferentes motivos.

Todas as entrevistas ás familias foron realizadas en horario lectivo e nas distintas salas de visitas do Instituto, durante os meses de maio e xuño.

A entrevista coa profesora foi dobre. Primeiro (2 de maio) tivo lugar un encontro onde esta explicou ás futuras avaliadoras o interese da experiencia, os obxectivos, as pretensións, as

inquietudes, os temores e limitacións, a metodoloxía, etc. Este encontro prolongouse durante catro horas.

Segundo, ao finalizar o seu labor como observadoras e entrevistadoras (25 de xuño) tivo lugar a entrevista final onde preguntaban detalles e pormenores xa dende outro punto de vista, como coñecedoras da experiencia.

O traballo de observación de aula así como o das entrevistas ao alumnado e ao profesorado, ás nais e pais e á profesora foi sistematizado nun informe de conclusións elaborado en grupo por estas profesoras (ver anexo 7).

* **O alumnado** tivo ocasión de avaliar o seu traballo a través da autoavaliación como conclusión final da súa libreta de clase.

Tamén avaliaron o programa e a súa incidencia, a metodoloxía, as consecuencias, etc., nunha valoración secreta e anónima, individual, aberta e por escrito (véxase o *anexo 4*). Tamén de forma anónima tiveron ocasión de valorar o traballo da profesora no desenvolvemento do programa coa identificación de Caricaturas. Pasóuselles unha folla con 38 caricaturas (véxase o *anexo 5*) na que tiñan que identificar a súa profesora con dúas destas, e dicir por qué. Así mesmo tiveron que sinalar con que outras dúas non a identificaban e explicar por qué.

O traballo cos datos

Para o **traballo cos datos** seguimos as indicacións de Taylor

e Bogdan (1992). Recolección e análise de datos van da man. O seu exame vaise facendo no propio proceso da investigación cualitativa. Imos seguindo a pista dos temas emerxentes ao longo da observación participante, das entrevistas en profundidade e doutras investigacións cualitativas, tendo en conta ao mesmo tempo as anotacións no diario e as gravacións. A continuación desenvolvemos os conceptos e as proposicións para lle dar sentido aos datos acadados. A medida que o noso estudio avanza, imos enfocando os intereses da investigación, formulando preguntas directivas, controlando as historias dos informantes e as nosas intuicións.

Ao final da investigación centrámonos na análise e interpretación dos datos, procedendo á súa estruturación, recorte e selección (Taylor e Bogdan, 1992; Santos Guerra, 1993a).

Esta análise implica certas etapas diferenciadas. A primeira é unha fase de descubrimento en progreso: identifícanse temas e desenvólvense conceptos e proposicións. A segunda fase inclúe a codificación dos datos e o refinamento da comprensión do tema de estudio. E, na fase final, tratamos de relativizar os descubrimentos, é dicir, comprendelos no contexto no que foron recollidos.

Con todo este proceso estamos xa en condicións de elaborar o **informe**, que pretende presentar os resultados da nosa investigación para comprender e tamén compartir a vida social e as repercusións acadadas polo noso programa de educación afectivo-sexual (véxase o

Informe final e os *anexos* correspondentes).

Categorías

Confeccionamos unha táboa de **categorías** e subcategorías que serviron de guía de referencia para a elaboración do *Informe*. Aparecen clasificadas nos seguintes grandes bloques: as temáticas e os conceptos que guían os contidos do programa; as metodolóxicas; as que se ocupan dos materiais e recursos; as categorías en torno á repercusión do programa; as referentes ás actitudes; e as relativas ás persoas implicadas na avaliación, e finalmente, as categorías xerais sobre a experiencia e o programa (véxase o *anexo 6 Categorías*)

A súa utilización na redacción do *Informe final* foi moi flexible, e, en moitos casos, tratáronse categorías conxuntamente, noutros, déuselles máis relevancia a unhas que a outras, dependendo do interese da descripción.

A continuación do *informe final* hai unha *valoración sintética global* da avaliación que foi feita seguindo a estrutura indicada nesta táboa de categorías

Negociación e metaavaliación

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

oportunos. Todas estas puntualizacións e suxerencias recóllense na versión final do informe. Isto forma parte do proceso de **metaavaliación**, no que se reflexiona e valora a propia avaliación. A negociación confírelle á avaliación un carácter democrático, xa que pon en mans dos protagonistas o control da información, convertíndoos en suxeitos activos da exploración.

Para esta fase da avaliación, a metaavaliación, contamos coa inestimable colaboración da profesora Maite Caramés que fixo o labor de **observadora externa** deste proceso, estando presente en todas as reunións de negociación con todos os grupos implicados, e tendo acceso tamén a todos os documentos escritos (foron distintas as reunións de **Negociación do Informe**: coas observadoras externas da avaliación e o operador de cámara de vídeo, co alumnado, co profesorado do centro e coas familias). O seu labor concretouse finalmente nun **informe das negociacións** no que reflexiona e tira as súas conclusións sobre todo o proceso de avaliación levado a cabo (véxase o capítulo 5 onde se desenvolve polo miúdo o referente a *Negociación do Informe* e o *anexo 10*).

Capítulo 4.

Informe final da avaliación

1. Introducción

O presente informe é o resultado da investigación realizada no IES Alexandre Bóveda de Coia en Vigo, na clase de Ética, onde se levou a cabo o programa de Educación Afectivo-Sexual cun grupo de alumnos e alumnas de 15-16 anos durante todo un curso académico.

O **obxecto** deste estudio de avaliación etnográfica é facer unha análise sobre a incidencia do programa de Educación Afectivo-Sexual nas actitudes e nos coñecementos dun grupo de adolescentes. Quero coñecer ata que punto este programa ten un valor formativo e, sobre todo, se contribúe a que o alumnado se cuestione os prexuízos e as falsas crenzas que moitas veces, inconscientemente, atrancan o proceso de realización persoal libre e coherente.

A **motivación** que me ten levado a realizar esta investigación é: primeiro, o interese social que neste momento ten o tema; segundo, o meu compromiso ideolóxico como educadora, no tocante á formación integral da persoa, na loita por acadar unhas relacións interpersoais máis sas e libres, posibilitando coa implemetación do programa que, tanto homes como mulleres, encontren camiños de autorrealización, e, finalmente, un motivo profesional: despois de moitos anos investigando sobre a educación sentimental e poñendo en práctica programas en constante revisión e remodelación, sentía a

necesidade de levar a cabo unha experiencia avaliadora en profundidade, que me dera outro tipo de coñecemento do meu traballo.

Coñecendo as limitacións e as dificultades que implica poñer en marcha un traballo de avaliación cualitativa, queremos deixar claro que este documento só terá un valor relativo e que pode servir para reflexionar sobre a experiencia e as posibilidades de melloralas. Tamén son consciente de que só podemos achegar unha mínima parte das vivencias e das experiencias anotadas e rexistradas durante o tempo de exploración, e, así mesmo, da profundidade e riqueza das mesmas.

A **finalidade** deste informe é recoller a análise da información obtida e profundizar na comprensión da experiencia así como posibilitar a negociación prevista con todas as persoas que participaron na avaliación, para o coñecemento e o debate de todos os aspectos concluíntes da mesma.

Este informe é un documento descriptivo e interpretativo, que queda aberto a cantas aportacións, críticas e valoracións se queiran facer para entender mellor a realidade estudiada. Deste xeito as persoas que amablemente deixaron invadir a súa intimidade poden analizar e criticar os datos aquí expostos.

Tamén quero facer explícito que, tanto o proceso de

investigación como a elaboración deste informe, foron levados a cabo co maior rigor, e que en todo momento trato de reflexar a realidade vivida neste tempo de indagación por todas as persoas participantes.

Nel recóllense as exploracións, os sondeos e os achádegos que realicei. Busquei o **relato procesual** para involucrar a quen o lea na propia experiencia, porque creo que a súa riqueza só se pode estimar se se coñece o percorrido no que foi desenvolvida e cómo se foi xestando pouco a pouco o cambio de actitudes no alumnado que queremos amosar.

Este estilo narrativo ven xustificado pola amenidade que supón xa que é un documento que ten que ser lido por todas as persoas implicadas na avaliación (alumnos e alumnas, nais e pais, profesorado do grupo, obsevadoras externas e operador de cámara) de cara a súa negociación. Como di Stenhouse (1995, páx. 77) a presentación narrativa nun informe de investigación ten dous puntos fortes: é simple e directa de ler e é sutil.

Tamén recoñezo que na redacción deste documento podo ter cometido erros, incoherencias ou imprecisións, así como ter deixado lagoas, que creo que moitas delas foron aclaradas e corrixidas na negociación, para esta redacción definitiva.

Para realizar este Informe empreguei todos os **métodos** e **recursos** ao meu alcance. Como queda indicado no apartado de

"*Técnicas, procedimientos, e recursos utilizados na avaliación*" (cap. 3), contei coa inestimable axuda de catro profesoras de Filosofía e Ética que fixeron o labor de observación participante en aula; entrevistaron ao alumnado, á titora e ao profesorado do grupo, e elaboraron un informe coas conclusións avaliadoras da experiencia. Tamén foi importante a colaboración do operador de cámara de vídeo gravou algunhas clases e emitiu un informe sobre as observacións feitas durante a súa estancia na aula. Por último, entrevistei persoalmente á maioría das nais e a algún pai do alumnado do grupo. Todas as entrevistas foron gravadas en cassette e o mesmo que os vídeos, están disponibles.

Un elemento decisivo na avaliación do programa son as libretas de aula do alumnado e o meu diario de clase, que nos permiten contemplar o proceso gradual, achegando os matices que particularizan as análises.

Tamén nos servimos dun cuestionario pechado de actitudes, pasado ao principio e ao final do curso coa intención de explorar o estado inicial e rexistrar os posibles cambios no transcurso do ano escolar.

No tocante ao cuestionario de actitudes, teño que dicir que a elaboración dos *items* foi feita por min de xeito un pouco improvisado e non foi validada, e que con esta proba non se pretende máis que achegar unha serie de datos que diagnosticaran o estado das

actitudes antes e despois. Seleccionei aqueles *items* onde se reflexa mellor o cambio, procurando que fosen aludindo ás diferentes temáticas traballadas na aula. Achegamos o modelo de gráfica para ilustrar con máis claridade o proceso de cambio relativo ás actitudes superpoñendo os datos anteriores (pretest) e os posteriores (postest) á implementación do programa. Pero quero indicar que figuran incluídos nos anexos a totalidade dos resultados dos cuestionarios para a oportuna consideración da persoa que o lea.

Hai que indicar que a recollida de **material** para a elaboración do Informe foi unha tarefa longa e exhaustiva. A cantidade de información para avaliar desborda as posibilidades da extensión do documento. Hai, pois, moito material que non foi recollido no Informe (cintas de vídeo e audio, gráficas, entrevistas e libretas) pero todo él está a disposición das persoas interesadas nas carpetas. Algúns datos que me parecen interesantes van incluídos nos anexos.

Outro aspecto metodolóxico que quero destacar é o emprego da triangulación de datos, técnica explicada anteriormente, que entre outras cousas, cruza as miñas observacións coas das outras persoas investigadoras, contrastando así as miñas propias interpretacións.

O informe está estruturado seguindo a liña procesual do desenvolvemento da experiencia, encerrando en cada bloque as

categorías⁷ de análise elaboradas a partir do Proxecto de Traballo inicial e da información obtida durante o proceso de exploración no campo. Non todas as categorías son igualmente importantes, polo que moitas delas están divididas en subcategorías, segundo a esixencia de cada apartado (a relación de categorías que serviron de guía á redacción do informe vai no documento anexo nº 7).

O meu desexo é que este informe transmita algo das ricas vivencias que compartimos para poder achegar e devolver ás persoas participantes ao menos parte desa riqueza.

Co enfoque narrativo diacrónico quero proporcionar unha imaxe “fiel á vida” do que as persoas dixeron e do xeito en que actuaron. E, como di Erickson (1989, páx. 273), faremos unha representación da vida cotiá da aula na que as visións e as opinións do que se fixo son descritas na secuencia temporal na que se produciron, así a persoa que o lea pode ter a sensación de estar a presenciar a escea. Prefiro que as palabras textuais falen elas mesmas, deixándolle a quen o lea a posibilidade de tirar as súas conclusións a partir dos datos expostos.

2. Claves e abreviaturas

DCP= diario de clase da profesora.

⁷Categorizar: proceso de codificación que inclúe a reunión e a análise de todos os datos que se refiren a

VSA= valoración secreta e anónima realizada a final de curso polo alumnado.

LA= libreta de alumna ou alumno

IC= identificación que fixeron da profesora con caricaturas.

OE= observadoras externas do proceso de avaliación

OEA= observación externa de aula

OEE= entrevistas feitas polas observadoras externas

OEEA= entrevistas de OE ao alumnado

OEEP= entrevistas de OE ao profesorado do grupo.

OEET= entrevistas á titora

OEI= informe-avaliación das observadoras externas

FV= filmación en vídeo

ICV= informe do operador de cámara de vídeo

ENP= entrevistas a nais e pais pola profesora con observación participante.

NP= negociación do informe co profesorado

NA= negociación do informe co alumnado

NOE= negociación do informe coas observadoras externas do proceso de avaliación

NN= informe da observadora externa no proceso de negociación

Os nomes das alumnas e dos alumnos citados son ficticios coa finalidade de respectar o anonimato prometido no documento inicial de negociación da avaliación, pero existe unha táboa de equivalencias para localizar calquera das citas recollidas nas libretas ou nos distintos tipos de gravacións.

A pesar de levaren nomes ficticios, o alumnado sabe a quen nos referimos en moitos casos, xa que teñen memoria do acontecido, por esta razón, en ocasións especialmente delicadas, omítense os nomes garantindo así o respecto prometido.

Para facilitar a lectura e a comprensión da experiencia, os textos que teñen máis relevancia ou significado aparecerán en recadros.

As gráficas e as ilustracións aparecen insertadas no momento no que a elas se alude para así evitar a incomodidade de recurrir continuamente aos anexos (onde se pode atopar a totalidade da documentación empregada).

3. O grupo e o comezo das clases

O curso empeza a finais de setembro e temos a clase os mércores pola mañán despois do segundo recreo, de 12:50 h. ata a hora da saída do instituto: 14:30 h. Pedira, como noutras ocasións, ter as dúas horas semanais de Ética seguidas para poder aproveitar mellor o tempo, sobre todo, na realización de dinámicas de grupo, na proxección de vídeos, nos xogos, etc.

A maior parte do meu alumnado xa ten algunha referencia do que fago neste programa, ben por terlle dado clase a algunha persoa coñecida ou porque xa levo varios anos no Instituto.

Na curso hai quinze mulleres e dezasete homes, dos que só dous son repetidores. Isto xa é alentador, ao que se suma que na parede do fondo da aula hai un bonito mural cunha paisaxe e unha persoa que camiña de costas (é unha das poucas aulas decoradas do centro). Tamén damos as clases na aula de vídeo os días que queremos empregalo.

4. Desenvolvemento do programa: o proceso

O primeiro día de clase preséntome, explícolles en que vai consistir o programa, ensínolles o libro de *"Eros: Materiais para pensar o amor"*. Dígolles que imos facer educación sentimental, que adicaremos este curso a prepararnos no terreo afectivo-sexual... ("Risitas", miradas nervosas, actitudes de excitación...), que teremos

que traballar duro, que non perderemos o tempo e que consideren esta materia como outra máis, xa que lles sumará tanto na media académica como a Física ou o Inglés... (miradas escépticas). Decátome de que non quedan totalmente convencidos pois están habituados a non facer nada na materia de Ética, considerada unha "maría".

(Na negociación deste documento coas observadoras externas unha delas me suxire que lle chame "pepe" en vez de "maría") (NOE)

Abordo entón o tema da avaliación dicíndolles que aínda que imos traballar moito, non faremos exames (respiros de alivio, sensación de tranquilidade...). Podo apreciar que o terror e o noxo aos exames é tal que calquera outra cousa vai ser admitida aínda que só sexa por evitalos.

Acordamos que traerán xa para a seguinte clase unha libreta - grande, pequena, archivador de folios..., como queiran- onde terán que traballar. E o libro de actividades e propostas didácticas "*Eros: materiais para pensar o amor*". Dígolles que eu mesma son a autora (exclamacións de sorpresa e de entusiasmo).

- "Marcho da clase e quedan murmurando, comentando en grupos máis ben pequenos, aínda non se coñecen ben..." (DCP) "e eso que hai unha pandilla grande que coincidira en primeiro e xa daquela facían boas migas" (OEE)

- "Este curso augura boas expectativas." (DCP).

Un alumno coméntame discretamente que a súa nai é a directora da Casa de Acollida para mulleres maltratadas e eu sorprendida dígolle que a coñezo e que tamén lle dera clase a súa irmá dous anos atrás. Aproveito tamén o detalle para explicar que é esta institución e que se fai alí... (DCP)

No segundo día de clase aparecen algunhas persoas xa co libro e coas libretas, pregúntolles se lles gusta a aparencia do libro, e respostan que si, que lles gustan as fotos, os comics... Hai dous alumnos repetidores aos que xa lles dera clase anteriormente e comentan conmigo cousas relaxadamente.

Eu ando polo medio da aula, chámame un alumno, e dime un pouco emocionado que a maqueta do libro é do seu pai, que traballa na editorial. (Pois resulta que xa coñezo a un pai). Coméntoo en voz alta para ir creando un clima de achegamento, os colegas dinlle a *Gerardo*: "¡Carai! ¡Vaia pai!". Entón eu aproveito e explico en qué consiste o maquetado e o deseño dun libro, e cómo colaborara eu co pai de *Gerardo* para acadar o resultado pretendido. E tamén lles comento que ese libro recibira o premio "*Educación y Sociedad*" que concede o MEC aos materiais de texto que supoñen máis innovación educativa en todo o Estado. Entón se monta un barullo de xúbilo e eu felicito a *Gerardo* pola maqueta do seu pai que seguro que ten influído no premio. Un alumno que aínda non coñezo pregúntame que

me dan co premio, e cando lles digo que medio millón de pesetas, quedan sorprendidos.

Por outra banda, na casa tamén pasaban cousas que coñecín con posterioridade nas entrevistas coas familias:

Cando a nai de *Irene* ve o libro e comenta que non lle parece moi completo, ela, aínda que un pouco escéptica, dille que non, que cree que está ben pero sen moito entusiasmo. (Xa veremos o nivel de implicación que acada esta rapaza).

A nai de *Antía* relata na entrevista:

- "O día que apareceu ela na casa co libro linno enteiro, de cabo a rabo! ¡Entereime de moitas cousas!. ¡A Antía o libro gústalle tanto que ata llo deixa á veciña! Dende o primeiro día fala comigo de todo o que pasa na clase de Ética. ¡Está encantada! ¡Non sabes o que ten cambiado esta moza nestes meses!"

(ENP)

Curiosamente todas as nais e pais consultados din coñecer **o libro** dende o principio. Uns máis a fondo que outros.

Por outra parte, na valoración secreta e anónima que o alumnado fixo a final de curso falan así do libro de texto "Eros"⁸ :

"O libro é moi interesante, e a verdade e que non parece de texto senón de información". Di unha moza.

"Todo me parece estupendo, nunca vira un libro como o de Eros pero espero que para os meus fillos ou

⁸Interésanos saber cómo valoran o libro xa que este contén o programa desenvolvido e todas as actividades realizadas no curso.

netos sexa tan normal como un libro de Física ou de Lengua.” Opina outra.

“O libro de texto en concreto é o punto de apoio para toda a materia, paréceme que é unha das materias máis importantes que tiven”. Apunta un rapaz.

“Creo que o libro non tende á igualdade de sexos senón ao feminismo”. Escribe outro.

“O libro está moi ben aínda que hai algunha pregunta difícil de entender”. Declara outro máis.

(VAS)

Estructuración do curso

Os bloques temáticos que escollin para o seu desenvolvemento, conforman o que ao longo da miña experiencia fun detectando como centros de interese fundamentais entre adolescentes de 15 anos. Quizais algún aspecto foi engadido para facer máis completo o programa, pero en calquera caso, o seu enfoque obedece ao principio básico de motivar ao alumnado co tratamento do que máis interesa, preocupa ou descoñece.

Aínda que tanto os temas como os obxectivos están interrelacionados e a metodoloxía leva a un constante ir de adiante para atrás, por mor de facilitar a comprensión do proceso, vou estruturar o curso en dous grandes bloques temáticos, que, á súa vez, coinciden co desenvolvemento temporal e coa organización de contidos e actividades do libro de *Eros*.

Os dous grandes bloques serán o de sexo-xénero que se estende ata finais de xaneiro, e o da sexualidade con todos os subtemas da elección da conducta sexual, a violencia sexual, etc. que se prolonga ata o final do curso.

a) O bloque temático sexo-xénero

“Sentirse como muller ou como home é unha das necesidades máis acuciantes da adolescencia. É un momento de busca constante da propia identidade e de intento de adaptación aos modelos feminino ou masculino. Pero ¿Que estereotipos son os que nos ofrece a sociedade na que vivimos? Os mozos teñen fronte a eles un patrón que os mostra sexualmente activos, precoces, valorando as relacións sexuais por si mesmas, polo pracer que delas podan obter, levando a iniciativa, resaltando a importancia do coito fronte a outras prácticas sexuais, seguros e satisfeitos de si mesmos. O modelo feminino é outro. Para as mozas, a sexualidade vai unida á afectividade, son menos activas e promiscuas. A sexualidade sería menos importante e tamén menos gratificante que para os mozos. A pouco que analicemos, descubrimos que na nosa cultura a diferenza de sexo é discriminatoria para a muller. Penso que cuestionar conxuntamente esta situación con mozas e mozos pode axudarlles a decidir se queren romper o molde ou acoplarse a él.” (DCP)

Despois de cubrir o cuestionario de actitudes (pretest) comezamos o desenvolvemento das unidades didácticas. Empezamos

polo **tema de sexo-xénero** co ritmo metodolóxico previsto. As actividades previas permítenme ir facendo unha aproximación sobre o estado da cuestión no grupo -prexuízos, opinións, falsas crenzas...

O primeiro exercicio, por exemplo, consiste en imaxinar un nome para a persoa que está a falar:

"Esta noite non peguei ollo, pois a miña nena pequena non paraba de chorar e vomitaba de seguido; xa non sabía que facer, se levala a urxencias ou agardar a que se tranquilizase; e o peor é que hoxe teño unha reunión de traballo e véñenme colocar as cortinas novas:"

Eros páx. 6

Gústame apreciar na primeira actividade que lles da rabia "ter picado": a maioría puxo nome de muller. Comentámolo e din que todo vale para un home, pero que o das cortinas... Tamén vale, pero é raro.

Penso e anoto no meu diario: "Están interesados, senten un pouco a derrota; en cambio, as persoas que deron nome de varón sentense victoriosas. ¡Polo menos non é, ou non parece un curso de *pasotas!*" (DCP)

Esta e outras actividades previas son de grande utilidade. Por unha banda, axudan a facer o diagnóstico dos coñecementos e das actitudes persoais e grupais ante un asunto tan controvertido como é para esta xente o xénero e todo o que de aquí deriva. Por outra banda, van ser a base sobre a que poidamos empezar a "construír" a nova aprendizaxe; temos que coñecer os prexuízos, os temores, as

falsas crenzas para poder deconstruílas.

O cuestionario de actitudes ou pretest tamén é interesante para termos unha “medida” das actitudes a esta altura do curso, que será retomada ao final para avaliar que cambios se produciron. O valor desta proba pode ser algo relativo, xa que o test non está validado e aplícase a unha poboación pequena, pois só contamos con trinta e dous individuos. Pero é outra fonte de datos cun valor exploratorio para a profesora, xa que se aprecia cómo pensan e cómo se posicionan no terreo axiolóxico ante os temas que imos ir tratando ao longo do curso. O que si podemos adiantar é que hai unha alta porcentaxe de opinións que están na indiferencia e que a final de curso abundan as posturas claramente definidas.

Podemos coller como referencia o item 2 “*Hai aficións que son claramente masculinas*”:

No pretest nove persoas se declaran indiferentes e doce de acordo; é moita a xente que ou está conforme ou non o ten claro, o cal é un indicador interesante de actitudes que revela en que hai que traballar co grupo. Curiosamente este mesmo ítem no postest⁹, pasado ao final do curso, da cinco persoas indiferentes e vinte de acordo (véxase a gráfica 1)

⁹No **postest** realizado o último día de clase do curso faltaron dúas persoas por estar a realizar un exame de Latín o que fai que a mostra se reduza a 30 persoas.

GRAFICA 1

E volvendo coa dinámica da aula, o alumnado ten que facer un cadro co reparto do traballo doméstico (*Eros* páx. 7) na súa propia casa e contabilizar as horas reais que lle adica cada membro da

familia. Unha vez feito, preguntolles:

-¿Na túa casa non se limpan os cristais? ¿Non se lava roupa a man? ¿Non se cose? ¿Non se plancha? ¿Non se coidan as plantas?...

Empezan a ver que lles faltan moitas tarefas para completar o cadro e sorpréndense ao ver a cantidade de horas que traballan unhas e outros.

Un exemplo curioso: *Xulio* confecciona un cadro onde as tarefas aparecen moi ben repartidas entre o pai e a nai, incluso o pai soporta máis a carga doméstica. Pero, días despois, na actividade *Rebate estas afirmacións con argumentos*: "As mulleres non poden pensar por si mesmas", escribe:

"Outro estereotipo é que as mulleres son inferiores os homes, e polo tanto que son tontas e incultas. Dende pequenas ás mulleres non se lles deixa opinar e desenvolver a súa inquedaanza.

Por outra parte, as mulleres (amas de casa) teñen que "pensa-la" comida de cada día e eso é un traballo extra que ninguén lle da importancia."

Xulio (LA)

Eu diría que *Xulio*, inconscientemente, tampouco lle da importancia, xa que no cadro do traballo da súa casa "esqueceu" incluír esta tarefa que logo denuncia como un traballo extra que pasa desapercibido.

Velaí outras opinións sobre este tema:

"A eliminación da división sexual no traballo doméstico daría como resultado relacións entre iguais, porque suporía acabar coa idea de que as mulleres están feitas para realizar as tarefas da casa.

Ten que ser, por suposto tarefa conxunta de homes e mulleres, xa que se un dos bandos non colabora é imposible obrigalo. Todos temos que concienciarnos, elas de que non é un traballo exclusivo das mulleres e nós de que deberíamos colaborar, xa que é a nosa casa.

A vida cotiá sería mellor a nivel persoal, as relacións entre a xente serían máis abertas e contaríamos con máis tempo libre..."

Juan, comentando un texto da páx. 8. sobre o traballo. (LA)

"A eliminación da división sexual do traballo doméstico transformaría as relacións persoais en relacións entre iguais, ao facer todos as mesmas tarefas por igual estaríamos en igualdade, polo que loxicamente pasaríamos de estar uns subordinados aos outros, a estar en igualdade."

Lucas, que emprega unha caricatura de Mafalda para expresalo e completa así o deseño de páxina:

"Incapacidades aprendidas son cousas que damos por feito que non somos capaces ou que non sabemos facer"

Lucas (LA)

Outra actividade é un traballo de grupos de *lectura de imaxe* (que sempre relaxa o ambiente) cos chistes de Nuria Pompeia, Forges, Quino, Marín e coas fotos deste capítulo do libro.

Encárgolles buscar unha idea principal e outras ideas secundarias. Como lles custa moito, eu vou polas mesas apuntando ideas. Ao final facemos unha posta en común e dan a súa valoración persoal da mensaxe transmitida na imaxe.

Nuria Pompeia:

"A muller leva ela soa a casa a costas.

Séntese soa ante todo ese traballo. Na imaxe aparece un reloxo o cal significa que ten que estar pendente, aparece tamén a tarteira encendida, a plancha enchufada, ao igual que a aspiradora, o cal indica que ten que facer todo á vez porque non ten tempo. Aparece un carro da compra tirado no medio o cal indica tamén que chega da compra e se pon a planchar, barrer, etc. Tamén aparece unha silla valeira cunha cesta de lá ao lado o cal indica que cando ten tempo para descansar, para sentarse, fai punto ou cose. E por último aparece o gato ao lado da silla o que indica que é a súa única compañía".

Eva, Alfredo e Claudia (LA)

Forges:

"...é moi realista, xa que, aínda que hai algunhas excepcións, a maioría dos homes casados viven moito mellor que as súas respectivas mulleres. Aínda que traballan fóra non é razón suficiente para chegar á casa e tumbarse no sillón a ver a televisión, pedir cea ou comida e que lla leven nunha bandeixiña..."

O grupo de Rafael (LA)

Quino:

"O traballo ocupa todo o seu tempo, sen pensar nela, e no seu benestar, de aí o seu aspecto desaliñado.

A cara de alucinada que pon a nai deixanos ver que seguramente nunca pensara no que podería ser ou lle gustaría ser, xa que cre (debido á nosa cultura) que o seu traballo está na casa; coidando da súa familia e velando polo seu benestar. Por eso non se resinte de todo o seu traballo.

Mafalda ve todo o que fai a súa nai pero, sen embargo, non colabora a pesar de vela agobiada.

A grande cantidade de roupa planchada e louza indícanos que na casa hai máis persoas e que todos ensucian ... pero só hai unha persoa para limpalo: ela.

O traballo da ama de casa é tanto máis duro que calquera outro, xa que escraviza tanto, que case non deixa vivir, de aí a pregunta de Mafalda."

O grupo de Irene (LA)

Polas entrevistas soubemos con posterioridade que nas casas había vivencias paralelas.

A nai de *Eva* di que observa dende hai tempo cambios na conducta da filla:

"Eva agora ten unha actitude moito máis reivindicativa cos seus irmáns, e co seu pai na casa (...)

Ela está moi machacona cos irmáns nas tarefas domésticas. Antes aínda que non lle gustase o facía ela, agora di que non, que hai que repartir... e rebótase toda. E a pesar de ser introvertida, discute co pai que verdadeiramente é moito máis conservador ca min. (asistiu soa a entrevista).

A él custalle moito falar destes temas cos nenos.(...)

Pero eu preguntolle seguido Eviña ¿de que tratan esas clases?”

(ENP)

Sen embargo, na casa doutro alumno (preferimos omitir o nome -aínda sendo ficticio- por non ferir susceptibilidades) non aprecian cambios. Tamén parece que aos pais non lles convence demasiado o que facemos en Ética. Non o expresan claramente pero pódese deducir polo pouco interese que mantiveron na entrevista e pola súa actitude distante, que chocaba co entusiasmo e agradecemento apreciado na case totalidade dos pais e nais entrevistados. *Mercedes*, a observadora externa que estaba presente, coincide conmigo en que mesmo lles podería molestar, pero non por seren conservadores ou teren algún tipo de prexuízo moral, senón quizais por crer estar de volta destes programas innovadores. Insisten en non ter observado nada e que os cambios que puidera haber é difícil achacalos ao programa de educación afectivo-sexual. Na negociación deste documento *Luz*, unha profesora de Ética do centro, indicou que “posiblemente o resultado desta entrevista sería diferente de ter entrevistado á parella separadamente. Ela cuestiónase: ¿Non sería un caso de sumisión e aceptación da opinión masculina?” (NP)

Cunha actividade que lles gustou moito traballamos a identidade. Consiste en fotocopiar e ampliar a súa pegada dactilar e a

través desta imaxe facer a reflexión oportuna.

"Molla o teu dedo índice en tinta e pon a túa marca dactilar.

Failla unha fotocopia ampliada.

Ponlle este título: "a túa identidade".

¿Que entendes por identidade?

¿A que te estás a referir?

¿Podemos reducir a complexidade da persoa (do ser humano) a unha simple imaxe como esta? ¿Ou a un NIF (número de identificación fiscal)?"

Eros, pax. 16

Claudia resposta a esto último:

"Claro que non! ou polo menos eu non me conformo con eso. Eu non son simplemente un número. Son unha rapaza que teño as cualidades suficientes como para comprender que me deben un respecto e non me poden tratar como un número máis entre

tantos. Son unha persoa cuns sentimentos, unhas ilusións e unha vida."

Claudia (LA)

Nos días sucesivos imos completando as actividades de ampliación suxeridas no libro: *Imaxina, comentario de texto, intenta rebater as seguintes afirmacións con argumentos, xornalismo*, vemos o vídeo de Zorión ... (*Eros*, páxs 14-17). *Buscan a foto do bebé* que no amosa o sexo e contan a súa historia tendo en conta a problemática do xénero e a da identidade; traballan os *refráns*, e saen a rúa a facer outro tipo de traballos. Un grupo encárgase dos *escaparates* de moda, outro dos *xoguetes* nas tendas especializadas, outros van a *garderías* ou colexios de primaria para facer traballos de observación.

O grupo de *Laura, Irene e Cora* foi de *xogueterías* e atoparon que:

"... se os nenos xogan a un lado e as nenas ao outro, é lóxico que os xoguetes tamén se repartan así, a un lado e a outro, dependendo de se es neno ou nena, todo xira en torno a isto, non ao xoguete en sí.

Está moi claro, sobre todo en xogueterías tradicionais donde é imprescindible saber se o receptor do regalo é neno para ir pola esquerda; ou nena, para ir pola dereita. No pasillo "neno" non atoparás nin unha boneca, nen un carriño para ir a paseala, posto que se fose así se trataría dun erro. No pasillo "nena" atopamos todo tipo de xoguetes que desenvolven as "capacidades femininas": cociñas, set de limpeza, tocadores, e todo o tipo de bonecas ao gusto do comprador: Hainas que choran, que comen, que eruptan....

En canto aos xoguetes educativos, como puzzles ou xogos de construción, poñense normalmente no pasillo dos nenos, pois eles deben desenvolver máis o

inxenio, xa que o van utilizar máis que as nenas. Aínda así, se os atopamos nos dous pasillos dependerá do debuxo...

Non nos decatamos, pero sen dúbida é algo que o subconsciente do neno percibe e que se lle quedará gravado para identificarse máis tarde con aquel xoguete que tiña cando era máis neno e que lle condicionou fortemente."

(LA)

Como indica unha profesora na negociación deste documento "estas alumnas deberían dar datos concretos: nome e número de xogueterías tradicionais que dividen o espazo en zona de nenos e zona de nenas. A única forma de organización que eu creo ver nas xogueterías é de carácter temático." (NP)

Lucas e Andrés foron de observación dos escaparates de moda e atoparon:

"As cores das vestimentas das mulleres son máis variadas, con máis posibilidade de combinación (vermellos, negros, rosas, brancos, castaños, etc.) Teñen roupas máis suxerentes e provocativas. As cores das vestimentas dos homes son máis reducidas (azul e branco, e escuros en xeral) teñen menos posibilidades de combinación. Nas tendas, adícaselles máis espazo á sección feminina (tanto nos escaparates como na organización da tenda).

Os maniquies de mulleres son esbeltos, delgados, altos, maquillados, etc. con posturas suxerentes: brazos en xarras, poses "exóticas", etc.

Os maniquies dos homes non soen ter poses raras, son altos e fornidos, non se saen tanto do normal como os maniquies das mulleres. Soen estar serios, sentados ou simplemente de pé, sen xestos."

(LA)

Despois idean unha lista de estratexias ou accións que crean

que poderían servir para combater o sexismo, da que fago unha pequena selección:

"Non facer comentarios nin chistes machistas"
(Luis)

"Contar contos aos nenos nos que se invirtan os papeis -a princesa salva ao príncipe-" (Juan)

"Non facer comentarios machistas aínda que sexa en broma". (Felipe)

"Poñer ás persoas famosas traballos supostamente do sexo contrario, porque a xente se guía pola tele e a radio..." (Blanca)

"Mili para todos". (Antonio)

Pero *Claudia*, que traballa pouco na casa pero en clase non perde detalle, matiza:

"Que os dous sexos fosen obrigados a ir á mili, ou mellor ningún, porque para a miña forma de pensar é algo moi absurdo o do servizo militar. A guerra é absurda. A guerra nunca se gaña, senon que se perde sempre. ¿Imaxínaste unha guerra á que non vaia ninguén?. Sería unha pasada....".

(LA)

Claudia, como souben despois pola súa nai, "está moi interesada pola clase de Ética, non para de comentar cousas na casa do que se fala en clase ..." (ENP), pero a nivel académico é moi vaga, todo o que lle supoña un esforzo pasa de facelo (DCP).

É interesante reforzar a idea que traballamos na aula, de que a *dictadura de xénero* tamén afecta aos varóns, e que o cambio social deste statu quo tamén lles favorece a eles.

(Un alumno na negociación deste informe insistiu en que este

aspecto foi tratado nesta redacción moi superficialmente, e que na clase insistíramos moito, cousa que a él lle parecía a clave para a comprensión do problema en toda a súa complexidade.) (NA)

Así, para concluír, fan unhas redaccións, entendidas como *textos libres* en torno a este tema, como por exemplo:

-Imaxina e argumenta que vantaxes tería para os homes un mundo de igualdade?

"No plano familiar, non tería que facer todos os traballos manuais ou físicos. No Plano social non tería que ser o home o que representa á sociedade, o cal ás veces orixina presións. No laboral, non tería que ser o que gaña o diñeiro e o que mantén a familia. En conclusión, o acomodarse ao rol masculino pode influír quizá demasiado, chegando a aflixir ou incluso a crear complexos."

Luis e Manuel (LA)

"(...) As vantaxes no aspecto familiar: o home podería aprender a facer as súas propias comidas, a realizar os traballos todos....No aspecto social: daríase conta de que hai que construír unha nova sociedade, que el debe de achegar todo o que poida e non ter ese pudor No aspecto laboral tería que ir moito máis preparado e facer unha competitividade limpa entre homes e mulleres, xa que ao ter acadado a igualdade xa non hai favoritismo..."

Blanca (LA)

-Saberías dicir en que medida pode influír a problemática do xénero aquí estudiada no comportamento sexual e afectivo das persoas?

"Cando unha persoa está condicionada por algo, xa non é completamente libre para amosar como é ou como podería ser segundo a súa forma de pensar. Deste xeito, na nosa sociedade os dous sexos estamos

limitados nos nosos actos polo establecido no xénero. Este, que aínda que non nos decatemos, nos crea moitos problemas, réxenos nos nosos comportamentos afectivos e sexuais debido ás prohibicións que supón.

Moitas veces as nosas relacións non teñen espontaneidade nin sinceridade porque non dicimos nin facemos o que pensamos ou desexamos xa que antes nos paramos e recapacitamos sobre o que imos facer e se é acorde ao que se nos esixe a cada sexo. Agarrámonos aos tópicos sociais que se formaron "gracias" ás diferencias entre masculino e feminino. Estes tópicos que fan ver mal á moza lanzada que leva a iniciativa e non se avergoña por elo, ou ao mozo inseguro que non dirixe a relación. Esas normas que nos ensinan a experimentar as nosas relacións afectivas e sobre todo sexuais de distinta maneira dependendo unicamente dunha cultura na que o home e a muller son seres distantes.

Creo que a nosa afectividade e sexualidade a vivimos así porque moitas veces o medo a romper moldes e a ser diferente pode máis que os nosos sentimentos"

Irene (LA)

No caso dunha alumna (da que preferimos omitir o nome polo confidencial do asunto) atopamos un relato que axuda a entender algo da súa vida familiar que soubemos máis tarde. A nai confesou nun clima de intimidade e de alta tensión emocional (chegou a chorar) que a súa filla rechazaba ao pai polo que lle fixera á nai. A parella vive separada dende hai moito tempo e a alumna sente moito rechazo e verdadeira aversión cara ao pai:

"Fíxome de todo, non o quero nin pensar, ata malos tratos... A miña filla non o quere nin ver diante.

Para min ela é o máis importante do mundo. Teño que traballar de asistente nunha casa e facendo limpeza para sobrevivir. Pasámolo moi mal, pero agora parece que saímos adiante".

Estou encantada de que teña esta materia e de que traballedes estas cousas porque veñen moi ben para a vida."

(ENP)

A alumna escribe no seu caderno para responder á anterior cuestión sobre a influencia do xénero no comportamento sexual e afectivo das persoas:

"Os homes son os que dende sempre levaron a iniciativa nas relacións sexuais, e buscaron o seu propio pracer en vez de pensar na persoa coa que están; e as mulleres desta forma séntense infravaloradas e como se fosen unha propiedade dos homes. Por outra banda, as mulleres son as que expresan os seus sentimentos e pensamentos e isto en certa forma non lles está permitido aos homes porque eles teñen que ser fortes, aguantar como valentes e sen chorar os problemas que teñen que afrontar. As mulleres sempre tiveron que retroceder ante os seus desexos para que os demais puidesen realizar os seus"

(LA)

Todos estes traballos descritos fanse nas libretas na casa, e na clase lense en voz alta para o gran grupo e podermos así engadir ou rectificar cousas, introducir novidades ou suxerencias. Facemos un seguimento do traballo diario de xeito que cadaquén sabe como o fixeron os demais e como podería mellorar o propio. Neste proceso eu vou anotando no meu caderno comentarios e apreciacións dos traballos individuais. Estes datos van ser fundamentais para a avaliación do alumnado e a súa correspondente calificación.

As libretas teñen un traballo moi interesante de expresión non verbal que van acadando a través da confección da mesma, coa maqueta, a estrutura que elixen, as imaxes que seleccionan e

pegan, os collages, os comics, etc. Cada libreta pasa a ser como un libro con unha visión persoal e diferente.

Constantemente suxiro que se intercambien as libretas para apreciar como van elaboradas e deseñadas as das outras persoas da clase.

Na calificación actúo da seguinte maneira, só lles poño unha calificación negativa cando non teñen feitas as tarefas , pero só con facelas, aínda que estean incompletas ou mal, xa é positivo, e no caso de que se aprecie unha boa documentación e razonamento, vai resaltado.

O operador de cámara de vídeo que cando me entrega as cintas da filmación das clases entrégame tamén un informe da súa visión persoal do acontecido na aula durante os días nos que estivo presente, él describe así a clase:

"A profesora establece unha clase participativa, onde todo o alumnado se sente implicado, pois na primeira hora da clase reclama a participación individual de cada un, o cal serve de avaliación do seu traballo persoal. Ó mesmo tempo, as preguntas son reiterativas, con matices que obrigan a un proceso de reflexión e asimilación en base ao interese que tamén se observa polos enfoques en torno á problemática das relacións afectivas.

A profesora vai abrindo cuestións que desatan intervencións libres e suxerindo problemas que acrecentan o interese no debate.

O clima da clase tórnase participativo, cicais con máis interese por parte das alumnas ó suscitar temas de xénero, pois a profesora suscita profundizar nas actitudes cotiás e aí a implicación das alumnas é maior,

pois son conscientes da discriminación, e as súas opinións son maioritarias e con maior énfase que as dos alumnos, que se senten por momentos en minoría ó contemplar o apoio da profesora ás actitudes das alumnas."

(ICV)

Un alumno di na entrevista que:

"Agora é máis divertido. O ano pasado (a Ética) era un coñazo. Ao principio había máis vergoña para falar, agora falo do que sexa. Ademais que agora teño moita máis información"

(OEEA)

Con este sistema de intervencións na aula, cada día de clase (que son dobles) consigo una calificación de cada membro do grupo e así tamén garantizo a participación e a atención da totalidade. Esta é outra maneira de ir coñecéndoos, xa que así teño ocasión de apreciar o que traballaron e de ver como se expresan ou como argumentan. En ocasións, son reclamados para comprobar se comparten a opinión doutro-a compañeiro-a, forzandoos así a ter un criterio propio. Moitas veces non necesito chamalos eu, porque xa interveñen voluntariamente para matizar ou engadir o seu punto de vista.

As observadoras externas matizan a este respecto:

"Hai que ter en conta que non se contesta só lendo as respostas escritas senón que estas se completan espontaneamente e, incluso, se dan respostas non escritas senón improvisadas."

(OEI)

Os primeiros días de clase paso lista por mor de axudarme a memorizar os nomes (na dinámica de aula proposta é importante poder chamalos polos propios nomes canto antes), pero deixo de

facelo en canto os sei, porque, ademais, cómpre resaltar que case non hai absentismo. É raro o día que falta alguén, cousa que se aprecia de contado.

Esta dinámica de aula é conveniente porque garantiza a participación de todo o alumnado, xa que hai moita xente que non interviría espontaneamente ou o faría moi esporádicamente. O feito de que se teñan que valorar unhas persoas ás outras supón un estímulo ao traballo ben feito e un recoñecemento do mesmo. Tamén fomenta a atención e a participación.

Na *valoración secreta e anónima* de fin de curso nas preguntas relativas a este asunto, un alumno comenta que se lle fai aburrido; en cambio, outros ven esta clase como un descanso ante a rutina das outras, e as *observadoras externas* sinalan o alto nivel de participación acadado e o respecto da orde de participación. Así figura no seu informe:

"A unidade didáctica -texto base- xa recolle multitude de materiais diferentes. Nas sesións ás que asistiron as observadoras empregouse esta unidade para guiar a clase que, en termos xerais, se desenvolvía por interacción continua entre a profesora e o alumnado. A función desta era formular preguntas que o alumnado contestaba bastante ordeadamente. As preguntas tiñan como finalidade dirixir o desenrolo dos temas tratados. Ademais disto, utilizáronse recursos como debates dirixidos pola profesora e desenvolvidos polo propio alumnado -nos que se observou nas alumnas razoamentos máis elaborados e longos, aínda que todos estaban de acordo basicamente co enfoque da profesora-, xogos de rol, torbellino de ideas e outros xogos nos que se cambiaba a distribución espacial para segregar intencionadamente ó alumnado".

(OEI)

No meu diario de clase anoto a este respecto: "A miña meta neste campo é conseguir establecer unha relación co grupo de clase na que as persoas se abran e manifesten os seus sentimentos respecto do que estamos a tratar, compartindo, se fai falta, o seu mundo simbólico, a súa linguaxe e as súas perspectivas. Algo semellante ao que na investigación social lle chaman *rapport*." (DCP)

Na identificación que fan da profesora (con esta finalidade, o 29 de maio pasei unha folla con trinta e oito caricaturas -véxase o *anexo 5 caricaturas*-. De xeito anónimo tiñan que identificarme no meu labor docente con dúas delas e explicar por qué. Así mesmo lles pedín que indicaran con que outras dúas non me identificaban e por qué) alguén escribe:

"Non a identifico coa 34 porque non se burla de ninguén polas respostas, aínda que non estean ben."

Outra persoa di:

"Identifícoo coa N^o 11 porque en clase sempre está de broma, pero no fondo sempre mantén a compostura."

"Coa figura que menos a identifico é coa 19 e a 20 porque os alumnos non a agobiamos nin nos agobia ela a nos."

(IC)

Na entrevista coas observadoras externas *Aurora* e *Miguel* din:

"Ao principio chamounos a atención como falaba a profesora, con toda naturalidade, e como nos trataba, como se nos coñecese de toda a vida"

(OEEA)

As observadoras externas indican na súa avaliación:

"Observouse unha boa comunicación entre o alumnado e entre este e a profesora; así mesmo amosaban unha actitude tolerante, cómprensiva e ordenada na discusión."

(OEI)

Nas entrevistas en profundidade que lle fixeron as mesmas ao alumnado, aparece este dato que pode axudar a entender o que pasa na aula e no traballo que nela se desenvolve:

"Neste punto, o rapaz vía un pequeno inconveniente, que consistía en que non todos os alumnos de sexo masculino respondían e manifestaban as súas opinións de forma sincera porque tiñan a impresión de que certos comentarios poderían parecer sexistas. Así, nun intento de agradar á profesora, tentaban evitalos."

(OEEA)

"Hai un rumor dende case principio de curso de que se non dis que as mulleres son as perdedoras e que eles son os que abusan, son machistas e agresivos... entón te baixa a nota, te pon negativo... Non é que o teña en conta para baixar a nota pero si para subila."

(OEEA)

A presión dos chavales co seu problema de aceptación da crítica ao modelo tradicional masculino provoca "pequenos rebotes que me levaron a pensar: *"As veces penso se non me utilizarán como un escudo para os seus propios conflitos de identidade"* (DCP)

Na negociación do informe unha profesora de Ética do centro comenta no seu informe que:

"... para que non se sintan feridos, discriminados, etc. cómpre seleccionar películas, relatos, anuncios, poemas, declaracións públicas, artigos periodísticos... onde se aprecien actitudes non sexistas por parte dos homes. Non hai que esquecer que a crítica desde dentro pode resultar moito máis eficaz por semellar máis obxectiva."

(NP)

De todos xeitos teño que dicir que en ningún momento este posible conflito foi patente, nunca se abordou nin se plantexou na clase, eu seino por observación, polo coñecemento das valoracións secretas e, sobre todo, polas observadoras externas, pero pódese dicir que isto nunca alterou nin enrareceu o clima da aula ou a relación persoal conmigo. Nesta clase sempre me sentín moi a gusto.

A nai de *Gerardo* fala da "máscara" que o fai impenetrable. Ela cre que é un mecanismo de defensa para non afrontar a súa propia identidade.

Sen embargo para a nai de *Lucas* é todo o contrario:

- "Non sabe o que cambiou, como fala dos temas, como lle interesan... esta materia gústalle moito, moito.."

Agora defende os dereitos da muller e discute moito co pai. Sobre todo cando colabora na casa, o pai dille:

- Deixa eso que xa o fará mamá!. ...

Él antes xa tiña unhas ideas pero agora, falao coa miña nai, por exemplo (que é doutra mentalidade) e di:

- ¡Eso era antes, abuela!.

Discute moito, tamén co meu sobriño, sempre lle está a dicir que esta é unha materia que axuda moito. E a min mesma, ensíname e coméntame todo, pero

como o pai é doutra "era", dille que estudie matemáticas (el é 11 años maior ca min e é bastante machista, machista). Pero aínda así, ao pai parécelle ben todo esto"

(ENP)

Xa estamos en decembro e na clase aínda observo a persistencia da linguaxe sexista, a pesar de que xa levamos case dous meses a traballar o xénero. Entón plantexo unha serie de actividades, non previstas no programa, para solventar este problema. Primeiro pásolles os vídeos do Instituto da Muller e do MEC, "*Diferencias sin jerarquias*" e "*Coeducación e identidade individual*".

"Se consideramos a coeducación como esto último (reférese ao contido do vídeo), podemos dicir que non se esta conseguindo. O que se conqueriu é a escola mixta que é moi diferente.

A escola mixta non soluciona os problemas do sexismo, xa que se desarrollan valores sexistas a partir de comportamentos observados en profesoras e profesores, noutros alumnos e alumnas maiores ou das ideas sexistas que xa levan consigo, posto que dende que nace un neno ou unha nena recibe xa un trato diferente en función do seu sexo. Todas estas cousas se ensinan sen querer e de maneira subliminal, por iso constiúen o curriculum oculto que por ter estas características é máis difícil de cambiar.

... das xeracións sexistas anteriores creo que non nos debemos preocupar e ademais, é un esforzo inútil intentar cambiar a súa mentalidade posto que eles non son o futuro."

Xulián. *Texto libre sobre a coeducación, despois de ter visto os vídeos. (LA)*

Despois teñen que facer un traballo de investigación na súa experiencia escolar anterior e no instituto onde vexan que a coeducación non foi ou non é real (libros de texto, actitudes do

profesorado, enunciados de problemas, exemplos en idiomas...) para desvelar o *curriculum oculto* no tratamento do xénero.

O resultado foi moi plástico, xa que se puxeron a buscar nos libros e nas libretas de actividades, recortaron e pegaron todo tipo de modelos e referencias solicitadas: enunciados de problemas de matemáticas, onde a nai compra pan de tantos gramos; ou o neno que corre a unha velocidade de tantos por hora, fotos de mulleres con pe de foto dicindo "traballadores", libros de linguas extranxeiras con imaxes totalmente estereotipadas...

Por exemplo, *Antía* recolle ilustracións onde aparecen as distintas especialidades médicas e todos son varóns: o otorrino, o dentista, o cardiólogo;... pola contra, unha muller lava a roupa, e outra é mecanógrafa ...

"Creo que as ilustracións falan por si soas, os realizadores dos libros deberían ter máis coidado co que reflexan neles; porque, inconscientemente ou non, esto formará dun xeito ou outro aos nenos que lean estes libros. Se eles ven que no libro do cole di que as nenas teñen que xogar con bonecas e os nenos con coches ou que mamá é a que ten que lavar a colada... o interpretan como normal..."

Antía (LA)

Dolores apunta na súa libreta:

"Detalles da escola discriminatoria:


-nos papeis para as excursións, permisos... soen poñer que firme o pai ou titor, e o nome do neno, ou alumno.

-cando fan unha ficha dun libro sempre pon "o autor".

-o profesor de ximnasia fai traballar máis aos rapaces que ás rapazas, e tamén é máis tolerante con elas.

-cando estaba no colexio, as nenas sempre bailaban e os nenos facían mostras de karate..."

(LA)



Ana tiene una caja con 15 bombones.
Cada día se come 5 bombones.
¿Para cuántos días tendrá?

E aprovechando que veñen as festas de Nadal, para abrir o campo e a perspectiva, encárgolles facer un traballo sobre a publicidade. Terán que buscar anuncios¹⁰ (tanto en prensa como en televisión, radio, vallas, etc) onde atopen os papeis de: a muller obxecto, o home aventureiro, o home de negocios, a muller como a única traballadora do fogar, e tamén anuncios publicitarios onde se poida apreciar o cambio social nos roles e nas identidades masculinas e femininas.

"Nesta fotografía ou en calquera outra na que a muller saia cun bote de colonia nas mans está a ser tratada como un obxecto, xa que no caso da fotografía, a muller mostra unhas bragas e un suxeitador co seu corpo... aquí a muller é tratada como unha estantería que podería soste o frasco como ela.... pero aparenta que tamén vai incluída a muller que acompaña ao obxecto."

Rafael (LA)

Analizando varios anuncios onde aparece a modelo Cindy

Crawford *Juan* escribe:

¹⁰Actividade tampouco incluída en *Eros*.

"... a imaxe desta mesma moza nos leva cara un reloxo. ¿Conta Cindy cunha ampla experiencia e coñecemento dos máis diversos temas ou quizais é o seu corpo un reclamo moi apto á hora de vender calquera tipo de productos?"

(LA)

Aurora, discrimina unha parte innovadora no tratamento do xénero doutra parte máis tradicional e estereotipada nun mesmo anuncio:

"... un deles é o que anuncia un deterxente de lavavaixelas. Nel hai unha parte onde se pode distinguir ben este tipo de anuncio, pero hai outra na que se pode apreciar ben que se da por suposto que a muller é moito mellor que o home nas tarefas como son as de cociñar e fregar a louza. Nunha primeira parte vese ao mozo solteiro, na cociña, fregando unha fonte de cristal, e, coa que pasa moito traballo; ata aquí poderíase dicir que se trata dun anuncio onde se aprecia o cambio social de papeis e identidade masculinos. Sen embargo, despois, aparece a nai para axudarlle na súa tarefa e para aconsellarlle, o que xa non encaixa no tipo de anuncio anteriormente dito."

(LA)

Tamén comentamos algún anuncio onde os homes son tratados como obxectos, ao que Xulián obxecta:

"Que o home sexa tratado como un obxecto na publicidade, pode ser un elemento de cambio pero non unha liberación para ninguén."

(DCP)

O pai de *Irene* comentóume a este respecto na entrevista de fin de curso que agora cando están a ver a televisión e sae un anuncio de tipo ela se pon furiosa e di:

"Eso non é xusto, mamá!. Había que madar unha reclamación a Televisión!"

E a nai, nervosa e interrumpindo ao pai, di:

"Antes, escoitaba algo na tele e calaba, agora non, agora comenta, di algo... agora se interesa máis

polo fondo da cuestión, vai analizando e preguntanos cando é un programa trapalleiro: "¿Cómo podedes ver iso?" Ela non soporta cómo tratan á muller como un obxecto nos programas ou nos anuncios e pode dicir tamén: "¿Pero, vamos a ver, que terá que ver...?" ou "¿Pero serán imbéciles?".

¡Vai ser unha feminista de agárrate!

-Ela xa era algo así, pero agora acentuóuselle un pouco -engade o pai.

Eu, temerosa e sorprendida polo que me estaban a contar do radicalismo atopado no comportamento de Irene na casa, pregúntolle ao pai:

-E, ¿a vostede que lle parece?

E él, botando a man á cabeza dime lentamente:

-Pois, verá usted, eu practico o sindicalismo, e a verdade é que estou encantado."

(ENP)

Logo, na miña libreta anoto a tensión que pasei na entrevista:

"Que tería pasado se o pai me di que lle parece nefasta a influencia que estou a ter co programa sobre o comportamento da súa filla?. A verdade é que é delicado traballar estes asuntos con adolescentes de procedencias tan dispares xa que se pode unha atopar con todo tipo de reaccións, tanto por parte do alumnado como das nais e pais. Pero o que si me ten chamado a atención con respecto ás familias entrevistadas e que me sorprende moi positivamente, é que que na case súa totalidade tiñan actitudes moi abertas e tolerantes con respecto ao traballo que estamos a realizar na aula." (DCP)

Na valoración sobre a profesora que fixeron a final de curso identificándoa con diversas caricaturas e explicando o por qué, comenta Anibal (esta proba era anónima, pero el quixo firmar):

"Identifícoa coa caricatura 4. As súas clases están destinadas a acabar cos valores negativos da cultura, a rebelarse por conseguir unha sociedade máis xusta. Así que é unha actitude combativa."

(IC)

Outra persoa anónima di:

"38 Tamén a identifico coa caza porque sempre vai aos temas xustos, a cazar as cousas máis rebuscadas."

(IC)

Rematamos o primeiro bloque temático e teño unha sensación de satisfacción que expreso no meu diario de aula: "O curso xa está encarrilado, as libretas son representativas do traballo realizado nestes catro meses; son moi bonitas e variadas, creo que senten orgullo do seu traballo persoal nos cadernos. Na clase tamén se aprecia un clima de soltura na expresión e os debates son moi participativos. A xente está totalmente integrada." (DCP)

Balance do primeiro bloque temático sexo-xénero

Como balance do primeiro bloque temático **SEXO-XÉNERO**, creo que podemos dicir que hai unha toma de conciencia por parte das mulleres e por parte dalgúns varóns da problemática e das implicacións do xénero. A pesar desta diferenza determinada polo sexo, hai que dicir que finalmente se aprecia un uso xeralizado da linguaxe non sexista e polo menos públicamente, hai unha clara

aceptación do mundo feminino e se pode apreciar respecto e unha certa revalorización da cultura feminina. Como se pode comprobar nas citas anteriores das libretas de clase do alumnado, controlan o discurso e a argumentación e teñen presente constantemente a crítica dos estereotipos de xénero.

As observadoras externas coinciden nestas apreciacións:

"Observouse que o alumnado empregaba correctamente as categorías de sexo e xénero (...) empregaban coidadosamente a linguaxe sen caer nunca en terminoloxía sexista..."

"Notouse tamén que as rapazas argumentaban mellor que os rapaces e que tiñan máis asumida que eles a problemática de xénero".

(OEI)

Como outro dato indicador achegamos un comentario dun mozo na *entrevista das observadoras externas ao alumnado*:

-Notei un cambio en min...

-En que o notaches?

-Pois mira, agora, por exemplo, paso por un parque e me fixo en que unha nai lle fala diferente a un neno que a unha nena... vexo como predestinan as vidas dos seus fillos. Se non o tivese dado na clase non repararía... Decátaste de moitas cousas que a xente pasa por alto.

(EOEA)

O tratamento da **identidade masculina e feminina** sufriu un proceso semellante. Para elas houbo un proceso de afondamento e de revisión crítica dos roles desenvolvidos socialmente.

As obsevadoras externas que estiveron presentes nas

entrevistas coas nais e pais sinalan con respecto ás alumnas:

"Tamén salientaron algunhas nais que as súas fillas aumentaran o seu nivel de autoestima e desenvolveron unha maior facilidade para establecer relacións cos demais."

(OEI)

Un dato relevante é o indicado no seu informe polo *operador de cámara de vídeo*:

"E, probablemente, o único seguro é a mellora na autoestima do sexo feminino, pois é o que se observa con maior seguridade"

(ICV)

Creo que se pode apreciar realmente que as alumnas teñen máis seguridade en si mesmas como demostran as súas intervencións públicas. Os varóns tamén, pero eles xa a tiñan, segundo eles, antes da implementación do programa.

Así o indican as repostas do alumnado na *pregunta nº 6 da valoración secreta e anónima do curso*:

"¿Ten algunha relación ou influencia coa túa autoconfianza, a seguridade en tí mesmo-a, a túa propia autoestima?"

Mulleres: "Agora síntome mellor, penso máis libremente, ou sexa, son máis libre". "Creo que non son a mesma que cando empecei o curso. Agora síntome máis valorada e valoro máis aos demais. Os meus puntos de vista xa non son os mesmos porque agora teño máis coñecemento." "Dende que veño a esta clase teño maior autoestima que antes; aínda que nunca a perdín". "Si, teño as miñas ideas máis claras. Créome cunha información estupenda". " Axudoume a moldear e elixir un pouco a miña personalidade...". "Creo que me aumentou moito a autoestima xa que eu antes pensaba máis nos demais que en min mesma. Creo que me fixo dar-me conta de

moitas cousas que antes non sabía". "Si, quizais me deu máis confianza en mín mesma, nas miñas posibilidades en autovalorarme máis e, sobre todo, restoume medos". (VSA)

Como podemos apreciar, todas as mulleres ven aumentada a súa autoconfianza.

Varóns: "Si, porque coñeceste mellor e sínteste máis seguro." "Si. A sexualidade fai que teñas unha opinión de tí mesmo. Se coñeces a sexualidade coñeceste mellor". "Si, cambiei durante o curso. Son outra persoa..." "Si, moita". "Si, pero non sei." "Por suposto". "Si, dunha maneira bastante directa". (VSA)

Todos coinciden en que si, agás dous que din que non, pero non o argumentan.

A nai dun alumno (*Lucas*) na entrevista comenta sobre este aspecto:

"Esta é unha educación moi completa, axuda a formar á personalidade dun. Esta materia axudoulle bastante a madurar e ten seguridade nos conceptos. Vexoo coa razón e cos anos do pai!. Porque estes traballos os fan razonar máis e non falar por falar, preguntan o por que das cousas..."

(ENP)

Sin embargo os pai doutro alumno, *Miguel*, aínda que recoñecen máis madurez e autoconfianza no seu fillo, dubidan que esta se poida atribuír ao programa de Ética.

En xeral, nos alumnos varóns o proceso foi máis complexo. Por unha banda, recoñeceron as análises críticas e tomaron parte activa en todas as actividades; pero, por outra, constatamos un duro golpe á súa identidade particular que se traduciu nun rechazo sutil e

nun lento reproche de feminismo á profesora. Falamos de sutil rechazo, pois este nunca se fixo patente nas relacións entre ambos, soamente apareceu reflectido nas enquisas e na valoración de final de curso.

Hai certa resistencia a recoñecer que o que fixemos sempre non é o mellor que se pode facer, que estamos equivocados, que estamos a perxudicar á metade da poboación humana, que este é un problema de concienciación, que sempre estivo aí e que non nos temos parado a pensalo. A posible falta de interese polo tema por parte dos varóns e ás veces das mulleres, pode deberse á ausencia de reflexión crítica dalgunhas persoas que se negan a revisar que o que chamamos igualdade é discriminación, debido ó predominio dunha cultura androcéntrica, na que todo está enfocado para o grupo masculino. Incluso poderíamos falar dun *complot* artellado pola familia, a educación, a publicidade e a sociedade en xeral.

No caso da nosa clase, creo percibir un lento proceso de grupo: nun principio parecían moitos os varóns implicados na liña de revisión crítica do xénero proposta na aula, pero pouco a pouco, empezaron a saír disidentes, nalgún caso, alumnos pouco traballadores ou desmotivados que escondían o seu descontento persoal acusando á profesora ante os compañeiros dunha actitude segregacionista e feminista.

"-Identifico á profe coa caricatura 19, porque ás veces trataba de impoñernos as súas ideas a toda costa.

-Tamén a identifico coa 36 porque trata de que haxa comunicación en clase, e que todos tomemos partido, non só fala ela." (IC)

(Nesta valoración, o mesmo que na que figura a continuación, apréciase unha certa contradición, xa que a segunda identificación non encaixa coa primeira. ¿Ou será que, por un lado, valora positivamente o clima da clase, e por outro lado, a existencia dun discurso determinado pola miña parte, que sinten como imposto? Neste sentido as dúas ideas poden ser perfectamente simultáneas.)

Outra persoa di:

-"25. Identifícoa co "yo" porque sempre é ela a que quere ter a razón e aínda que a rebatas, tés que deixalo por imposible.

-4. Non a identifico coa 4 porque nunca busca pelexa. Se non entendemos algo, explícanolo e todo iso, pero non nos riñe, aínda que teñamos ideas atravesadas. Cada un pensa o que quere". (IC)

Este grupo empezou a coller certo peso e prestixio entre os varóns e temo que para moitos rapaces foi difícil "resistir" estes embates. Así e todo, coido que unha porcentaxe significativa de varóns resistiu ben e amosou en todo momento actitudes de cooperación e de solidariedade. Cara ao final de curso, os disidentes creceron un pouco, deixándose levar polas actitudes de liderazgo dalgúns que posiblemente lles facían sentirse "dominados" pola profesora.

"Este asunto preocúpame xa que se pretende chegar tanto a elas como a eles. Creo que se presenta un problema de difícil solución, xa que deconstruímos o estereotipo de varón tradicional,

cuestionamos o modelo e posiblemente eles se atoparon inseguros e sen un modelo alternativo claro de referencia.

Tan pronto como esto pasa a ser captado ou intuído polo alumnado masculino, escomeza un duelo no que eu (ou outra persoa que ocupase o meu posto) paso a ser o enemigo. Ao remexer nos sustratos da personalidade escomezan as actitudes de aceptación ou rechazo. Nas rapazas hai aceptación e seguimento; nos rapaces, sobre todo en algúns, hai rechazo e bloqueo.” (DCP)

Nesta análise, parto do feito de que as persoas na adolescencia atópanse ante a dicotomía dun mundo persoal enormemente marcado e unha necesidade compulsiva de valoración e aceptación afectiva a nivel social.

É curioso que o reproche do feminismo non é só para a profesora. Nas *entrevistas das observadoras externas un alumno* di:

“-As ´chicas´ teñen tendencia a asocialo todo co primeiro tema, co xénero. Estamos a falar de sexualidade e sempre sae a cola do xénero...”

E contesta unha alumna:

“-Home, é que si está presente... E que tamén somos as que o sufrimos... Ademais está todo relacionado.”

(OEEA)

Tamén o *profesor de Literatura española* aprecia algo semellante nas súas clases:

"Al comentar algunos versos y su aspecto amoroso... no desligándolo sino haciéndolo intervenir

un poquito en su vida real, buscando su propia expresión en los escritos, esto lo han hecho bastante bien, no los chicos y si las chicas”.

(OEEP)

Parece que é común a ambas materias -Literatura e Ética, con profesor varón e profesora muller respectivamente- que, cando se trata de demostrar o que se pensa, o mundo interior, a subxectividade..., o nivel de esforzo e rendemento acadado nos alumnos e nas alumnas é claramente diferente. Se cadra isto indica o devaluada que está a cultura feminina no mundo dos varóns, xa que estes asocian o subxectivo como algo propio de mulleres.

Cando outra profesora de Ética do centro leu este informe para a negociación do mesmo comentou a este respecto:

“Eu atopei o mesmo problema nas clases de Ética do ano pasado, onde traballei fundamentalmente o tema da violencia: nalgúns momentos os rapaces sentíanse incómodos e aparecía unha confrontación de sexos non buscada, non desexada nin desexable na aula” (NP)

Pero, a pesar de todo, o cuestionario de actitudes amosa cambios importantes nestas cuestións ao longo dos oito meses do curso, tanto nos rapaces como nas rapazas. Así nas respostas do item 38 *“Os homes non son os máis indicados para o traballo da casa e o coidado das criaturas”*. Apreciamos un cambio significativo: no pretest hai 5 indiferentes e 2 de acordo mentres que no postest hai 29 en desacordo (véxase a gráfica 2).

GRAFICA 2

GRAFICA 3

Algo semellante ocorre co item 2, "*Hai aficións que son claramente masculinas*": podemos apreciar que hai cambios de opinión e as diferencias por sexos tampouco son moi relevantes (véxase a gráfica 1).

No item 32, "*Na relación amorosa o home desexa e a muller se sinte desexada*", tamén se pode apreciar un claro cambio de opinións (véxase a gráfica 3)

Estes datos do cuestionario anónimo de actitudes déronme moito que pensar: Aparecen diferencias entre o que me suxire a etnografía e o que se plasma no cuestionario. Isto pode ter varias lecturas. ¿Como aparecen estes datos no cuestionario que indican unha alta incidencia por parte do programa nos alumnos varóns? e, por outro lado, ¿por que queren demostrar a súa impermeabilidade ás influencias de tipo sentimental? ¿E se fora unha resposta a unha pregunta implícita en termos de dicotomía? Do estilo ¿Estás con nós (as mulleres) ou estás contra nós? ¿Es do parecer das mozas ou non? ¿A resposta máis agresiva será a do mozo que máis dificultades ten para entender en que consiste ser mozo (no non ser moza?).

b) O bloque temático da sexualidade

En febreiro escomezamos o capítulo da **sexualidade**.

Para sondear o concepto previo que posúen sobre a sexualidade, facemos un exercicio que consiste en que cadaquén escriba no seu caderno todo o que lles ven a mente cando escoitan a palabra sexualidade. Logo imos lendo e engadindo en cada libreta o que puxeron outras persoas e o seu sexo, a ver se nos pode indicar algo. Extraemos as conclusións en común entre todos. Aquí é onde

aparecen algúns temores, medos, desexos, maneiras e expectativas inconscientes...

As mozas diferéncianse deles. Elas apuntan máis polo afectivo, polo amor, o enamoramento, a confianza...

Eles van máis polo corpo, os contactos xenitais, a penetración...

“Pero en xeral, parece que confunden sexualidade con reprodución, pódese apreciar como o aspecto reproductivo é o marco de referencia á hora de presentar o seu modelo de sexualidade, están totalmente ausentes as alusións ás prácticas masturbatorias, homosexuais, de erotismo lúdico, etc. E, posiblemente derivado do anterior, apréciase unha excesiva xenitalización dos modelos de relacións sexuais que implica unha concepción estática do sexual, atentando á realidade evolutiva da persoa dende o principio ao fin da vida. Isto fai que me decate de que teño que insistir en que a vivencia da nosa realidade de seres sexuados non é algo exclusivo dunha determinada etapa onde a xenitalidade pode ter un papel preponderante. Do mesmo modo non podemos seguir mantendo os posicionamentos que chegan a falar de “organos sexuais” referíndose aos xenitais, ou de “relacións sexuais completas”, referíndose a unha relación con coito, como se todas as

relacións sexuais (caricias, miradas, etc.) tivesen unha esencia de incompletitude, de non seren nada senón en función do coito.” (DCP)

Foron unha serie de *cuestións previas* (*Eros*, páx. 18) as que nos indicaron: como nos atopamos ante este tema, que sabemos e que non, como nos sentimos e que desexamos. Despois pasamos a desenvolver os conceptos normal/anormal e natural/antinatural.

Tras analizar estes conceptos e as definicións do diccionario, ábrese un debate na aula que recolle así *Irene* no seu caderno de clase:

"Moitas veces atribuímos ás conductas sexuais humanas calquera destes catro terminos. Como se pode observar na significación de cada un, non atopamos ningunha acepción referida concretamente á sexualidade; sen embargo, estableceuse unha relación entre estas palabras e a nosa conducta sexual debido a unha serie de normas sexistas fixadas na nosa sociedade a través do xénero.

Segundo unha das acepcións de natural, unha persoa é natural nas súas conductas sexuais se se amosa en todo momento tal e como é ela , sen ningún tipo de complexos.

No termo normal atopamos dúas acepcións que relacionamos coa nosa sexualidade. Normal é aquilo que serve de norma ou regra, é dicir, que as normas ou regras se conforman a partir dos feitos normais e lóxicos para unha maioría. Pero a raíz deste nacen as intolerancias sexuais. O que a min me pode parecer normal e que tomo por regra, para outras persoas pode ser o anormal, pois cada ser, gracias á súa identidade, opina de diferente maneira. A outra acepción é "dise do que se axusta a certas normas...", claro está que estas normas se fixaron por unha sociedade rexida polo xénero-. Así algunhas conductas son para a nosa sociedade normais ou anormais.

Se ambos termos os analizamos conxuntamente ¿Podemos dicir que somos normais se nos mostramos

naturais nas nosas conductas sexuais? Non, porque se te amosas distinto aos demais es, segundo o termo normal, anormal xa que rompes coas normas estabrecidas e, sen embargo, o máis normal nunha relación é ser natural.

Ante esto non sabemos ben cales son os límites de cada palabra, e polo tanto, non os considero aptos para calificar as conductas sexuais humanas.”

(LA)

Analizar estes conceptos pode ser unha boa forma para entrar no tema sen medos, xa que deste xeito empezan a relativizar os xuízos, tanto os propios como os alleos, cousa que me parece axeitada neste tipo de asuntos.

A pretensión de relativizar ven reforzada pola seguinte actividade. Buscamos os referentes comúns que ao noso redor nos ofertan unha imaxe da sexualidade e cuestionámoslos. Referímonos a *chistes, tacos, graffitis, nomes populares, mitos, falsas crenzas...* así ímosnos percatando das vivencias da sexualidade que se impoñen desde fóra.

“A linguaxe é un bo espello para observar a maneira de vivir a nosa sexualidade. Cando a nosa cultura se expresa a través da palabra, deixa entrever as fisuras que cremos moitas veces superadas nestes tempos. Sexismo, vulgaridade, cursilería, aséptico cientifismo, vergoña, falta de naturalidade, eufemismos..., describen a situación en canto as nosas expresións en torno á sexualidade. Se a palabra é o vehículo comunicativo das nosas actitudes e dos nosos sentimentos, non será vano tratar de escudriñar e decatarnos dos

mecanismos da súa utilización ao falar da sexualidade ou ao relacionarnos sexualmente.” (DCP)

Entre todo o grupo fomos apuntando unha serie de mitos e falsas crenzas que sobre a sexualidade abundan ao noso redor. Entre outros están recollidos na clase:

-Hai moitas perversións sexuais. (Falso; a única xurde á raíz de forzar a algúen a través da violencia a facer algo que non quere).

-O coito é un encontronazo entre o home e a muller. (Falso, o coito debe ser unha unión entre o masculino e o feminino. O ideal sería un ser andróxino, ou persoa que ten equilibradas súas características femininas e masculinas sexa home ou muller...)

Tamén é falso que:

-Calquera outra forma de sexualidade que non sexa con penetración non é apta. As caricias e bicos son “aperitivos” do coito.

-O varón ten maior necesidade sexual.

-O varón sempre leva a a iniciativa na relación sexual.

-É malo non ter actividade sexual.

-O coito debe conducir sempre ao orgasmo...

-A parella ten que chegar sempre ao mesmo tempo ao orgasmo.

-O tamaño do pene está relacionado coa satisfacción sexual da parella...”

(Recollido da clase por Felipe no seu caderno)

Sempre resulta mellor que sexa o alumnado quen busque e sinale o que pretendemos “denunciar” xa que así son parte activa no proceso.

Na búsqueda *de mitos sexuais*, entre outras cousas, vimos

vídeos dos programas televisivos *Luz Roja* e *Hablemos de Sexo* e resultou interesante comprobar como foron quen de obxectar:

"A pesar de ser sempre moi interesantes, tratan abertamente aspectos da sexualidade que a xente non ten claros e os trata con naturalidade....Sen embargo, seguimos observando detalles sexistas que poñen de manifesto a problemática de xénero:

Ao longo do vídeo só se trataron as relacións heterosexuais, como única opción válida.

Tratouse a masturbación masculina pero non toman en conta a feminina. ¿Será porque a muller non ten desexo sexual?"

(Debate da clase recollido por Aurora no seu caderno.)

"Alégrame comprobar que o traballado no primeiro trimestre (o bloque temático sexo-xénero) xa é aplicado polo alumnado sen advertencias previas pola miña parte, o cal me indica un claro cambio de actitudes." (DCP)

Coas seguintes actividades, tento que dirixan a mirada cara ao interior para analizarse no cambio persoal que están a padecer na adolescencia.

Con este obxectivo fan un *texto libre* sobre a vivencia do proceso de cambio no que se atopan que titulan: "*A adolescencia, eu e os outros*".

"¡Qué difícil é crecer! De repente un día empezas a crecer e o teu aspecto cambia: pasas de ser unha mocosa a verte como unha muller, aínda que realmente sigas sendo o primeiro. O neno pasa a ser un "gallito" e é que a partir de aquí todo cambia. Chegamos á adolescencia. Segundo todo o mundo, a peor idade, a do pavo, a da tontería, calificativos que odio porque

unha xa ten bastante como para que lle veñan con esas.

As dúbidas e as preguntas asáltante, tes todo un mundo por descubrir, un mundo que promete maravilloso pero que afrontas con medo, con precaución, pero con ansias.

O idealizado "papá" pasa a ser "mi viejo", o saír a pasear os domingos convertese no desexo de estar cos amigos, ir de bailoteo e de ligue á disco e eso de chegar ás oito á casa rematou. Empezan a cambiar os nosos puntos de vista, as nosas opinións, pensamos por nós mesmos e buscamos e esiximos a razón das nosas prohibicións. Pensamos diferente aos nosos pais e cremos ter sempre razón, aínda que moitas veces esteamos equivocados..."

Irene (LA)

Por outra banda, na adolescencia en moitos casos o propio corpo vívese mal. Non se acepta e ata pode chegar a ser rechazado. Non hai máis que observar como van vestidas as mozas: roupa froxa, anorak aínda que faga moito calor, xerseis atados na cintura para tapar... Este é un problema pouco atendido. A este respecto escribía no meu diario:

"A sexualidade e o amor preséntanse constantemente na aula como dous mundos distantes aos que se asignan espacios e naturezas diferentes. Así, o amor aprece como algo etéreo, suspendido nas alturas, mentres que a sexualidade, de consistencia corpórea, ocuparía as baixuras, circunscribíndose ao reducto do xenital. Esquecen que todo o noso corpo é sexual, vehículo de sensacións, de expresión e comunicación coas demais persoas.

Quixera que cómprenderan como a través dos nosos sentidos recibimos estímulos sexuais que van desencadear unha serie de respostas nas que se implica todo o corpo, aínda que haxa determinadas zonas especialmente eróxenas (paradoxicamente

descoñecidas, sobre todo, para as mozas)” (DCP)

Así pois, traballamos o noso corpo: as diferencias, os cambios evolutivos, os aparatos xenitais tanto externos como internos, o funcionamento interior do corpo (a ovulación, as secrecións hormonais, a menstruación, a exaculación, etc). Achegámonos tamén á problemática da anorexia e a bulimia....

Achegamos o comentario de *Cora* a un texto de Antonio Gala:

"Estou de acordo co autor en que, canto mellor nos pareza o noso corpo e canto máis satisfeitos esteamos del, mellor será a nosa forma de ser e de reaccionar. Unha persoa necesita estar contenta co seu corpo porque de non ser así non sería feliz e entón a súa forma de ser non sería a que ela quixera que fose e pasaría a non estar contenta consigo mesma en xeral.

Paréceme algo moi importante que unha persoa trate de estar o máis contenta posible co seu corpo e por eso é importante tamén aceptalo e sacar proveito del."

(LA)

Entre a serie de actividades destinadas a moldear a visión da sexualidade, fixeron un **comic** sobre *a evolución da sexualidade ao longo da nosa vida* (adxúntase a fotocopia do caderno de *Andrés*).

Imaxe cómic: a evolución da sexualidade p(462)

“Pode que antes de facer este exercicio nunca pensaran neste. Creo que practicamente ignoran a sexualidade na infancia e na vellez; os medios de comunicación, e sobre todo a televisión, axudan a esquecer algo tan fundamental e evidente como é o feito de que somos seres sexuados durante toda a nosa vida, e que o que cambia é a forma de vivirmos a sexualidade, segundo a idade, a experiencia vital, a condición socio-cultural, o noso ser feminino ou masculino. O que temos que propoñernos é unha busca e un achegamento á sexualidade por si mesma.” (DCP)

O cuestionario de actitudes no item 21 *“Os vellos e as vellas non deben ter relacións sexuais”* indícanos que ao principio había bastante indiferencia; pero ao final, no postest, a totalidade do alumnado está en desacordo (véxase a gráfica 4).

GRÁFICA 4

Para estudar a resposta sexual humana e a masturbación, vemos vídeos sobre estes temas. Anoto no meu diario: "Dame a impresión de que o tema da masturbación inquieta máis que outros"(DCP)

E *Isabel* explica no seu caderno:

"...hai unha forma para satisfacer o noso corpo dun desexo sexual na que non se precisa doutras persoas, isto chámase masturbación. Na etapa da vida onde máis se da é na adolescencia, posto que os xoves queren saber moitas cousas sobre o sexo e descubren

unha maneira de satisfacerse, o que é moi sá e mediante a cal coñecemos mellor o noso corpo"

Isabel (LA)

Laura comenta un texto de Almudena Grandes (*Eros*, páx. 22-23) sobre este tema:

"Este texto expón unha forma de autocompracerse. Unha experiencia íntima dunha rapaza creada sen intención. Paréceme válida. ¿Por que non? Calquera tipo de experiencia é boa para coñecerse e crear unha personalidade, sempre que non chegue a ser obsesión nin toque o masoquismo.

O autoerotismo, máis coñecido como masturbación, é unha forma de coñecer a sexualidade e os teus puntos de máximo pracer por ti mesmo. Segundo a relixión crese que está mal. Incluso fixeron falsos testimonios como o de que che poden nacer grans na pel. Creo que é unha cousa natural, que cadaquén é libre de autocoñecerse intimamente sen ningún prexuízo e sen ningún sentimento de estar a facer algo malo..."

Laura (LA)

En moi poucos días chegaron a falar da masturbación con toda naturalidade e sen sentimento de culpa.

Esto tamén se confirma no cuestionario de actitudes. Items 5 "*Se te masturbas en exceso pódete caer o pelo*" e 35 "*Masturbarse en exceso repercute negativamente na capacidade de concentración das persoas*". En ambos casos é espectacular o cambio de opinión, pois abrangue á totalidade do alumnado, que se coloca no total desacordo (véxanse as gráficas 5 e 6)

GRAFICA 5

GRAFICA 6

Cando estudiamos *a resposta sexual humana*, comentamos os alardes típicos dos varóns e das mulleres nas relacións sexuais. Todo o mundo coñecía algún. *Antonio* apunta no seu caderno:

"Era unha loba", "Oh, que macho", "Case me come", "Case me deixa seco"...

Non creo que haxa necesidade xa que todos saben como é e non fai falta esaxerar, só nos serven para lle dar envidia aos demais"

Antonio (LA)

Como se aconsella noutras experiencias deste tipo, poñemos na aula un **buzón** de suxerencias para que de xeito anónimo poidan facer as preguntas que lles gustaría tratar en clase. É unha práctica que fago cada ano pero que raramente me funciona (como moito introducen unha ou dúas cuestións en todo o curso) pois as cuestións plantéxanas públicamente na clase ou en privado ao remate da mesma.

Creo que este é outro indicador do clima acadado na aula para abordar os temas sen medos nen vergoñas.

Hai unha anécdota a propósito disto. No mes de maio un alumno se me achega ao rematar a clase e me pregunta:

-Mira, quero facerche unha pregunta persoal.

-Pois adiante -dígolle.

-É que, falando cun amigo, discutíame que se á nosa idade temos unha relación sexual con penetración moi insistente, que deixamos de crecer. ¿Eso é certo?

-E, a ti que che parece?

-Eu creo que non, pero como o outro o ten tan claro...

-Pois non, home non. Deixarías de crecer se deixases de comer ou de facer outros exercicios físicos...

-Bueno, pois xa me deixas tranquilo. Gracias. (DCP)

Este pode ser un exemplo do que lles atemoriza pero tamén de como son quén de preguntalo na clase, xa que se tratan estes temas con toda tranquilidade, facendo que o buzón sexa inecesario.

Como actividade de ampliación fan un pequeno traballo de investigación no que teñen que acudir a Centros de Orientación Familiar, Centros de Saúde, etc para recoller información sobre o seu funcionamento e todo o referente a métodos anticonceptivos, ETS e SIDA.

A miña pretensión é que saiban onde están estes sitios e onde poden atopar axuda o día que a precisen, que se familiaricen con eles

e que vexan que alí son ben tratados e que, polo tanto, poden acudir cando teñan algún problema.

Esta actividade tivo un "efecto secundario" curioso:

Unha nai confésame na entrevista de fin de curso que non foi a súa filla senón ela quen acudiu a buscar esta información a un Centro de Planificación Familiar:

-“Mira, ti non lle digas nada á miña filla que me mata!

Ela pensaba ir coa amiga, pero non sei que pasou que non pudo ir e á miña filla dáballe moito corte ir soa, e non se atrevía. E a min apetecíame moito, pois non o coñecía. Crín que era unha boa oportunidade para visitalo. E alí fun eu toda orgullosa. Alí quedaron sorprendidos... eu que xa levo tanto anos sen a regra, vou pedir información sobre anticoncepción...

Pois nada, gustoume moito e atendéronme moi ben. Deronme uns folletos moi clariños.

iFíxate que logo llos pasei á caixeira do supermercado que ten 25 anos e fixo fotocopias e todo!

É que hai xente moi mal informada. Estas cousas tiñan que ser máis publicadas...

Ti non lle digas nada a miña filla. Se ela sabe que cho digo..."

(ENP)

O grupo de *Cora, Laura e Irene*, que foron ao COF, contannos:

"¿Que son e como se utilizan os COF?"

No noso país este tipo de centros son de recente creación e recibiron diferentes nomes para ser designados: Centros de Orientación Familiar, Centros de Planificación Familiar, Centros de Planing, etc. as súas consultas están atendidas por equipos de profesionais expertos que poden informarte y orientarte con toda precisión e garantía sobre:

-Os métodos anticonceptivos máis adecuados en cada caso concreto.

-Información e orientación sexual.

Os COF están abertos ao home, á muller e á parella, porque a planificación é unha responsabilidade dos dous.

Moitos destes centros teñen programas de atención especial cara aos xóvenes. Por eso, ante calquera problema podemos acudir a eles..."

*Traballo de grupo sobre a Sexualidade,
anticonceptivos, ETS, SIDA, embarazo e Aborto.
Centros de Planificación Familiar e Casa da Xuventude.
(Páx. 35)*

Tamén fixeron individualmente un dossier de prensa sobre a SIDA e vimos vídeos sobre estes temas. Un deles, *A escola é de todos* da Consellería de Sanidade e a Consellería de Educación, pasámolo sen eu comentar nada previamente. E ao rematar pregunteilles que lles parecera. Respondéronme que ben, que era un documental técnico, que era claro e didáctico e que tiña un enfoque preventivo... Pero a continuación, dígolles que a min me parece un mal traballo. Despois de suxerirlles que "adivinen" as razóns polas que eu podo dicir eso, venno outra vez. Nesta ocasión xa non me fai falta advertirlles por qué, son eles quen sacan punta a todo. Así o indica este fragmento:

"Sen embargo a pesar de que a mensaxe que intenta comunicar o vídeo é boa, hai nel unha serie de erros.

Quizais o máis salientable sexa que fale, dende o principio ao final, en xénero masculino.

Tamén cabe destacar que, a pesar de propugnar a integración dos nenos enfermos e dicir que a convivencia con eles non ten risco algún, nas letras do final dise que o colexio e a gardería que apareceron non gardan ningunha relación co contido do vídeo. Ademais cando fala das relacións homosexuais, menciona solamente home-home, ignorando a relación, tamén existente muller-muller."

Juan (LA)

Despois tivemos ocasión de ver outro vídeo sobre o mesmo tema, "SIDA, saber axuda", pero neste caso, trátase dun bo traballo e pouco lle poideron reprochar. Como xa tiñan unha visión crítica gustáballes ser capaces de denunciar os aspectos improcedentes.

"Preocúpame o feito de que, por un lado, o alumnado está ben informado e coñece a identidade da enfermidade e os mecanismos de transmisión, pero, por outro lado, seguen a pensar na SIDA como un problema lonxano, que nunca vai aparecer no seu medio, non asumindo actitudinalmente a información coñecida e xerando, ao mesmo tempo comportamentos de rechazo e intolerancia coas persoas afectadas. Posiblemente o camiño científico-informativo estea feito, pero o camiño persoal está aínda por facer." (DCP)

Para implicalos persoalmente fixemos, entre outras cousas, unha lista de estratexias que poderíamos utilizar para cambiar a actitude social en relación coa SIDA e saíron cousas moi variadas,

entre as que está o seguinte *slogan* que indicou un grupo:

"Non hai que esquecer a gravidade da enfermidade pero non hai necesidade de vivila con medo. Recórdao."

Gerardo apunta outras estratexias:

"Fomentar o uso do preservativo e facelo de xeito divertido, ensinando ao público que se pode pasar igual de ben ou incluso mellor que se non o levases."

"Facer anuncios publicitarios onde se poida ver a persoas con problemas familiares e sociais a causa da SIDA."

"Poñer anuncios na prensa sobre onde poden obter información sobre a SIDA e centros especializados no tema, etc."

Gerardo (LA)

No cuestionario de actitudes o item 22 que trata sobre a problemática social da SIDA, *"Toda a clase debe saber quen ten a SIDA para tomar precaucións"*, no postest a final de curso a maioría está en desacordo, xa que teñen claro que isto non aranxaría nada, pois as precaucións hai que tomalas sempre, e saber quen ten a infección só empeoraría a situación desa persoa (véxase a gráfica 7)

GRAFICA 7

Recapitulamos facendo un cadro no encerado, recollemos cales son as características da visión da sexualidade tradicional e as dunha sexualidade actual máis libre de prexuízos. Van apuntando as ideas ata completar un esquema que, feito entre toda a clase, é con posterioridade comentado individualmente en cada libreta.

"Antiguamente a sexualidade relacionábase tan só coa reprodución, entón só podían manter relacións

sexuais aquelas persoas que se podían reproducir. Isto é unha grande equivocación que censura outras formas de sexualidade: a sexualidade na infancia ou en persoas maiores, a sexualidade entre homosexuais (ben sexan gays ou lesbianas).

Reducíase tan só ao coito, olvidando a masturbación e demais formas de obter pracer.

E, por suposto, estaban prohibidos os anticonceptivos, posto que, empregándoos, a reprodución faise imposible. E o máis importante: esta idea privaba de liberdade na sexualidade ás persoas!

Hoxe en día esta forma de pensar ten cambiado, desapareceu "case" completamente, pero aínda quedan persoas que siguen a pensar así (...)

Creo que todo o mundo debería optar pola súa liberdade de elixir a forma de sexualidade que lles faga felices, ben sexa homosexual, heterosexual, bisexual ou célibe. Así, como tamén empregando métodos anticonceptivos con absoluta normalidade.

Na sexualidade non hai normas nin leis, non hai unha forma correcta e outras raras ou antinaturais. O único correcto é disfrutar da túa sexualidade sexa cal sexa a que ti elixas."

Madalena (LA)

Para rematar esta unidade didáctica fan un texto de creación individual onde imaxinan a unha persoa libre sexualmente. *Xulián* contanos a seguinte historia:

"Xxx é un home libre sexualmente. ¿Porque? Se algún día ves a un anciano nunha farmacia de Vigo comprando condóns, probablemente é el. E, é que aos seus setenta e dous anos de idade, aínda lle quedan forzas para algunha que outra noite de paixón coa súa parella. Pásanno en grande na súa casa; o problema é cando saen a pasear collidos da man. Á xente lle resulta difícil entender que dous anciáns vaian así, pero o máis forte é cando sentan nun banco e se lles escapa algún que outro bico furtivo.

"iPuagg! ¡Qué asco!" foi o que me dixo unha amiga ao velos. Eles dous son felices así, incluso a parella de Xxx, que é impotente e non por eso deixa de disfrutar do sexo.

Se a moita xente lle custa entender que un vello cómpre condóns, increíble lles parcería que mantivese relacións con outro vello medio senil (enfermidade á que asociamos a imaxe do vello que se lle cae a sopa da boca e se baba) e impotente. Pero ahí están, eles dous son felices e viven”

Xulián (LA)

A LIBERDADE E A ELECCIÓN DE CONDUCTA SEXUAL

No tema da **elección da conducta sexual** partimos dun enfoque centrado no concepto de **liberdade**. O significado máis elemental de liberdade é o que esixe que ningunha persoa se vexa sometida a coacción exterior. No caso do desenvolvemento da orientación sexual, isto quere dicir que todas as persoas deben de ter a posibilidade de elixir e exteriorizar a súa conducta sexual, pois no concepto de liberdade o que prima é o valor do individuo e o da elección persoal.

Sobre este tema aparece no meu diario: “Vivimos baixo o corsé do modelo heterosexual, xenitalizado e de parella. Tras unha apariencia de tolerancia e permisividade, agáchanse actitudes negativas cara o corpo e cara outras formas de vivir a sexualidade que non se axustan ao *normal*. Aínda que xa non se observan aqueles sentimentos de culpa doutras épocas, si hai actiudes que velan, silencian e minimizan a situación. As conductas homosexuais seguen a espertar recelos, o cuestionamento público da femineidade ou masculinidade na maioría das persoas provoca respostas cando

menos hilarantes. Atopámonos con mensaxes permisivas e metamensaxes que falan de riscos e de liñas vermellas... Penso que o modelo existente é revisable, non para impoñer outro senón para que cada persoa teña a oportunidade de construír o propio, tras achegarse á trastenda do estereotipo sexual dominante.” (DCP)

Así pois, traballaremos as formas máis comúns de vivir a sexualidade que son a conducta heterosexual, a homosexual, a bisexual e a célibe.

A conducta heterosexual é a máis aceptada socialmente, pero en clase foi analizada e sometida a crítica e revisión interna.

Para introducir o tratamento da conducta heterosexual, fan en grupo un traballo de observación nunha discoteca ou calquera outro lugar de “ligue”, onde observan atentamente como viven homes e mulleres as súas relacións, anotan os datos e elaboran un pequeno informe en común onde aparecen as súas conclusións. Así se recolle no caderno de *Andrés*:

“8h. Sábado. Centro da cidade. Discoteca 15-17.

¿Cómo son as relacións da xuventude española?

En calquera discoteca, as relacións amorosas son un aliciente. Moitos xoves non van á discoteca ou a outro lugar de saída precisamente e unicamente a bailar, senón que a diversión é o seu destino emocional. Desta forma, os xoves e non tan xoves deciden tomar outros camiños que o do baile aínda que este pode ser un precursor.

As drogas e o alcohol son algúns exemplos polos que elixir; pero sen dúbida, hai outros máis sás entre

os que se atopan as relacións esporádicas dunha noite ou dun fin de semana. Nas discotecas pódense ver tamén parellas estables, aínda que a simple vista un non as pode diferenciar, si hai unha certa diferenza pero temos que contar que cada relación é distinta da outra.

O fenómeno do rollo.

Eu non sei se é moi recente esta moda, o que si é que calou moi fondo na xuventude.

Home: é o trunfador nato cando se enrolla. Todo ten que ser moi rápido, se un é avispado, é o que llo pide a ela, aínda que ultimamente, e por sorte, as mulleres tamén piden rollos.

Elíxese a unha, e se coñeces a unha amiga dela, ahí está a clave. Sen embargo, se non a coñeces de nada xa é máis difícil, achégaste e bailas perto dela, logo lle falas un pouco nunha esquina ou sen máis, pideslle o rollo.

Nin o home nin a muller que se enrolla, pensa nunha relación estable; sen embargo, nada está decidido.

Él toma a iniciativa, el elixe, el declárase, el leva os aplausos dos seus amigos pero ¿E ela?

A muller: xa dixeran que a muller está progresando e pouco a pouco xa vai dicindo abertamente o que quere. Sen embargo, a tendencia social é a ser ela a que ten que esperar todo. Ela non elixe ata que alguén se lle acerca a pedirlle. Entón é cando ela di si ou non; claro que primeiro ten que falalo coas súas amigas porque ela veríase marxinada se ás súas amigas lles caese mal o home aínda que non o coñezan.

En definitiva, a muller recibe antes de dar, e na cuestión da sexualidade en parella é máis retraída aínda que esto se pode deber á presión social das súas amigas que seguro que non paran de mirar. Ademais a muller cando se libera de estas actitudes é considerada unha inmoral mesmo polas súas amigas, esto crea un ambiente de inseguridade na muller."

Andrés (LA)

Por outra banda, *Xulián* tras analizar as diferencias nos comportamentos e actitudes sexuais entre chicas e chicos, fai esta reflexión sobre o Modelo de Seducción:

"...Efectivamente, esto ocurre así, aínda que non debería. Os modelos de seducción están derivados dos estereotipos. A muller seduce co corpo porque a muller é un obxecto de desexo e como tal ten que ter unha forma bonita.

O home seduce co que ten, porque senón ¿Como vai manter á familia? Ou co que é, unha persoa que da seguridade e benestar, o que é un estereotipo masculino. Se os modelos de seducción se derivan dos estereotipos e estes non deben ser aplicados, os modelos de seducción tamén son inaplicables.

Outras posibilidades serían:

Unha muller que seduce coa intelixencia, coa súa forma de falar, coa mirada coa súa forma de ser ou de escribir...

Un home que seduce: co seu corpo, cos seus xestos, coa súa forma de vestir, con un perfume, co seu sorriso, coa súa tenrura, co seu pelo..." (LA)

Gonzalo concreta no seu caderno un debate que se fixo en grupo (*Eros*, páx. 30) sobre o interese sexual dos homes e das mulleres e o seu nivel de esixencia, no que tradicionalmente os rapaces din que son menos selectivos e esixentes nas súas relacións sexuais:

"É totalmente incerto. Nada máis que é unha crenza errónea xerada polas diferencias de xénero que a sociedade tradicional produce. Estes valores veñen determinados pola personalidade de cadaquén e en absoluto está condicionado polo sexo da persoa"

Gonzalo (LA)

Blanca comenta un texto (*Eros*, páx. 34) de J. V. Marqués dicindo:

"Este texto paréceme un chamamento cara os homes que pensan que a sexualidade tradicional é a que todavía persiste, para que se decaten de que ás veces resultaría mellor ter unha muller como compañeira que a un home.

(....)

Que os homes, ou mellor dito os varóns, se mostran hostís ou asustados ante o feminismo, é a pura verdade; moitos varóns teñen medo ás mulleres, aos conxuntos de mulleres pero todo por crer na sexualidade tradicional en que as vantaxes, os privilexios e as fantasmadas cada vez son máis deixadas de lado, cada vez se acada ou se está máis perto de acadar a igualdade e que gracias a elas desaparecerán eses privilexios, esas vantaxes e todo o relacionado coa desigualdade.

(...)

¿Por que saca o tema da castración? Podería ser porque a castración é outro dos medos que ten o home, pero a pesar de que aquí diga "destronado, que non castrado" para algúns pode ser peor estar castrado que verse destronado; para un home é moi importante verse potente, sentirse máis forte e seguro, non pasar vergoña.

Os varóns non se decatan de que ás veces se lles ve a todos iguais, case sempre se di que os homes son iguais. Todos teñen que impoñer as súas normas, todos teñen que ser o modelo de seducción polo poder que posúen, non son capaces de crer que algún día as mulleres seremos, e xa o empezamos a ser, as súas máis directas competidoras. Aínda que non teñamos tantas vantaxes coma eles, facemolos sentir mellor iagora!. Agora que se imaxinan que cando nós sexamos as súas compañeiras non terán que preocuparse de se somos máis fortes que eles, que se somos máis audaces; (...) Para gustos si: haberáas que os prefiran cachas ou con máis rapidez de erección e outras que os prefiran delgados, vergonzosos ou menos listos...

... rexido todo pola liberdade de elección, sen ter un modelo fixo de seducción, sen darlle importancia aos modelos tradicionais, importándonos o de dentro e non o exterior....

Desta forma chama aos homes á meditación e ao recoñecemento de que compartilo todo con unha muller é unha forma de atopar consuelo e comprensión."

Blanca (LA)

Aurora comenta un texto de Charo Altable (Eros, páx. 31) no que pretende apuntar as posibles solucións para o entendemento

entre mozos e mozas:

"Para que exista un maior diálogo e entendemento erótico entre chicos e chicas ten que desaparecer o sexismo, é dicir, que os dous membros da parella estean en igualdade de condicións e dereitos e que compartan todo...."

Aurora (LA)

A continuación e seguindo a liña programada, abordamos a **conducta homosexual** que aínda é moi censurada socialmente, polo que a traballamos entre outras perspectivas dende a poesía (Eros, páx, 39-40):

Frida comenta sobre o verbo "Lesbiar" dun poema de M^a Xosé

Queizán:

"As relacións heterosexuais son as únicas admitidas, ata agora, pola sociedade. Ao que vulgarmente se coñece como acto sexual tamén se lle atribúen outros sinónimos tales como follar, penetrar.... Deste modo, as relacións establecidas entre homes ou mulleres quedan renegadas de valor social e, polo tanto, tamén de verbo. Posto que todas son iniciativas e variantes do amor ¿porque non empregar o verbo lesbiar para chamarlle ás relacións entre mulleres?"

É, sen dúbida, unha boa idea que todos deberíamos poñer en práctica. Non convén deixar no baleiro aos homes, que tamén teñen dereito a mariconear ou mariposear entre eles, sen ter que aguantar os pesos discriminatorios que caen sobre este grupo social, renegado dun verbo que os confirme como verdadeiros amantes"

Frida (LA)

Despois de ler e comentar individualmente poemas de amor claramente homosexual (Lorca, Gil de Biedma, Witman...), *Leticia* comenta:

"Eu nunca lera poesías deste estilo, as que nos ensinan en clase, as de tema amoroso, van sempre dun hombre a unha muller, e en escasas ocasións ao revés, pero paréceme ben que os fagan xa que creo que teñen tanto dereito como o resto das persoas a expresar os seus sentimentos."

Leticia (LA)

Un texto de Rosa Montero (*Eros*, páx. 37) lévanos a formular a cuestión:

¿Qué quere dicir que a sociedade sempre ignorou a sexualidade da muller?

Lucas contesta:

"Esto significa que se ignorou dende o principio dos tempos que a muller podería querer como calquera outro ser humano. É como se non se excitase por nada nin fose capaz de ser o suxeito que toma a parte activa. A muller estaba como algo máis, como se fose un porteiro (de fútbol), e cando o home quería ela debería empezar a sentir, e non antes; él dicía como, cando, onde....; ela era a que era querida e non a que podía querer, porque se fose ela a que adoptase esta actitude, tacharíana de facilona ou de algo peor -puta-; tiña que estar agardando o desexo do home e cando este se manifestaba, a súa única función era satisfacelo e nada máis. Se isto pasaba nunha relación heterosexual, ¿qué cabería entón agardar nunha relación entre lesbianas? Se ben unha muller non podía amar un home, ¿quen ía pensar que unha muller podía amar a unha muller? O sentimento sería mútuo. Pero, alguén que non pode amar, que amase a outra persoa que non pode amar, era como pensar que unha pedra amase a outra pedra. Así que nos podemos imaxinar a ignorancia da xente, porque ixa hai que ser un pouco idiotas!

Hoxe en día as lesbianas e os gays están empezando a facerse escoitar coas súas manifestacións, protestas e reivindicacións dos seus dereitos como persoas, aos que teñen tanto dereito como o que máis."

Lucas (LA)

Á pregunta *¿Por que cres que ás persoas homosexuais lles custa tanto romper o silencio?* Isabel contesta:

"...ás persoas homosexuais cóstalles moito romper o silencio porque teñen medo de ser tratadas como xente rara e diferente, por non seguiren o modelo de sexualidade tradicional..."

Isabel (LA)

Achegamos o problema da homosexualidade ao terreo persoal, reflexionamos sobre a marxinación que padecen, analizamos o sentido político que poden ter estas condutas, e vimos a película de Gutiérrez Alea "Fresa y chocolate", que, por certo, non tivo demasiado éxito. Parece que lles resultou un pouco aburrida.

No cuestionario de actitudes podemos atopar cambios significativos na maneira de entender e valorar a homosexualidade antes e despois. Así no ítem 16 "A homosexualidade é unha cuestión de liberdade", temos no pretest a 9 persoas entre a indiferencia e o desacordo e no postest redúcese a 2, acadando 23 a posición "moi de acordo" (véxase a gráfica 8).

GRAFICA 8

Quédanos a terceira opción: a **conducta célibe**, que é a máis esquecida e ignorada. A pretensión é atopar un espazo onde se instalar todas as persoas que non tiveron ningunha das relacións

sexuais anteriormente descritas. A idea é entender esta opción como independencia, como a conducta das persoas que reclaman a súa identidade sen relación sexual algunha ou que esta non sexa o centro do seu proxecto vital.

Celia comentando un texto de Sally Cline (*Eros* páx. 43), di:

"O tema principal da nosa conversa é a sexualidade, porque vivimos nunha sociedade con un alto nivel de afectividade. Pero do que nunca falamos é do celibato, algo inaceptable na nosa sociedade, é como si fose un acto sen significado. Nós non consideramos anormal calquera actividade sexual, o que si consideramos anormal é o non ter relacións sexuais. Non vemos no celibato unha elección dentro da sexualidade.

Os curas as monxas e as persoas que siguen unha relixión na que se impón a abstinencia sexual practican o celibato. Pero o celibato non só está ligado coa relixión senón que tamén o practican outras persoas independentemente de esta, son persoas que elixen vivir sen parella sexual pola súa propia elección. Esta forma de vivir cuestiona a imposición da vida en parella que fomenta a nosa cultura e a idea de que todas as persoas teñen que estar desexosas de sexo.(...)

Algunha mulleres tamén o practican para chegar a altos postos na sociedade, xa que pensan que practicando o sexo non poderían chegar, o cal se estivesemos nunha sociedade de igualdade, non machista, esto non ocurriría.

Algunhas posturas orientalistas consideran que na actividade sexual se perde moita enerxía e prefiren conservala para outros fins...."

Celia. (LA)

Blanca responde así a unha cuestión presentada no libro de *Eros: ¿Pensas que hai xente que prefire vivir mal acompañada antes que soa?*

"Pode que a xente o faga, eu prefiro vivir soa e non mal acompañada. Ao mellor o fan porque están sos ou porque se atopan sos, pero me parece que eso de vivir con alguén non sempre acaba coa sensación de estar só que teñen estas persoas, xa que se tes esa sensación é porque te atopas só entre moita xente que te rodea e por moito que o intente seguirá encontrándose só."

Blanca (LA)

O traballo foi moi interesante. Reflexionar sobre a posibilidade da non existencia de sexo nunha vida humana ten un alto nivel relaxador na adolescencia, e máis nun curso onde se traballa tan a fondo a sexualidade, xa que parece que esta se pode vivir dun xeito agobiante, sobre todo, na etapa de búqueda e de cambio que é a adolescencia; na que moita xente non ten moza ou mozo ou non tiveron experiencias que outros xa coñecen. Este tratamento da conducta célibe pode axudar a que se tranquilicen, e vexan que esta pode ser tamén unha opción de liberdade.

A VIOLENCIA SEXUAL

O curso xa está a punto de rematar E abordamos o problema da **violencia sexual**, a última unidade didáctica deste curso.

Arturo defínea como:

"Actos físicos e psíquicos que coaccionan a liberdade sexual doutras persoas".

(LA)

En primeiro lugar, poño moito interese que se sensibilicen e aprendan a diferenciar os sinais de afecto da posible violencia sexual ou das bromas. Xa que moitas veces ao sermos vítimas de agresións sexuais, pensamos que en realidade é unha broma, ou que eu son moi rara ou moi raro, e non ten maior importancia, aínda que non me guste. Por eso é importante ter un posicionamento claro ante as posibles conductas violentas.

Despois de facer diferentes exercicios en clase sobre este asunto, preparan na casa un texto sobre *as agresións sexistas no bacharelato* (Eros, páx. 48) e clasifican como *bromas ou agresións* unha serie de actos ou situacións propostas no libro.

Ante estas situacións comúns nos institutos, *Antía* contesta da seguinte maneira:

"Son agresións. Dunha broma podeste rir, pero se che fan algunha desas cousas ou se che tiran do pelo ou se rin de ti, para min non o son. Ademais, estanche a dicir ou a facer unha cousa que non che gusta"

Antía (LA)

Desmitificamos moitas crenzas como a de que estas agresións non se dan no seo da familia, ou entre escolares, ou de que son causadas polas actitudes provocativas das mulleres, ou que *sempre son producidas por persoas descoñecidas*, etc.

A este respecto o texto de *Frida* é significativo:

"Non, claro que non, os abusos sexuais non sempre son realizados por descoñecidos. Por exemplo,

dentro do seo da familia tamén, en ocasións, hai violencia sexual, ou de xefes a subordinados, ou de profesores a alumnos e así poderíamos seguir ata rematar con un longo etcétera. Porque as agresións sexuais non só consisten en violacións cometidas por descoñecidos que nos arebatan unha liberdade privada, unha agresión é moito máis que todo o escrito."

Frida (LA)

E Xulio ante a frase "A violencia sexual nunca existe no seo da familia", contesta:

"Esta afirmación ven derivada da típica frase da avoa: "Non te vaias con descoñecidos", "Non aceptes cousas de descoñecidos". Por esta razón, cando hai agresións no seo da familia, dubídase de se son agresións ou demostracións de afecto."

Xulio (LA)

Paréceme interesante incluír aquí unha carta dunha alumna deste grupo, que recibín meses despois de ter rematado o curso, uns días antes da Negociación deste Informe co alumando. Teño que aclarar que inicialmente non aparecía nel por mor de respectar a vontade de anonimato total da autora ante os seus compañeiros de clase. Posteriormente, suxerínlle a posibilidade de incluíla no documento para completar a investigación, e poder así ilustrar uha situación que sabemos ocorre con certa frecuencia. Ela autorizou a súa publicación. A carta di textualmente:

"Nunca antes contei esto, tampouco me apetece facelo agora xa que esto pode acarrearlle problemas a alguén e aínda que esta persoa..., bueno pois o conto.

Cando tiña nove anos quedaba a dormir na casa desta persoa, pero en distintas camas. Pero me convencía de tal xeito que ao final eu ía. Cando él cria que eu durmía abusaba de min e eu sempre me facía o durmido para que él nunca soubese que eu o puidese

delatar. Esto acabou sobre os doce anos; cando me veu a regra, reflexionei moito, e deixei de ir durmir á súa casa. ás veces estaba obrigada a facelo, pero ao final conseguín que non se repetira.

Hoxe en día el está casado e cun fillo e ás veces se lle escapa a man, e eu tómo con cachondeo, pero moléstame.

Creo que él nunca se decatou de que eu o sabía.

Aínda que non lle conte esto a ningún, aconsello ás persoas que teñan este problema que se enfronten a estes dementes denunciándoos, porque esta marca non se irá xamáis.

Non quero que esto saia de aquí.

Cada vez que penso nesto danme ganas de vomitar e cúlrome por non ter feito nada. Agora xa é tarde.

Sei que agora debería odiar aos homes pero non é así, ao contrario. Estou disposta a rendir ao cen por cen no primeiro día que me deite con alguén, a partir de ahí Deus saberá.

O proveito que lle tiro a esto é saber que se esto volve a suceder teño con quen contar. Gracias Chis.

O único que che pido é que non quero que ningún se entere e que non me trates con especial cariño ou o que sexa.

E que por favor, aconselles a todo o mundo, ás mozas, que se enfronten.

Apréciate

(a firma)

E, poucos días despois, outra alumna coméntame en privado que xa non aguanta máis, e que ten que contar esto a alguén. "Mira, non son capaz de manter relacións sexuais con ningún mozo, cando empezo unha relación, vai todo moi ben ata chegar o punto de ter relacións máis íntimas. Daquela sinto un noxo e un medo que fai que "corte" co tío, non quero nin pensalo... É que me pasa algo grave e non llo conto a ningún, estou angustiada... Hai tres anos un amigo do

meu mozo violóume pola forza nun coche ao sairmos dunha discoteca, foi horrible, e menos mal que eu teño bastante forza e aínda lle din. Quedei tan horrorizada e sentín tanta raiba e vergoña que gardei o secreto ata hoxe.”

Ano tras ano estes episodios repítense, tan pronto como tratamos o tema e atopan un clima de comprensión axeitado comentan os seus propios casos, os das amigas ou os das nais, etc.

*“A violencia contra as mulleres é unha expresión da relación de desigualdade entre homes e mulleres. Está baseada na superioridade dun sexo sobre o outro. Afecta a toda a organización da sociedade e polo tanto os actos violentos debemos analizalos no seu contexto social. A este tipo de violencia se lle chama violencia de xénero porque está moi ligada á identidade masculina. Como vimos anteriormente, dende pequenos os nenos aprenden a responder agresivamente e adéstranse en aspectos activos como gañar, loitar, competir, apoderarse, impoñer, conquistar, atacar, vencer, etc. Mentres que as nenas aprenden a ceder, pactar, cooperar, entregar, obedecer, coidar... aspectos que non levan ao éxito nen ao poder e que son considerados socialmente inferiores aos masculinos. As distintas manifestacións da violencia de xénero, que van dende o acoso sexual aos abusos sexuais, violacións e malos tratos..., son un obstáculo para a igualdade e para o desenvolvemento de relacións afectivas pacíficas, e impiden ás persoas, sobre todo ás mulleres aínda que os varóns tamén a padecen, gozar dos seus dereitos e das súas liberdades fundamentais.”
(DCP)*

Para finalizar, elaboramos conxuntamente na aula unha serie de pautas para previr a violencia sexual:

-Reformar as leis de condena das agresións sexuais. Condenas íntegras.

-Cursos de defensa persoal gratuitos.

-Facer campañas de ánimo cara a denuncia de estes actos.

-Educar dende a infancia para crear unha conciencia cara a non violencia e o respecto.

-Concienciar a través da publicidade.

-Dentro da parella, ir a un especialista cada certo tempo.

-Servicio especializado onde denunciar violacións e agresións deste tipo.

-Servicio especializado onde se analice toda a violencia sexual da publicidade.

-Un "reality-show" especializado en casos de agresións.

(LA)

Finalizamos o curso facendo un pouco de recapitulación cun xogo didáctico: cada persoa tiña que indicar "un acto sexual" diferente ata esgotar todos os posibles. Botáronlle moita imaxinación e fixemos varias voltas ata encher o encerado. Despois sinalamos os que tiñan algún risco para a saúde. Finalmente tiraron as súas conclusións que á súa vez foron anotando nas libretas:

-Hai moitas formas de realizar actos sexuais sen chegar ao coito.

-Son moito máis divertidas que o coito en sí.

-Pódese coñecer máis e mellor á parella e a nós mesmos/as.

-Na sexualidade non hai límites

Sexualidade= imaxinación

Sexualidade= pracer.

-Son moi poucas as prácticas que entrañan perigo de SIDA, ETS, embarazos non desexados (coito vaxinal e anal, e o sexo oral) e nese caso sabemos cómo evitalo que é usando o preservativo. Polo tanto non temos que ter este tipo de medo físico.

-Tamén hai medos psíquicos (vergoña, medo ao que dirán, a non dar a talla, a non sentir pracer, a estar só, a que non che guste, a que te forcen, a que pensen que nos estamos a aproveitar...) Pero sabemos que non tería que haber ese medo, que se pode paliar cun pouco de asertividade e gañando seguridade a través da comunicación coa parella.

(LA)

Con este xogo didáctico pretendía varias cousas: facer un repaso de todo o traballado ata ese momento, crear unha dinámica de aula divertida e relaxada, tendo en conta que nos atopabamos ao final do curso e os exámes finais estaban a facer estragos no alumnado. Tamén quería ver ata que punto fóra asimilado o que vimos, se realmente eran capaces de entender a sexualidade como algo divertido, placenteiro e se se desvencellaran da idea da sexualidade como reprodución, como xenitalidade e como "acto sexual por coito". Ademais quería comprobar se tiñan claro cales eran as condutas sexuais que entrañan riscos e por qué, así como diferenciar os peligros psíquicos e os físicos... Tiña moitas

expectativas depositadas no xogo, e a verdade é que non me defraudou e proporcionóume, ademais, a ocasión de comprobar que os obxectivos estaban sobradamente cumpridos.

Esta clase, que esta filmada en vídeo, é un claro testimonio do nivel de coñecementos e de actitudes acadado no curso. A este respecto contamos coas palabras do operador de cámara que amosa o seu asombro polo observado durante a gravación.

"No traballo de grupos repartidos por sexo, apréciase unha grande madurez de enfoques, onde fóra dalgunhas actitudes de apoio colectivo en canto á diferenza de sexos, consíguese crear un clima de debate e cuestionamento que facilita abordar calisquera tema sen rubor nin incómprensión. Polo cal obsérvase unha actitude en xeral aberta a todo tipo de problemas en canto ó sexo e sobre todo o respecto pola persoa e a súa diversidade."

(ICV)

Este xogo trouxo cola. O encerado quedou cheo de "actos sexuais", pois ao rematar a clase esquecimos borrarlo. O día seguinte de clase, o profesorado non se atrevía a borrarlo e preguntaba que era aquilo e en que clase o fixeran... A min tamén me preguntaron e me dixeron nun tono irónico pero non hostil: ¡Vaia clases de Ética!

E esto deume pé para explicar a outros profesores en que consistía o xogo e que pretendía con el. (DCP)

Balance do segundo bloque temático da sexualidade

Facendo un balance deste segundo bloque temático (SEXUALIDADE, A ELECCIÓN E A VIOLENCIA SEXUAL) podemos dicir que se aprecia un bo nivel no rexeitamento dos prexuízos e das falsas crenzas. Tamén se aposta na aula por unha sexualidade pracenteira non vencellada á reprodución pero partindo dun coñecemento e dunha aceptación do propio corpo.

“Creo que xa entenden por sexualidade unha forma fundamental de comunicación e pracer e que, por ser ambos factores bens humanos, paga a pena que sexan o punto de referencia constante co que traballar. Así a sexualidade ten como protagonista o noso corpo en tanto que “pel”, como lugar de comunicación e pracer, e en tanto que “cerebro”, ou sexa, suxeito que comunica e sinte. E, se hai algo que exprese esa unidade corporal que somos (corpo que fai moitas cousas, que sinte de moitas maneiras, que quere de innumerables formas) é precisamente a sexualidade.” (DCP)

Algo que chama a atención é como elas se decatan de que moitos chavales no fondo teñen un gran mundo afectivo e son seducidos pola tenrura, o que nun principio parecía territorio exclusivamente feminino; e como eles e elas ven maioritariamente na sexualidade un aspecto importante da súa dimensión vital humana e unha importante fonte de comunicación.

Así o expresa un alumno na entrevista ás observadoras externas:

"Fíxome ver que a sexualidade é un valor do ser humano, que é moi importante para a vida e que pode ser moi comunicativa... Notei un cambio en min..."

Na filmación de clases en **vídeo** podéase apreciar un ambiente moi relaxado ao falar dos temas de sexualidade cun clima distendido.

"Como profesor de Centro de Recursos son invitado a realizar o rexistro en vídeo dunhas clases de Ética (...) Nun principio o rexistrar en vídeo a clase crea certa desconfianza, polo cal coloco a cámara nunha esquina e trato de pasar o máis desapercibido posible para non crear ningún tipo de intimidación no desenrolo das opinións do alumnado sobre as cuestións propostas. E certamente, logo de crear certa suspicacia pola presenza da cámara, ó pouco tempo xa se soltaron e penso que no debate xa tiñan esquecido a presenza deste elemento alleo."

(ICV)

O vídeo tamén recolle unha dinámica lúdica na que se traballa con grupos de varóns e mulleres segregados por mor da propia actividade que se estaba a desenvolver. As mulleres teñen que facerlles preguntas aos homes e viceversa. Nesta situación podemos apreciar que dificilmente hai hostilidade, todo o contrario, vese a inquedaanza que produce o propio xogo e o divertido que lles resulta, sen ningunha tensión a pesar do nivel de intimidade das preguntas. Tamén se aprecia, aínda que hai integración da totalidade no grupo, unha cohesión e sensación de grupo diferente nas mulleres e nos homes durante o xogo, mostrando máis solidariedade coas persoas do seu sexo e aplaudindo as súas intervencións máis chamativas. Por exemplo, cando *Eva* responde á pregunta que lle fai un rapaz:

-¿Con que dedo vos masturbades as mulleres?

-A masturbación das mulleres non consiste en "meterse" ningún dedo -responde ela furiosa. Nese momento parece que sinte como se todo o que levásemos traballado non servise de nada.

(FV)

Na Negociación deste Informe un alumno quere que se rectifique dicindo que él, varón, tamén sentiu o mesmo que esa rapaza, que lle parecera *unha tontería* a formulación desa pregunta.

Outro logro apreciable é a actitude de seguridade cando toman decisións, parece que hai un entrenamiento na asertividade e na toma de postura firme e persoal.

Un alumno di na entrevista das observadoras externas:

"Eu creo que é unha materia moi importante, estamos moito máis ao loro, como di Chis¹¹, para ver relacións e así..., agora non pasan desapercibidas, cando estamos en clase ás veces dicimos, bah, esto é unha chorrada, pero agora creo que..."

(OEEA)

Temos outro punto de referencia no cuestionario de actitudes pasado a principio e ao final de curso (pretest/posttest). Nestas probas, con oito meses de diferenza, apreciamos cambios moi significativos de opinión nestes temas. Escolleremos algún deles como mostra, pero pódense consultar todos os resultados nos anexos.

Así por exemplo no Item 3 que di "A sexualidade ten como fin

a reprodución” de 11 personas entre o acordo e a indiferencia pasamos a cero no postest (véxase a gráfica 9)

GRAFICA 9

No item 9 "*A dotación xenital é moi importante nos homes*".

¹¹Chis é o nome familiar da profesora de ética.

No pretest hai 14 indiferentes e 12 de acordo, mentres que no postest só hai 2 de acordo e o resto se pasan á indiferencia (5) e ao desacordo (23) (véxase a gráfica 10)

GRAFICA 10

No item 24 "*O coito vaxinal sempre é máis satisfactorio que outras formas de estimulación*". Hai 30 persoas a favor ou indiferentes no pretest, mentres que no postest hai 0 (véxase a gráfica 11)

GRAFICA 11

Estes datos do cuestionario indicannos tamén que ao final do curso hai un movemento na opinión cara a posturas máis definidas e seguras. Podemos apreciar como son poucas as respostas que se moven na indiferencia, agora hai posicionamentos máis claros. Tamén son menos ambiguos no tocante aos valores, apréciase unha aposta por unha vivencia da sexualidade e das relacións moito máis actualizada, é dicir, menos reproductivista e sexista, e polo tanto

menos culpabilizadora. Tamén é máis reponsable nos asuntos da anticoncepción e da SIDA. (Comprobar estes datos nas gráficas dos items seleccionados).

Posiblemente este reforzo na asertividade e na firmeza dos seus posicionamentos sexa o que lles permita apreciálo tamén na profesora, como indican algunhas das identificacións que fixeron a fin de curso:

"Asócioa máis coa 25, unha persoa que ten os pes no chan e sabe o que quere e o que non. Sabe dicir non, e sabe dicir si, ten os valores da sociedade e da vida moi definidos. Isto é o que parece na clase.

E coa 4. Creo que tamén é unha persoa que sabe defenderse bastante ben. Non cos puños senón con argumentos, os cales son moi convincentes e teñen moito sentido."

(IC)

"Non a identifico coa 2 porque ela nunca está pensativa, sempre está segura das súas ideas e do que di."

(IC)

É curioso constatar como na avaliación cualitativa aparecen unha serie consecuencias do programa. Así por exemplo, parece que tanto elas como eles se comunican e se relacionan mellor, tamén fóra da aula, tanto coas persoas do seu mesmo sexo como do outro. Isto é matizado por todos os pais e nais entrevistados que aprecian nos seus fillos e fillas este logro e que posiblemente sexa unha consecuencia do programa de Ética. Na valoración secreta coinciden maioritariamente en que se comunican mellor e con máis seguridade. Declaran falar con máis liberdade e con máis propiedade. Unha moza di:

"Si, comunícome mellor. Creo que agora temos máis conciencia do que significa respecto e igualdade". E outra "sen tantos tapuxos nin rodeos". E outra "Si, perdín esa cousa que tiña sobre o tema do sexo"

(VSA)

Tamén se ven incrementadas as relacións de amizade e cooperación e a pesar do "feminismo" apreciado nas rapazas, estas teñen actitudes de "colegueo" e non de enfrentamento cos rapaces. Unha nai, por exemplo, dicíame que agora a súa filla estudiaba na casa por primeira vez cun compañeiro.

Mayoritariamente din que cambiou a súa actitude cara

algunhas formas de ver ás persoas do outro sexo e mesmo hai quen cre que foi un dos logros máis importantes.

"Si, non o vexo coma antes. Agora teñoos por persoas e amigos. Non como o sexo contrario".(Di unha moza)

"Pensaba que os chicos eran máis insensibles pero acabo de dar-me conta de que senten tanto ou máis ca nosoutras, o seu rol impídelles expresalo." (Comenta outra)

Un chaval escribe: "Si, son máis cómprensivo e corrixo as miñas actitudes sexistas xa que agora me dou conta".

Outros mozos insiten en que tratan ben ás mulleres e as respetan, pero que xa o facían antes.

(VSA)

A titora do grupo, que é a profesora de matemáticas, comenta na entrevista coas observadoras externas que, a pesar de que ela é un pouco seria e que con eles non fala nada desas cousas, apreciou cambios na clase:

-¿Non me preguntas se aprecio cambios?- pregunta a titora, facendo unha inversión de roles, cando xa vai rematar a entrevista.

-Cambios respecto ao principio de curso? -aclara a entrevistadora.

-Pois si, agora por exemplo, eu noto que na clase houbo cambios de sitio, mezcláronse nenas con nenos e falan moito máis entre eles, antes estaban máis separados.

A min paréceme que si pode ser influencia desta materia. Esto tamén ten o seu lado negativo xa que agora tómanse as clases máis a risa por mor da comunicación que hai entre eles."

(OEET)

O profesor de Galego tamén aprecia que:

"Xúntanse mozos con mozas en plan de amizade aínda que tamén pode ser porque se gusten".

(OEEP)

Cómpre comentar que todo o profesorado do grupo practicamente descoñecía a actividade de educación afectivo-sexual da clase de Ética, posiblemente debido a que como a profesora comparte diurno e nocturno hai pouco contacto e tamén pola escasa coordinación interdisciplinar que padecemos; pero a todos sen excepción lles parecía moi ben que esto se faga no instituto e concretamente nesta materia. Porque como di o profesor de Literatura española:

"... en mi clase no sería oportuno ya que sería traer un agua un poquito extraña a mi materia".

(OEEP)

En relación cos cambios producidos está a cuestión 7 da valoración secreta e anónima que lles pregunta, Ten influido algo sobre os teus "medos":

Varóns: "Si. Os típicos medos machistas esfumáronse totalmente." "Si, son menores." "Sempre inflúe un pouco e te axuda a superalos". "Si, agora non teño medo a expresarme como quero". "Non é igual". "Non".

(VSA)

Os rapaces no 30% din que o programa non tivo influencia sobre os seus medos, pero a totalidade das mulleres di que si, argumentandoo da seguinte maneira:

Mulleres: "Si, sobre todo o medo á primeira vez". "Si porque vin resoltas algunhas dúbidas e preocupacións". "Poucos eran os medos que tiña pero os que tiña desapareceron". "Si, antes tiña moito medo da sexualidade. Agora sei que ter relacións sexuais non se limita ao de sempre. (Eu tamén teño relacións sexuais)". "Con tanta información e tanta claridade e simpleza a tratar os temas, agora parécenme máis normais, é dicir, non tabús e podo falar deles sen tanto corte porque estou acostumada."

(VSA)

Curiosamente, a actual ausencia de temor no alumnado contrasta co "medo" e a inseguridade que provoca este tema en moita xente. Por exemplo, unha profesora cando leu o documento de negociación e se lle dixo que ía ser entrevistada, quedou un pouco atemorizada e preguntou:

-¿Non me preguntarán algo da miña vida sexual?"

-Non muller, non!.

Tamén cren que contribuiu a coñecerse mellor. Así, á pregunta 10 da valoración secreta e anónima: ¿Coñécese mellor?, contestan afirmativamente case todas as mozas. Os mozos están divididos, moitos din que non (40%); os outros expresanse así:

"Si, o meu interior e o meu corpo". "Si, agora falo máis conmigo mesmo". "Si, exprésome con máis soltura". "Non falara con tanta soltura destes temas, agora xa non me corto como antes e falo, exprésome como quero"

Unha moza di: "Si, coñezo máis as miñas posibilidades e estou máis segura en todos os aspectos".

(VSA)

“É alentador comprobar como teñen unha actitude crítica máis formada e xa se decatan das limitacións de certos profesionais e tamén son quen de cuestionar a validez da información nunha

bibliografía ou calquera tipo de texto: audiovisual, gráfico etc. Con apreciacións como a de *Andrés e Celia* no seu traballo de investigación, pódese demostrar o cumprimento do obxectivo de desenvolver certas actitudes críticas no alumnado.” (DCP)

Así por exemplo, despois de visitar distintos centros de información na cidade (Casa Da Xuventude, Casa Da Muller, Alecrín e COF) seleccionaron e elaboraron un dossier bastante crítico. Transcribimos algún parágrafo do seu traballo:

“Logo, noutros libros describíanse os diferentes métodos de anticoncepción, desde o preservativo ata o diafragma. Todo ben debuxado e coas súas funcións pero... do uso non poñía nada; o cal cremos que é un fallo bastante gordo.

(....)

En canto á homosexualidade, era un tabú en moitas obras. Se ben ás veces era nomeada, non era citada en todos os puntos suficientes para que a documentación fose perfecta e adecuada para calquera persoa que se preste a lelo.

En moitas obras confundíase a palabra infección con contaxio ao referirse a SIDA; pero noutras obras estaba ben coidado.

Unha frase que nos chamou a atención foi: “Transmítese por: relación sexual con persoas infectadas”.

Nós cremos que a frase está mal utilizada xa que relación sexual non é igual a coito. É un pouco vergonzoso que nestas obras que serven para informar e deixar claras as cousas, os autores non se deshiniban e nos informen a todos con total limpeza e veracidade.

Outro punto que nos molestou bastante foi:

(Prevencción; evitar o contacto sexual con múltiples parellas descoñecidas, parellas de alto risco e parellas que tiveron contacto sexual con persoas con

risco. O preservativo debe de constar nas relacións con risco)

O preservativo debe de ser utilizado en todo tipo de relación xa que ti non te vas a poñer a investigar con quen se ten deitado a túa parella. Todos somos sospeitosos no tema da SIDA, e o mellor para estarmos seguros é utilizar o preservativo sempre.”¹²

Andrés e Celia: Traballo de investigación sobre Sexualidade, Anticoncepción e SIDA. “Una visita especial” (páx. 3-4)

Non soamente se aprecian actitudes críticas e deficiencias nas explicación atopadas nos libros ou folletos consultados, senón que tamén aparecen trazos indicadores de dominio e precisión conceptual, como é a diferenciación entre *contaxio* e *infección*.

Tamén a actitude de compromiso na relación sexual cara á SIDA, deixa ver a responsabilidade individual e o dereito á intimidade persoal, pois indican que hai que tomar precaucións sempre e non discriminar á xente a simple vista ou pola pequena investigación que poidésemos facer.

Así mesmo aclaran que non toda relación sexual ten que ser identificada co coito, polo tanto, queda claro, unha vez máis, que non identifican sexualidade e reprodución.

Estas apreciacións coinciden co que apuntan as observadoras

¹²Os subliñados e cursivas son nosos.

externas no seu informe:

"Observouse que o alumnado empregaba correctamente as categorías de sexo e xénero, tamén conceptos científicos (médicos, biolóxicos, psicolóxicos, antropolóxicos...) que amosaban o coñecemento do seu corpo e da súa mente; empregaban coidadosamente a linguaxe, sen caer nunca en terminoloxía sexista; comprobouse tamén que tiñan asumido que a sexualidade non ten que ser simplemente reproductiva nin heterosexual, senón que é un concepto moi amplo no que se inclúen a liberdade, os afectos, a imaxinación, a comunicación, a saúde e, en definitiva, a construción persoal dun modelo sexual propio que resulta de ter criticado o modelo establecido pola sociedade. Esta autoconstrución da identidade e da sexualidade faise dende valores ético- morais como a autonomía, a igualdade, a tolerancia, a non violencia, etc.

Así mesmo distinguían con claridade as manifestacións sexuais, afectivas, afectivo-sexuais e agresivo-sexuais. Parecen ter traballado exahustivamente o tema da violencia e acoso sexual, así como a relación tan estreita que existe entre sexualidade e saúde.

Nas intervencións do alumnado poidemos percibir que teñen un amplo coñecemento das pautas para a prevención de Sida, ETS, embarazos non desexados, etc. Isto tamén se comentará nas libretas. A dúbida que xurde é se este coñecemento modifica a súa actitude na práctica cotiá."

(OEI)

Todo o alumnado, agás dous varóns, coincide en que cren ter novos coñecementos. Así o argumentan na valoración secreta e anónima na cuestión 8 que di: ¿Cres ter novos coñecementos?

"Pois claro, sempre se aprende algo, e nesta materia cousas moi interesantes". "Si, moitos. Máis que coñecementos, tolerancia e dar-me conta de pequenas cousas graves. Como o dos mandilóns rosas e azuis dos nenos". "Si, creo que si . Agora podo discutirle a alguén, por que da o mesmo ser homosexual ou heterosexual, por que é bo tanto ser chica como chico, etc." "Moitísimos máis. Todo este curso foi unha aprendizaxe total e ademais que serviu de moito." "Si,

moitas cousas novas inundan e complementan o meu novo eu. Eu son agora, antes non sabía nada".

(VSA)

Con respecto á dúbida suscitada sobre se os coñecementos acadados modificarán ás súas actitudes na vida cotiá, a min tamén me parece algo difícil de acadar pero as apreciacións como as feitas no traballo de *Andrés* e *Celia* son indicadores de cambio de actitudes fóra da aula.

Tamén as observadoras externas indican no seu informe despois de ter entrevistado ao alumnado que:

"Perciben algo negativo en como están instituídas socialmente as relacións entre os sexos e cren que eso inflúe nas súas relacións, xa sexan simplemente afectivas ou afectivo-sexuais.

Respecto a este último punto, observouse na entrevista con X e Z que a clase de educación afectivo-sexual incide nas súas relacións sociais e familiares. Estas dúas persoas declaraban que trataban o tema máis frecuentemente e máis seriamente co seu medio de amizades e coa familia.

(OEI)

Aparecen tamén os **efectos secundarios**, é dicir, cousas que se logran sin pretendelo e que nin siquiera se sospeitaban. Así, un efecto secundario do programa foi que o que traballabamos na clase comentábase sempre tanto na casa como cos veciños e amizades, que ademais se posicionan e discuten en moitas ocasións. Unha alumna comenta:

"Si, teño comentado cos meus familiares e amizades as cousas de clase e cando os meus pais din

algo co que non estou de acordo, ensínolles, sobre todo ao meu pai"

Outras mozas din: "Si, con veciños, pais e amigos, e tivemos discusións bastante arduas dende distintos puntos de vista". "Si, coas amizades. E alucinan coa profesora".

Dous mozos comentan: "¡Siiiiiii! Tanto que me aburrín desto un pouco.". "Si e todos flipan en cores do que falamos". "Si ao principio pola innovación, agora por presentarlles temas que nin tiñan recapitado"

(VSA)

Tamén é curioso ver como para moita xente trae problemas o feito de abordar os temas persoais con máis soltura, así unha moza comenta:

"...as veces por falar claro hai líos cos teus pais".

(VSA)

A modo de conclusión transcribo un texto de *Laura*, onde resume bastante ben todo o traballado na clase durante o curso, titulado "*Sexualidade, caricias.... a queimarroupa*":

"Moita xente relaciona rápidamente a sexualidade cun único acto, o coito, sen tomar en conta que esa palabra abarca moito máis. Multitude de actos, un sinfín de caricias e contactos.

A sexualidade comeza desde que nacemos, logo crecemos e o que antes era inconsciente váiselle engadindo certa "intención" ou reaccións diferentes segundo a educación ou as inclinacións.

Segundo todo isto, pódese falar de homosexualidade, heterosexualidade, masturbación, tácticas de seducción...

Por exemplo: ¿Non ten algo que ver a sexualidade cun coqueteo? Unha mirada suxerente ou un guiño de alguén. Calquera roce, caricia, bico ou insinuación pode introducirse no amplo campo da sexualidade, se existe algún tipo de "atracción " por así chamalo.

Na sexualidade creo que inflúe moito o xénero, xa que as ideas que te inflúen e a sociedade, ten que ver coas reaccións e actos da xente.

Moitos medos rondan entón ás relacións de parella. Se a parella non é igual que o estereotipo que ten a sociedade, é dicir, é homosexual. A liberdade será moi restrinxida.

Por outro lado, unha parella heterosexual terá tamén problemas como: o embarazo, o medo a non dar a talla, ou o problema da dubida, supoño que non só dos adolescentes.

¿Cal é a idade ideal? ¡Que idade! si hai estudos que din que disfrutamos destes praceres desde críos.

O embarazo é o medo maior dunhas relacións coñecidas como "completas", é dicir, cando hai penetración. Moitas ideas como facer o amor en determinados días do mes ou retirar o pene da vaxina antes de exacular, soen facer crer que é unha forma de prevenilo. Non é nada seguro, pode haber un embarazo igual. O preservativo é e método máis recomendado, contando tamén co problema das enfermidades (SIDA).

Referente ao meu anterior comentario "Relacións que din completas" ¿É que para disfrutar do sexo fai falta penetración? Estudos dixeron e demostraron que a muller non consegue o máximo pracer coa penetración".

E recadra e pega xunto a unha foto de parella a seguinte frase:

"Se queres quedar satisfeita, aprende a expresarlle cales son os teus desexos, sexa coas palabras, sexa mediante xestos."

IMAXE pax.499)

En toda esta descripción empregamos a visión persoal das **libretas do alumnado**, pois elas e eles eran quen facían a clase e quen levaban o ritmo. A súa voz é máis potente que calquera apreciación ou referencia ao traballado que eu puidese facer, por iso aporto a densidade e a variedade das súas intervencións, esperando que sexan o indicador do ritmo e da temperatura da clase durante o curso.

As *observadoras externas* tras a lectura de algunhas libretas apuntan no seu informe:

"....podemos observar o seguinte: que se traballaron os contidos e conceptos programados na unidade didáctica utilizando para iso diferentes e variados recursos (análise de publicidade, comentario de texto, reflexións persoais, actividades realizadas fóra

do centro e reflectidas na libreta, cuestionarios, traballo coa imaxe, etc...).

As libretas analizadas son unha boa mostra de todo o proceso (os temas, as actividades, os métodos empregados...), e por eso poden servir para dar unha visión global do mesmo; sen embargo, cremos que por si soas non serven para valorar o cambio de actitude no alumnado, xa que as súas tomas de postura ante certos temas poderían estar condicionadas pola nota. Por outra parte, si que son unha boa medida do nivel de comprensión e utilización de novos conceptos e tamén do exercicio de reflexión e cuestionamento crítico á que os levou toda esta experiencia”.

(OEI)

Esta riqueza que atopamos nas libretas tamén lles supuxo moito traballo o que provocou pequenos rechazos porque están afeitos a traballar nas materias importantes, pero non a que as marías lles “rouben”o tempo:

“Identifícoa coa 28 porque manda moitos deberes. A clase está moi ben, aprendes moito, pero son demasiados os exercicios que temos que facer.”

(IC)

En canto ao **método de avaliación** parece que lle gusta ao alumnado. Un di na entrevista:

“-A min gústame a forma de avaliar, é mais xusta e non hai o factor sorte.

Aquí podes pensar o que queiras, como queiras... A libreta de Ética ten un estilo persoal, fronte ás outras libretas.”

E outro di:

“En canto á avaliación paréceme moi xusta, eu poñería así en todas as asignaturas”

(OEEA)

Outra rapaza di na valoración secreta e anónima:

"...Eu creo que non debería de avaliarse esta clase, porque así nos expresariamos máis abertamente coa nosa forma de pensar sen ter medo que vaia a influír na nota"

(VSA)

Este temor tamén llo comentaron algúns mozos ás *observadoras externas* nas entrevistas, pensan que o feito de non coincidiren cos criterios da profesora podería influír sobre a calificación na materia.

"(Ao alunado) Parecíalles conveniente elaborar un caderno de clase para a materia e axeitado que a profesora o utilizase como método de avaliación."

(OEI)

O último día de clase antes de recoller os cadernos pedínlles que escribisen a súa **autoavaliación** sobre o traballado ao longo do curso e a calificación que eles crían xusta polo seu traballo. Resultou que nunca antes fixeran esto. E, como outros anos, unha vez máis puiden comprobar que se calificaban modestamente, ninguén se valorou por riba do que eu consideraba axeitado. Aínda tiven que subir eu as calificacións. O resultado foron unhas notas moi altas e ningún suspenso (nove sobresalientes, doce notables, sete bens, e catro suficientes). Aínda que houbo un alumno que non entregou a libreta, durante o curso e nas clases tivo un bo nivel de traballo e de participación.

Teño que dicir que, en xeral, **a valoración global do curso** foi moi satisfactoria para os distintos grupos de persoas implicadas. Aínda que a experiencia e o proceso foron vividos de xeito diferente

por uns e outros.

De entrada, no **alumnado** chama a atención a influencia da diferenca de sexo na vivencia e na valoración do proxecto.

Para o 95% das **mozas**, o que supuxo esta materia para elas foi moi importante; así o expresan na valoración secreta e anónima pasada a final do curso na 1ª pregunta: ¿Que supuxo para ti esta asignatura?

"descubrín cousas que nunca pensara", "aprendín moitísimo", "para min supuxo algo estimulante e que te fai pensar e darte de conta de cousas que nunca te chamaran a atención", "creo que, aínda que non o vexa moi claro, estas clases influirán moito nas miñas relacións. Sen dúbida cambiaron a miña forma de pensar e os meus puntos de vista. Gracias."

(VSA)

Para **os mozos** a cousa cambia significativamente: algúns recoñecen que lles serve para algo, que é entretida, que aprenden cousas, pero outros falan de que supón moito traballo e que non lles aportou case nada; así o expresan eles respondendo á mesma cuestión:

"Foi unha materia máis, non me influíu case nada", "non moito", "é bastante importante e creo que supuxo unha visión distinta da sexualidade", "coñecer - máis ben ampliar- temas que antes non dominaba con tanta soltura, paréceme que fixen moi ben ao elixir Ética como materia, porque a formación coa que sairemos é moito mellor que a dos de relixión", "un pouco de cada xa que cando viña dun exame aquí te relaxabas aínda que ás veces se me fixo un pouco monótona", "moito traballo", "As veces un descanso, pois é bastante interesante e estás atento en clase", "Unha variación", "Eu creo que esta materia resta bastante tempo de estudio na casa, aínda que se

aprende bastante”, “Fíxome reflexionar en moitas cousas e cómprender a súa importancia”, “Algo novo, divertido e bastante traballo”.

(VSA)

Mozos e mozas coinciden en considerar que é importante tratar estes asuntos nunha materia de secundaria e indican que tamén sería conveniente tratalos antes. Responden así á pregunta: ¿Cres importante tratar estes asuntos nunha asignatura a túa idade?

Mozos: “Si, bastante, coñeces moitas cousas novas, párase a pensar en detalles que antes te pasaban desapercibidos e mentalízaste para “pelexar” por esas cousas”, “Si, é unha idade idónea. A transición que supón a pubertade é moi difícil sen o apoio dunha profesora coma tí”, “Si, porque aínda que a esta idade vaias por aí dicindo que o sabes todo sempre tes moitas dúbidas ao respecto”

Mozas: “Moi IMPORTANTE tiña que habelo dito antes”, “Si moi importante porque a estas alturas aínda non temos os suficientes coñecementos”, “Paréceme sumamente importante xa que neste curso é no que nos empezamos a responsabilizar”, “Si, é interesante pero penso que deberían tratarse xa un pouco antes, sobre todo o do xénero, e o do sexo tamén”, “Si, créoo. É máis, creo que estes asuntos terían que tratarse nunha materia obrigatoria ao longo de todos os nosos estudos. Véxoo IMPRESCINDIBLE.”

(VSA)

Esta mostra -suficiente para ver que para a case totalidade do alumnado é importante tratar estes asuntos ou ben en secundaria -ou ben antes- indícanos tamén o diferente nivel de implicación na materia segundo o sexo. As mulleres entraron de cheo, traballaron moito máis, sentíronse moi implicadas. Os varóns, aínda que hai excepcións, sempre traballaron máis relaxados, sen esforzárense nin implicárense tanto. Isto obsérvase no grao de compromiso e de

profundización das respostas ás cuestións anteriores e sobre todo na complexidade do traballo das **libretas de clase**.

Cómpre matizar que, cando se lle fixo esta mesma pregunta **ás nais e pais**, todos dixeron que si, que lles parecía moi importante e de grande axuda tratar estes asuntos no instituto. Algo semellante aconteceu coa **titora** e co resto do **profesorado** do grupo, que a pesar de non coñecer os temas que se trataban na clase, si consideraban moi importante que se traballara esto na adolescencia.

Facendo unha valoración xeral do curso no cuestionario da valoración secreta e anónima, o alumnado di:

"Os deberes eran demasiados , era a clase onde máis facíamos e as charlas moi significativas e en certos temas cambiou a miña forma de vida."

"Foi a mellor clase, na que aprendín máis e non sobre as cousas que che serven para poñer unha nota no meu boletín, senón sobre algo moi importante na miña vida como é a sexualidade."

"Pareceume moi boa idea o de ter unha clase deste tipo que nos quite os medos que temos con outras persoas e contigo mesmo."

"Foi un curso movidito, con moitas experiencias en novos coñecementos, que son moi bos para a sociedade onde vivimos, aínda que habería que cambiar esta."

"Moi progresista."

"Creo que estivo todo moi ben e que está moi ben establecida a forma de dar as clases".

"Foi todo moi bo e encantoume."

"Creo que falar de sexualidade sen tapuxos con claridade e comprensión axuda ás nosas relacións afectivas e sexuais ... Que profe ¿Repetimos o ano que ven ou non?"

5. Cuestións no aire

Hai unha serie de interrogantes que pasan pola miña cabeza e me fan reflexionar sobre outras posibilidades do programa noutras circunstancias:

-En canto á estrutura temática do programa, cuestiono se non sería conveniente ver de "suavizar" o tema de xénero por mor de evitar recelos por parte dos alumnos varóns. Ou tamén, repensar a miña actitude na clase e deseñar tácticas de actuación máis subtis. (¿Será posible?. ¿Servirá de algo?).

-Despois de reflexionar moito sobre o problema do "rebote" masculino, pregúntome se este rechazo non será necesario para o cuestionamento da identidade socialmente imposta e para a asimilación das novas actitudes e se sería posible conseguir os mesmos obxectivos sen ter que padecelo.

-Penso que teño que pensar cómo abordar o que creo que é a causa de todos estes conflitos, a saber, que o masculino necesita unha atención tan específica como o feminino. E que quizais, esteamos a reivindicar só o feminino. Ao feminino lle damos todos os valores psico-culturais positivos e os mozos en clase quedan co peor: o macho, o torpe, o malo, pero aínda así non queren ser parte do feminino. No fondo de todo isto subxace a cuestión do presentación

subliminal do asunto en dicotomías.

-Tamén cuestiono, de cara a experiencias futuras, a hipótese de se emitín un discurso excesivamente explícito e pouco pertinente que fixo que os mozos se sentirán especialmente agredidos e non axudase a que se cuestionen o seu rol de xénero.

-O desexo manifestado por un alumno de que a clase fose dada conxuntamente por un home e unha muller fai que me pregunte: ¿Que pasaría se este mesmo programa fose impartido por un varón ou, como di ese alumno, por dúas persoas de ambos sexos? É indúbido que neste tema, e se cadra tamén noutros, o sexo do docente é importante e pode producir algún efecto que sería moi interesante avaliar comparativamente.

-Tamén se me suscita a cuestión de: ¿Que pasaría se o programa fose desenvolvido nun colexio relixioso ou moi conservador? ¿Se o profesorado e a dirección do centro fosen hostis a este tipo de experiencias? ¿Os pais e nais portaríanse de igual xeito que na nosa circunstancia?

-Con respecto á queixa cáseque xeralizada do alumnado de exceso de traballo, aínda que ben sei que pode resultar duro que unha materia *maría* na que habitualmente non teñen nada que facer, agora lles "roube" tempo para as materias *importantes*, creo que non acadaríamos os mesmos resultados se non traballásemos a fondo os

materiais. O que me pregunto e se o alumnado traballaría e poría o mesmo interese se non se calificase como materia.

Posiblemente sexa nestas cuestións no aire, e noutras que se poidan abrir, onde resida a posibilidade de cambio e onde se aprecie a reflexión crítica sobre o propio traballo, pois non podemos esquecer que o noso obxectivo último era avaliar para mellorar.

Suscribimos as palabras de Giulia Colaizzi (1990, páx. 13)

"Presentar cuestións novas ou cambiar a forma de preguntas antigas é sempre un xesto revolucionario. Unha pregunta é un camiño aberto cara a unha resposta, a cal, segundo Heidegger, ten sentido só cando se pon en relación coa pregunta da cal xurdiu."

6. Síntese e valoración xeral

Ao longo do relato narrativo fomos facendo un achegamento á realidade da vida da aula que poidemos constatar coas anécdotas, as libretas, os comentarios das imaxes, e todos os elementos recollidos polas distintas persoas. O meu labor de investigadora narradora foi darlle forma a toda esa información, e recoñezo que non puiden separar as interpretacións da miña propia concepción, das miñas crenzas, das miñas preocupacións. Como tampouco puiden desvinculalas dos meus valores éticos que ademais son un referente importante cando trato de coñecer unha determinada realidade. Non pretendín agacharme detrás dunha neutralidade falsa. Non só quixen explicar senón dar unha visión do que vivimos. Como diría Geertz:

"Os etnógrafos necesitan convencernos non só de que verdadeiramente estiveron "alí", senón que de ter estado nos alí teríamos visto o que eles e elas viron, sentido o que sentiron e concluído o que concluíron."

(Geertz, 1989, páx. 26)

Agora, despois da narración da experiencia de educación afectivo-sexual ao longo de todo o curso académico, cómpre facer algunha puntualizacións a modo de resumen.

Traballamos **os contidos** previstos na programación pero cun ritmo un pouco máis lento, o nivel de participación do alumnado facía preciso detencións puntuais que supoñen alongamentos no tempo, pero que redundan nun tratamento máis profundo dos temas e en que o alumnado se sinta protagonista xa que son elas e eles quen marcan o ritmo da clase en función dos seus centros de interese.

O tratamento do **xénero** foi transcendental pola presenza que ten nos outros temas, e sobre todo, que o que se pretende é un cambio de actitudes que podemos atopar tanto no uso da linguaxe como na crítica constante que se lle fai aos prexuízos e estereotipos de xénero; así como na asunción dunha identidade feminina ou masculina que pode chegar a posibilitar o asumir roles alternativos aos tradicionais ou actitudes de cooperación e solidariedade.

Creo que podemos dicir que se acadou unha toma de conciencia por parte das mulleres e por parte dalgúns varóns do problema e das implicacións do xénero.

Algo que chama a atención é como elas se decataron de que moitos compañeiros no fondo teñen un gran mundo afectivo e que poden ser seducidos pola tenrura, o que nun principio parecía territorio exclusivamente feminino; tamén como eles e elas ven maioritariamente na sexualidade un aspecto importante da súa dimensión vital humana e unha importante fonte de comunicación.

No tocante aos contidos sobre a **sexualidade**, traballamos os prexuízos e as falsas crenzas, desculpabilizando e orientando ás persoas cara ao coñecemento do propio corpo e a vinculación da sexualidade coa afectividade, o pracer e a comunicación. Este tipo de tratamento conduce a capacitalos para se enfrentar ao seu modelo de relación amorosa, traballando as expectativas, os temores, e ofrecendo distintos modelos de orientación do desexo sexual, incluíndo a conducta célibe como unha opción de independencia e abstinencia, que ten moi boa acollida nestas idades xa que libera a presión da presa por ter relacións de parella, "imposta" subtilmente no medio estudiantil.

Tamén valoramos as posibles solucións para o entendemento entre mozos e mozas, e chegaron á conclusión: "para exista un maior diálogo e entendemento erótico entre chicos e chicas ten que desaparecer o sexismo, é dicir, que os dous membros da parella estean en igualdade de condicións e dereitos e que compartan todo...."

Procurei que fosen realmente capaces de entender a sexualidade como algo divertido, placenteiro e de que se desvencellaran da idea da sexualidade como reprodución, como xenitalidade. Parece que teñen claro que non toda relación sexual ten que ser identificada co coito. Ademais tratei de que fosen quen de discriminar cáles eran as conductas sexuais que entrañan riscos e por qué, así como diferenciar os perigos psíquicos e os físicos.

En canto á **violencia sexual** acadamos a sensibilización sobre as formas subtis de violencia sexual e potenciarónse as habilidades sociais de toma de decisións así como a capacidade de enfrentarse aos conflitos producidos polos seus cambios de actitudes.

Podemos dicir que fixemos un tratamento dos temas transversais na medida en que entendimos a educación afectivo-sexual como unha **educación para a saúde**, e entendendo por esta un benestar físico e psicosocial. Así como intentamos promover hábitos de evitación de riscos, traballando a anticoncepción, a SIDA e as ETS.

Así mesmo, **educamos para a paz** na medida en que favorecimos as relacións de cooperación e amizade na aula, a través dos xogos cooperativos e do traballo en grupo. Tamén abordamos os conflitos de xénero dentro dun marco que propiciaba a negociación. O noso obxectivo era pretender un modelo de persoa que tratase de evitar relacións de dependencia afectiva, e fomentar os sentimentos

de identidade propia, para que actuasen na vida máis seguras de si mesmas e con unha actitude de respecto cara as demais.

A materia tivo un desenvolvemento claramente **interdisciplinar** xa que se contemplaron temas e perspectivas que abranguen a filosofía, a psicoloxía, a literatura, a medicina, a bioloxía, a etoloxía, a música, o teatro, o deseño, etc. Pretendimos, na medida do posible, facer referencias a outras culturas, ou poboacións, tanto nos exemplos como na propia información.

A perspectiva ética estivo sempre presente pois abordamos os asuntos dende unha óptica crítica e reflexiva, e os valores e as actitudes poden ser cuestionados de cara á súa revisión ou superación segundo o caso.

Todos os temas estaban **interconectados**, con constantes incursións en temas xa vistos pola relación existente entre todos eles. Esta característica posibilita que o alumnado se atopara moi cómodo na materia, xa que todo lle parecía coñecido e constantemente podía facer uso do xa traballado, atopando así unha rendabilidade que redunda na propia seguridade e na potenciación da autoestima.

Son moitos os datos que indican como ao final do curso houbo un movemento na opinión cara a posturas máis definidas e seguras. Tamén mostráronse menos ambiguos no tocante aos valores, e, poidemos apreciar unha aposta por unha vivencia da sexualidade e

das relacións moito máis actualizada, é dicir, menos reproductivista e sexista, e polo tanto menos culpabilizadora. En xeral, amosaron unha actitude máis reponsable nos asuntos da anticoncepción e da SIDA.

Tamén a actitude de compromiso na relación sexual cara á SIDA, deixa ver a responsabilidade individual e o dereito á intimidade persoal, asumiron que hai que tomar precaucións sempre e non discriminar á xente a simple vista.

Foi alentador comprobar como tiñan unha **actitude crítica** máis formada e xa se decataban das limitacións de certos profesionais e tamén foron quen de cuestionar a validez da información nunha bibliografía ou calquera tipo de texto: audiovisual, gráfico etc. Non soamente se apreciaron actitudes críticas e deficiencias nas explicacións atopadas nos libros ou folletos consultados, senón que tamén amosaron trazos indicadores de dominio e precisión conceptual, como o indican os seus escritos nas libretas.

No tocante á **metodoloxía** cumprimos as previsións. Traballamos sempre desde as ideas previas do alumnado tratando de “construír” a partir delas. Potenciamos o funcionamento democrático na aula, atendendo as súas demandas e creando un clima de participación e tolerancia. Tratamos de empregar procedementos de argumentación e refutación, onde se contrastaban ideas e opinións e se potenciaba a formación dun criterio propio. Este aspecto foi

repetidas veces apreciado polo alumnado e a observación externa.

Tanto de forma individual como en grupos cooperativos foron quen de construír os seus propios materiais, proba desto son as libretas individuais e os traballos de grupo. As **libretas** son representativas do traballo realizado no curso; son moi variadas e creativas.

Promover unha dinámica de aula participativa para todo o alumnado foi importante xa que hai moita xente que non interviría espontáneamente ou o faría moi esporádicamente. E tamén o feito de que se tivesen que valorar unhas persoas ás outras supuxo un estímulo ao traballo ben feito e un recoñecemento do mesmo, ademais se fomentou a atención e a participación.

Na clase apreciouse un **clima** de soltura na expresión e os debates foron moi participativos, conseguíuse que a xente estivese totalmente integrada.

A dinámica da aula estivo salpicada de **actividades lúdicas** como xogos didácticos, dinámicas de grupos, barómetro de valores, etc. Así como **saídas** fóra da aula para recabar información ou para facer contactos con institucións especializadas.

O **espacio** físico da aula era alterado constantemente por mor das actividades, a pesar de ser un espacio reducido e incómodo para a mobilidade, ademais temos que ter en conta que era un grupo

numeroso e que asistía a totalidade regularmente a clase.

Como se pode comprobar no Informe, **os recursos** foron moi variados. En todo momento propiciaban a actividade do alumnado e estaban axeitados ao seu nivel intelectual. Empregamos a prensa, os textos literarios (poesía, novela, conto...), os textos científicos e filosóficos, os chistes e refráns, a publicidade, etc. Pero cobrou especial relevancia o uso do material audiovisual. Escoitamos cancións de variados tipos de músicas (rock, folk, ópera, etc.), vimos películas e reportaxes, fotografía e comic, tratando de facer sempre unha lectura crítica da imaxe, axudando a detectar as mensaxes ocultas, encubridoras do *curriculum oculto*. Para este fin as actividades audiovisuais sempre ían acompañadas de fichas de traballo que potenciaban a atención e a reflexión.

A **repercusión** do programa foi diferente para cada persoa como se pode apreciar nas distintas valoracións levadas a cabo, pero se temos que xeneralizar diremos que nas mozas tivo maior incidencia, tanto na súa propia persoa como no seu radio de influencia (tanto as familias, as amizades, etc.). No estudio etnográfico poidemos ver como, sobre todo elas, facían partícipes da clase de Ética a outras persoas, comentando o acontecido na clase, as discusións, os temas, os vídeos, etc. No instituto tamén tivo certa repercusión pola curiosidade que suscitaba o noso programa no alumnado de outros grupos nos que non se impartía, pero como xa

son moitos anos desenvolvendo este programa no mesmo centro parece que xa hai certo "costume".

Creo que se pode apreciar realmente que as alumnas teñen máis seguridade en si mesmas como demostran as súas intervencións públicas. Os varóns tamén, pero eles xa a tiñan, segundo eles, antes da implementación do programa

É neste punto, onde chegamos ao que foi, ao meu entender, o asunto máis problemático do curso. Estóume a referir ao "rebote" dalgún mozo. Terei que dicir que este nunca foi un problema grave, nin siquiera me tería enterado de non ter feito esta avaliación en profundidade, xa que de feito este asunto nunca enrareceu o clima da clase, e parecían manifestacións puntuais e anecdóticas. Pero de todos xeitos, creo que hai que abordalo, reflexionar sobre o acontecido e tratar de ver as posibilidades de mitigalo para acadar a finalidade da nosa proposta de avaliación que residía en "mellorar".

Sabemos que é costoso recoñecer que o que fixemos sempre non é o mellor que se pode facer, que estamos equivocados, que estamos contribuindo a perpetuar un estado de cousas inxusto. É difícil ver que este é un problema de concienciación, que sempre estivo aí pero que non nos temos parado a pensalo. A posible falta de interese ante este problema por parte dos varóns e ás veces das mulleres, pode deberse á ausencia de reflexión crítica dalgunhas persoas que se negan a **revisar** que o que chamamos igualdade é

discriminación, debido ó predominio dunha cultura androcéntrica, na que todo está enfocado para o grupo masculino.

Mesmo poderíamos falar dun *complot* artellado polo conformismo da familia, o control educativo, o desenvolvemento da tecnoloxía para o consumo, a censura oculta, a desinformación, a manipulación dos medios de comunicación e da sociedade en xeral; mecanismos de “alta seguridade” que o sistema ten desenvolvido para adocenas no conformismo e na aceptación do *statu quo* ás consciencias inviduais.

Cómpre **resistir** ante as formas de posesión da nosa conciencia polos outros que unhas veces son máis evidentes e outras máis subtis. Isto supón eliminar pilares fundamentais da nosa construción, poñer entre parentese crenzas que nos identificaron, en definitiva, implica un proceso de crise. Pero esta resistencia abre as portas dun proceso desalienante que nos permitirá pensar doutra maneira.

Dende esta perspectiva cuestionadora trato de valorar a diferenza que se estableceu na aula entre varóns e mulleres á hora de analizar a repercusión do programa sobre unhas e outros. Este asunto paréceme preocupante xa que a pretensión é de chegar tanto a elas como a eles. Creo que se presenta un problema de difícil solución, xa que, por un lado, deconstruímos o estereotipo de varón tradicional, cuestionamos o modelo, e, por outro lado, posiblemente

eles se atoparon inseguros e sen un modelo alternativo claro de referencia.

Quizais non existan contradicións onde a min me parecía que as había. Xa que é posible que, por un lado, celebren o tono das clases, o carácter dialogante, a proximidade, etc., e, por outro lado, me censuren como portadora dun determinado discurso excesivamente implícito. Isto convén repensalo, pois ao ferir susceptibilidades inconscientemente podemos provocar reaccións hostís ou diferentes ás pretendidas polo que non acadaríamos os obxectivos e o programa perdería eficacia.

Penso que teño que propoñerme afrontar o que creo que é a **causa** de todos estes conflitos, a saber, que o masculino necesita unha atención tan específica como o feminino. E que quizais, esteamos a reivindicar só o feminino. Ao feminino dámoslle todos os valores psico-culturais positivos, e os mozos en clase quedan co peor: o macho, o torpe, o malo, pero aínda así non queren ser parte do feminino. No fondo de todo isto subxace a cuestión da presentación subliminal do asunto en dicotomías. Se co programa revalorizamos o feminino e a súa cultura ("o oprimido"), como efecto resentimos o masculino ("o opresor"), perdendo así a súa imaxe, a súa referencia. Atópanse sen modelo para o xénero masculino e tampouco queren afrontar a súa parte de feminino polo que se presenta unha situación de incerteza.

O futuro da educación afectivo-sexual é incerto e non hai nada definitivamente logrado. O compromiso do cambio mediante a educación é decisivo para a sociedade, e hai moitas formas de impulsalo. Quizais a investigación sobre as nosas prácticas educativas poida posibilitar esa transformación.

Capítulo 5.

Negociación do informe

1. A importancia da negociación

O proceso da avaliación é tan complexo que ten que ser necesariamente avaliado para poderlle atribuír un valor; unha avaliación sempre pode encerrar trampas, riscos ou deficiencias, por iso faise necesario establecer criterios que permitan avaliar os mecanismos da avaliación. Esta metaavaliación pretende analizar o rigor do proceso e entender se foi condicionado o que se estaba a facer; en definitiva, interesa saber cómo funcionou a avaliación.

Como xa indicamos anteriormente, a investigación naturalista ou etnográfica non conclúe coa redacción do informe. Precisamente será este o que sirva de punto de partida para propiciar a reflexión, o debate e o cambio de cara á mellora.

Por eso establécese o proceso de negociación do informe con todas as persoas que participaron na avaliación, co obxectivo de discutir os posibles puntos de vista entre a persoa que realiza a investigación, e os protagonistas da acción.

A pretensión dunha negociación non é tanto consensuar como **depurar** a información obtida, a través da **precisión** e do **contraste**.

A negociación debe ser transparente, profunda e democrática. Por eso tense que poñer ao servizo e baixo o control de todas as persoas implicadas sen distinción de xerarquías. Como indica Santos

Guerra (1995, páx. 62) o proceso de negociación ten na súa presentación e no seu desenvolvemento as seguintes características:

-Subliña o carácter aberto e provisional do coñecemento. Pois o feito de negociar supón recoñecer que non existe unha visión única, pechada e indiscutible da realidade.

-Rompe a concepción hexemónica do coñecemento xa que non é exclusiva propiedade dos investigadores ou avaliadores, senón que todos participan nos programas.

-Democratiza a produción do coñecemento: todos poden discutir modificar ou completar o que se descubriu.

-Fai posible a mellora, xa que as persoas interesadas coñecen o que sucede dende un prisma diferente.

-Desmonta as actitudes reticentes, pois a negociación fai posible a comprensión.

-Favorece as actitudes dialogantes.

-Permite depurar ou corrixir a observación que se recolleu, ao contrastar as interpretacións e as opinións dos protagonistas e dos investigadores.

-Matiza o papel que desempeñan os investigadores externos, xa que non é un factor determinante de análise, senón un facilitador da reflexión que realizan os protagonistas.

Por outra parte cómpre indicar que a negociación realízase seguindo uns criterios previamente establecidos na fase inicial de acordos (véxase *Documento de negociación, anexo 1*). Así pois, ninguén ten dereito ao veto do informe pero si de expresar de forma rotunda as súas discrepancias, que de non chegar a acordo hai que deixar constancia escrita das diferencias de interpretacións no *Informe final*. No caso de que os protagonistas fagan ver aos investigadores que hai distorsións ou imprecisións, deben modificar a redacción, incluíndo todas as suxerencias ou discrepancias.

No podemos esquecer que negociación ten só sentido de *diálogo* e non de transacción, negociar é *examinar en común* (Santos Guerra, 1995, páx. 64).

"A negociación nace da diversidade de interpretacións de feitos, concepcións e actitudes. É o intercambio o que permite construír un coñecemento máis contrastado. A diversidade de posturas refírese á natureza mesma dos programas, á claridade e rigor dos procesos avaliadores, á configuración dos contidos e á estratexia das innovacións derivadas."

2. Negociación do informe coas persoas implicadas na avaliación

A recollida de información só é posible se as persoas que participan son proclives a facilitala e a colaborar coas persoas responsables no proceso. Pero a información obtida (por entrevistas, cadernos, observación, etc.) debe respectar a privacidade das

persoas afectadas. Así pois, a avaliación democrática considera que a información proporcionada polas persoas só pode ser utilizada e difundida se o informante está conforme co recollido no informe (Barquín, 1995).

O proceso de negociación escomezou coa elaboración dun **documento de negociación** na fase intensiva final de avaliación que se reparte a todo o alumnado, pais e nais, profesorado do curso, titora, observadoras-avaliadoras externas, ao operador de cámara de vídeo e ás outras profesoras de Ética do centro. Este documento, como explicamos anteriormente, é unha especie de "**contrato**", que regula os dereitos e deberes das persoas que recollen a información e das que a proporcionan, co obxectivo de garantir unha fórmulas de control democráticas da información, e tamén, de protexer a confidencialidade das persoas.

Como se pode ver neste "contrato" explícase ás persoas que van participar o tipo de avaliación que se pretende facer, a metodoloxía, as pretensións, o calendario, as condicións, etc. (*Documento de negociación adxunto en anexo 1*).

Como acordáramos no calendario do *Documento de negociación*, no mes de outubro empecei a entregar un exemplar do **Informe** a cada persoa implicada no proceso de avaliación (observadoras externas, operador de cámara de vídeo, alumnas e alumnos, nais e pais, profesorado do grupo e profesoras de Ética do

centro). Este documento, de sesenta páxinas, ía acompañado dunha **carta** (véxase *anexo 9 Carta*), onde se explicaba a importancia da colaboración de todas as persoas para finalizar democraticamente o proceso de avaliación, e se lles facía algunhas suxerencias para a posterior negociación.

Os comentarios iniciais ao veren o **Informe** foron de distinta índole. Había quen xa non recordaba que aínda quedaba esta fase do proceso, quen se sorprendía da súa amplitude do documento (*iVaia tocho!*), quen valoraba a cantidade de traballo que se apreciaba a simple vista.

Continuando coa intención de salvagardar en todo momento o rigor democrático do proceso avaliador, invitei a outra profesora a presenciar todas as reunións de negociación, podendo así facer de **observadora externa** e emitir, a súa vez, un pequeno informe das mesmas. Así podemos contar coa súa particular visión do ocorrido en cada caso.

Esta profesora do centro, Maite Caramés, que imparte Lingua e Literatura Española, leu o *Informe da avaliación* para estar ao día e poder entender a que viñan as críticas e os comentarios que houbera e, deste xeito, estar en condicións de levar a cabo a metanegociación.

Fomos acordando distintas datas para as **reunións de**

negociación por grupos. Primeiro, no mes de outubro, tivo lugar a das observadoras externas e o operador de vídeo, e despois, o 25 de novembro, a do alumnado, xa que lles foi preciso máis tempo para leren o *Informe*.

As observadoras externas do proceso da avaliación comentaron pouco, máis ben só fixeron alusións, moi oportunas por certo, a aspectos de redacción, matizando que cousas quedaban pouco claras, ou confundían por diversos motivos a comprensión da experiencia. Parecéulles ben o uso que fixen do seu informe e das súas observacións.

Todas as súas suxerencias foron tidas en conta na redacción definitiva do *Informe final*.

Con respecto aos **pais e ás nais** foron convidados a participaren individualmente por considerarmos que reunilos a todos podía facer que se sentiran incómodos ao non se coñeceren entre si. Non recibín comunicación escrita algunha, pero algunhas nais mandarónme a súa aprobación ou acordo a través dos seus fillos ou fillas.

Hai unha anécdota que pode ser interesante. Unha nai mándame recado polo seu fillo de que lle gusta moito o *Informe* e que non ten nada que obxectar, pero que me quería pedir un favor. Segundo o fillo ela está a pasar unha mala temporada xa que ten

certas crises e depresións, entre outras cousas, os fillos vanse facendo maiores, ten moito tempo libre

Pídeme se lle podo axudar a buscar algún camiño para saír adiante, eu penso que pode ser interesante traballar en ONGs ou en centros de mulleres da cidade, así como facer o curso de autoestima para mulleres que oferta a Concellería da Muller. Aos poucos días o fillo díme que xa contactara con Alecrín (Centro de estudos e documentación sobre a muller) e que está moi contenta de ter dado este paso.

O profesorado do grupo e as outras profesoras de Ética do centro leron con detenemento o documento e non obxectaron nada, soamente manifestaron o seu agrado por estarmos a realizar este tipo de experimento no centro e poder colaborar nel na medida do posible. Só un profesor non se preocupou moito polo informe e escusou a súa non lectura xustificando amablemente que se fiaba de min en todo o que eu puidera dicir.

Luz, unha das profesoras de Ética do centro, di no escrito enviado á profesora para a negociación:

"O informe é coherente, minucioso, resulta ameno, da unha visión clara do que foi o curso de Educación Afectivo-Sexual.(...)"

É evidente a necesidade e a oportunidade de traballar estes temas co alumnado adolescente en clase de Ética, en cursiños, en seminarios ou como sexa...

Destaca especialmente a madurez dos razoamentos, a claridade expositiva e mesmo a

corrección lingüística nos traballos escritos do alumnado."

(NP)

Anxo, o profesor de Galego do grupo, amosa a seu interese polo *informe* e invítame a publicar as conclusións na revista do instituto.

Teresa, profesora de Historia do grupo da investigación, comenta:

"Lin o informe enteiro e paréceme que fixeches un traballo arduo e moi interesante, pero lamento non poder axudarche moito.

Eu entereime de que estabas con esta experiencia cando me informaches de que podía ser entrevistada polas observadoras externas, case ao final do curso. (...)

O que verdadeiramente importa é a opinión do alumnado e a dos pais e as nais, porque é nas relacións familiares onde máis se notan os cambios de actitude, e ese é precisamente o obxectivo. (...)

Anímote a seguir nesa liña e ofrézome para colaborar contigo na mediada do que poida."

(NP)

O alumnado mantivo unha reunión de case tres horas na que pasaron moitas cousas. Foi en horario lectivo e na mesma aula onde tiveramos a experiencia o ano anterior. Chovía pero estaban case todos, só faltaron oito persoas, das cales catro tiñan unha clase de imaxe.

Creo que a pesar de facer un balance positivo había un certo ambiente de disgusto que me levou a pensar que o *Informe* non respondeu totalmente ás súas expectativas.

Este tipo de reaccións adoita ser moi frecuente nas negociacións das conclusións dos informes (Arenas, 1995, páx. 479).

Intentei suavizar esta situación aclarando que pretendía modificar aqueles aspectos que considerasen necesarios. Aínda así, o clima foi algo tenso, as expresións traducían certa frialdade (que nunca se dera nas nosas clases) e descontento, a pesar de encontrar tamén intentos de crítica constructiva e reflexiva.

O que estaba moi claro para todo o mundo era que o programa fóra moi eficaz, pero se cadra, este éxito foi tamén a razón do seu descontento, xa que se sentiron instrumentos para uns obxectivos, e o que elas e eles valoraban como algo moi importante e profundo nas súas vidas, reproducíase *superficialmente* nunhas cantas páxinas.

Paréceme que estas persoas, que admitiron toda a miña investigación, esperaban ver reflexadas no informe o seu perfil psicolóxico individualizado, o seu talante coeducativo-democrático e as súas múltiples características como alumnado que respostou moi positivamente a un programa de innovación pedagóxica. Se cadra por iso se sentiron, nun primeiro momento polo menos, defraudadas e ata certo punto utilizadas (unha moza chegou a dicir que se sentiu como *unha ratiña de laboratorio* ao ler o informe, sentimento que nunca tivera na clase).

Ao principio houbo reticencia a falar, despois da miña actuación propiciando a súa intervención, foron facendo as súas matizacións ao informe. Dixeron cousas como que non lles parecía ben que non aparecesen os seus propios nomes aínda que lles fose moi doado recoñecerse. Eu convencínnos fácilmente dicíndolles que, por exemplo, posiblemente non lles gustase que a nai dunha amiga ou un profesor se enterase do que pensaban sobre a masturbación, ou sobre outros aspectos da sexualidade.

Tampouco lles gustou que aparecesen *tan poucas* mostras das libretas. O curso fóra moi rico as libretas tamén, e o *informe* non recollía, desde o seu punto de vista, toda esa riqueza. Tenteilles facer ver que a inclusión de moitos fragmentos de libretas faría o documento moi extenso e a súa lectura farragosa, pero creo que non os convencín. Tamén comentou alguén que os cambios tan profundos acadados na súa personalidade non se podían recoller nun documento tan *técnico* como este, incluso suxeriu que lle gustaría voltar a ser entrevistada de novo, polo que lles suxerín a posibilidade de escribir sobre os logros individuais acadados e apreciados agora despois dos meses de verán.

Eu creo que non consideraron que o que se estaba a avaliar era a implementación dun programa de educación sentimental. Elas e eles pensaban que o que se quería avaliar era o seu comportamento e a súa vivencia particular. Por eso notaban tan en falta máis cousas

da clase e das súas libretas.

Irene escribe despois da sesión de negociación:

"(...) Despois deste curso de sexualidade, tiven a sorte, primeiro de coñecerme a min mesma, de saber quen son, de aprender a valorarme, e aínda que ás veces a miña autoestima estea baixa como é normal nunha adolescente, no fondo sei que valo o meu peso en ouro, e estou orgullosa delo. Decateime (gracias a que alguén me abriu os ollos) das inxustizas que vivimos homes e mulleres á hora de enfrentarnos ao xénero. (...) Cando chamaba a unha das miñas amigas por teléfono e me saía seu irmán, que con dezaseis anos tiña unha voz de nena incamuflable, el enchía os pulmóns de aire e aguantando a respiración, conseguía unha voz máis varonil, pero despois a súa vociña natural o traicionaba. É un caso curioso que ata agora non me percatara do seu fundamento. Ríame del, pero se ningún lle tivese inculcado unhas conductas masculinas a seguir, non actuaría así.

"(...) As primeiras clases de sexualidade eran para nós un pouco fortes. Nunca me presentaran as cousas tan claras, o sexo tal e como é, ao pouco tempo, entre os meus amigos e eu falabamos do tema como se se tratase da película de onte, con toda naturalidade." (NA)

Para todas estas persoas era evidente o éxito do programa e, como dixo un alumno:

"non hai máis que ver o resultado tan positivo das gráficas do cuestionario de actitudes".

Xucio que matiza unha alumna:

"o éxito está no cambio que supuxo nas nosas vidas e eso non se recolle no informe, e a min este curso afectóume moitísimo."

Con respecto aos **cambios** que se puideran dar nas actitudes e os valores do alumnado, paréceme interesante indicar que un alumno me dixo á saída desta reunión que non se podía imaxinar

como era e cómo pensaba cando a principio de curso cubriu o cuestionario de actitudes (pretest), que si sabe moi ben cómo era ao final no postest xa que nestes meses non cambiou pero que non se imaxina qué podía pasar pola súa cabeza daquela. Eu respondinlle que a min me pasaba o mesmo coas estradas vellas, cando fan a nova xa non me lembro de como era e que había anteriormente. Esto lévame a pensar que podemos ser reacios a admitir influencias nos nosos cambios pois de contado esquecemos como eramos antes, quizáis porque non nos gusta, e parece que chegamos a como somos por nos mesmos de forma natural e sen influencias.

Por outra banda, os varóns rechazaron unánimemente a visión do conflito de xénero que eu reflexaba no documento, din que eles non sentiron nunca á profesora como unha enemiga nin ás compañeiras como elementos alleos nun ambiente de competitividade entre sexos, dixeron que nos xogos didácticos da clase se divertían e que as sentían sempre como iguais. Tamén obxectaron que eles non eran *machistas*, cousa que se podía deducir da redacción que eu fixera do informe. Pensaban que eso podía pasar noutras clases, pero non na súa.

"Eu non vin esas bandas das que se fala". Dixo Ignacio.

E Xulián engade :

"No informe non se trata claramente, e en clase si que o vimos, o feito de que os homes tamén son vítimas do sexismo, da división sexual."

(NA)

Tratei de facerlles ver que esa visión que a eles lles disgustaba no *informe* se debía, non tanto á miña percepción, como a información obtida a través das observadoras externas; se elas detectaran este conflito, eu non podía silencialo, e posiblemente era esa reunión a mellor ocasión para aclaralo.

Un alumno, Aníbal, aclara a importancia que ten o concepto de liberdade nas relacións interpersoais, e aínda que este, que é un obxectivo do programa, cre que está sobradamente cumprido na nosa clase, son moi poucas persoas as que *pasan* por este tipo de programas, e polo tanto, agora séntese ás veces *nunha illa*.

Outra alumna, Aurora, suxire para extender esta formación sentimental dende a perspectiva de xénero, espallar a experiencia "*publicando un libro ameno de lectura no que aparecese a clase, os comportamentos en casa e na rúa do alumnado*" para que "*todas as persoas deste mundo tomaran conciencia do problema. Á xente encantaríalle, e os profesores e as profesoras da materia de Ética mandaríanllo comprar ao alumnado e debatirían sobre el. Sería un gran avance.*"

(...) Eu sempre sentín inferioridade e, cando estaba en octavo de EXB me mandaron á psicóloga do colexio que me axudou moitísimo, pero estas clases axúdarome aínda máis. Porque se todas as persoas tivésamos unha autoestima alta, non habería problemas de drogas, nen de alcohol, nen de machismo, nen de violacións, etc. Creo que este tema

debería tratarse desde parvulitos e debería ser unha materia máis como matemáticas, lingua, etc."

(NA)

Andrés comenta que a segunda parte, a da sexualidade, ten unha redacción máis rápida, menos profunda que a primeira que lle podería engadir algo máis das libretas, que fixeramos moito máis do que alí aparece.

Tamén fixeron algunhas matizacións que foron contempladas na redacción definitiva do documento.

En definitiva, entendín que lles custaba moito recoñecer cómo eran ao principio de curso e tamén o proceso de cambio na súa maneira de pensar e nas súas actitudes. Só se "entenden" no cómo son e cómo pensan agora, posiblemente a lentitude do proceso fai que a asimilación subtil dos novos valores ou o revisión dos mesmos, non lles deixe recoñecer que podían ter anteriormente outra posición ante os mesmos, fundamentalmente de indiferencia, como indica o cuestionario de actitudes no pretest.

Despois da reunión un alumno lembróme un detalle que eu esquecera no informe:

"O último día de clase dixeches que tiñas un regalo para os varóns da clase. Nós alporizámonos todos, pero ti dixeches que non ía a ser nada material aínda que o crías importante para nós, e que ás rapazas non lles regalabas nada xa que o curso fóra moi positivo para elas como todas recoñecían xa. Cando rematou a clase dixeches que o noso regalo era un consello para a vida, que consistía en que se nós deixabamos un pouco as nosas actitudes sexistas, se

amosabamos o noso lado máis feminino, máis tenro, íamos ter máis facilidade nas relacións coas mulleres, que ligaríamos máis e mellor. Nós quedamos calados... e Miguel comentou que era certo, que tiñas razón, que el xa o comprobara"

(NA)

Quero sinalar que todas as cousas que propuxeron modificar foron rectificadas, na medida do posible, no *Informe final*. Facelo non só é froito dun compromiso senón que creo que moitas das suxerencias foron moi oportunas e enriquecedoras para a mellor comprensión do acontecido.

Michael Scriben dixo unha vez que "*a avaliación é unha operación tímida*"; e Stuffebeam (1989, páx. 209) di que moitas veces se ten lembrado da advertencia bíblica: "*Non xulgues e non serás xulgado*". Pero coincidindo con estes expertos, sabemos que a avaliación é tamén unha necesaria faceta do perfeccionamento, e que non podemos mellorar os nosos programas e as nosas prácticas a menos que saibamos cal son os seus puntos débiles e fortes. Do mesmo xeito, non podemos estar seguros de que as nosas metas son válidas a menos que podamos comparalas coas necesidades da xente á que pretendemos servir. Por estas e por outras razóns os servicios públicos deben someter o seu traballo a unha avaliación competente. Debe axudárselles a diferenciar o bo do malo, a marcar o camiño do perfeccionamento necesario, a seren responsables e a acadar maior comprensión do seu traballo.

Capítulo 6.

Consideracións finais

É necesario adicar unhas páxinas a revisar as cuestións máis significativas que apareceron ao longo da investigación co fin de sintetizar e precisar as conclusións máis relevantes do traballo, para poder analizar con xustiza e con rigor a posta en práctica do programa de educación afectivo-sexual.

Non se pretende formular unha lista de conclusións definitivas xa que isto suporía dar por finalizada unha actividade que pola súa propia natureza é interminable, e implicaría minar o proceso de análise e a propia filosofía que o sustentou.

Non pode quedar no aire a reflexión sobre o valor da experiencia e do programa. Existen dúbidas que cuestionan os datos achegados. Á hora de asumir este programa e constatar os resultados, ¿que indicadores son consecuencia do propio programa e cales poden ser atribuídos ao valor persoal ou profesional do docente? Así mesmo, ¿que pasaría se esta actividade non contase co factor "novidade"? (Referida esta última non só ao programa en si mesmo senón tamén á metodoloxía utilizada, a iniciativa persoal fronte á rutina, etc.) Este programa, ¿tería os mesmos resultados?

Sexa cal sexa a resposta a estas cuestións, do que ninguén dubida é da incuestionable necesidade de ter en conta no proceso educativo os aspectos sinalados como novidosos nesta tese.

Neste traballo pretendimos superar a dicotomía e a

xerarquización **teoría-práctica**. Non quixemos reproducir a diferenza entre os que analizan a práctica docente e os que a practican. Isto significa asumir a capacidade que teñen as persoas que investigan para comprender e cambiar a súa realidade. Tratamos, pois, de atopar modelos de análise da realidade interactivos que tiveran en conta a complexidade das situacións e superaran a dicotomía teoría-práctica, as relacións e as conexións humanas como xerárquicas.

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

A posta en práctica deste programa de educación afectivo-sexual ano tras ano ratifica a importancia e a necesidade de afrontar o tratamento do mundo emocional reiteradamente esquecido dos programas educativos e así mesmo parécenos a adolescencia un período clave para o tratamento da educación afectivo-sexual polas características sentimentais aludidas desta etapa evolutiva.

Ao longo desta experiencia, intentamos unha análise crítica e correctiva dos comportamentos inadecuados que tantas veces teñen lugar na escola, procurando o respecto e a comprensión que cada

persoa merece.

Cómpre deixar constancia da dificultade que supón captar os procesos de cambio de actitudes, así como facer a análise da información e atribuír relacións de causalidade a un programa, cando sabemos que son moitas as influencias ás que a poboación destinataria está exposta. Por esta razón cabe facer unha interpretación flexible e relativa tanto dos datos como das valoracións.

Xa no plano da matización é posible que unha experiencia na que se intenta que as alumnas saian dos seu lugar secundario, da inferioridade, e que se valoren a si mesmas, e que os mozos renuncien ao poder masculino que a sociedade discriminatoria lles dá só por naceren varóns, se converta nun espacio a favor das mozas, e posiblemente esta sexa unha etapa previa e necesaria, para empezar en condicións de igualdade unha educación para elas e eles. En ningún modo se pretende unha escola a favor das mozas, creo que teríamos que educar non a partir das desigualdades senón a partir da diferenza entre as persoas e colaborar a desenvolver seres diferentes e distintas personalidades; pois esta é unha causa que se arraiga na dignidade, no respecto e na xustiza.

Cómpre sinalar que a cultura experiencial das e dos adolescentes está mediada pola representación dual da realidade social: **masculino e feminino**. É evidente que esas imaxes son as

que van interiorizando e reproducindo desde que nacen, agachando a diferenza sexual e de xénero e a discriminación. A identificación con elas reforza a asociación da masculinidade co poder e o prestixio; e da femineidade coa doxura, a debilidade e o coidado, resultando por iso depreciada. Así elas e eles queren ter atributos da masculinidade por todo o que representa. Estas imaxes, consciente ou inconscientemente, reforzan os estereotipos sociais e contribúen á normalización dos mecanismos de transmisión do sexismo.

O sexismo é negativo para ambos os sexos, a pesar de que para un deles sexa menos visible, porque queda compensado polo feito de que a separación de roles permítelle obter poder. Pero o sexismo, na medida en que é a adopción dun conxunto de pautas culturais socialmente asignadas, mutila e frustra a nenas e nenos porque lles impide desenvolver un conxunto de posibilidades que non son exclusivas de ningún sexo.

Na nosa proposta partimos da consideración de que mulleres e homes son iguais. Existen algunhas diferenzas biolóxico-sexuais pero delas non se derivan cualidades innatas diferentes entre os sexos. As diferenzas observables non as atribuímos a unha diferenza de identidade ou natureza senón a diferenzas apreñadas artificialmente, derivadas das relacións de opresión entre homes e mulleres.

As diferenzas entre homes e mulleres, entre o masculino e o

feminino son máis de tipo **sociolóxico** que psicolóxicas. Podemos resumir dicindo que son construídas socialmente e pouco a pouco van configurando a psique. Dende un punto de vista estrictamente psicolóxico podemos dicir que se dan tendencias "masculinas"/"femininas" en ambos os dous sexos, é dicir somos bisexuais, tanto a muller como o home poden desenvolver tendencias activas e pasivas, dependentes e independentes, competitivas e amorosas, e poderían optar polos roles que máis se axeitan a súa personalidade ou ás súas circunstancias persoais, á súa madurez ou ás súas necesidades psíquicas.

Se ben é certo que o sexo é unha das circunstancias determinantes da personalidade do individuo, tamén hai outras que a configuran como a clase social, as relacións familiares, a raza, as oportunidades de desenvolvemento, a tradición cultural, as disposicións físicas e psíquicas, etc. Nesta configuración, as diferencias individuais prevalecen sobre as propiamente sexuais. Esta afirmación fundamenta o feito da crecente participación das mulleres en todas as esferas da vida colectiva, que deu lugar a moitas dúbidas con respecto á validez da correlación tradicional do sexo e as cualidades psicolóxicas. Aínda que estamos nunha época de transición, os efectos da tradición son fortes e podemos concluír que, ao haber cambio nos roles, moitos trazos antes considerados masculinos, hoxe son desenvolvidos polas mulleres, o que nos leva a pensar que non son trazos innatos senón que dependen dos roles

sociais e que cambian segundo o fagan estes.

¿É necesario o **conflicto** para a interiorización? Cómpre preguntarse se é inevitable que haxa un certo conflito para chegar a interiorizar un cambio de actitudes no tocante ao problema da identidade de xénero. Inicialmente os alumnos varóns só aprecian a súa perda de poder nas relacións e na sociedade, e faise difícil chegar a ver qué contribución pode ter para eles verse liberados da presión dos estereotipos de xénero e todo o que poderían gañar nun mundo de igualdade. Apreciar o conflito pode ser disuasor para o labor docente; pero, os resultados obtidos, reafirman a necesidade de afrontalo como unha fase no proceso de incidencia.

Un dos obxectivos máis importantes do noso programa radica en sensibilizar ao alumnado respecto á violencia sexual, que está intimamente ligada aos problemas que implica a “dictadura” de xénero; sabemos que é difícil **previr a violencia** de xénero; sería necesario un cambio nos valores culturais, e precisaríanse tomar moitas precaucións. É evidente que unha axeitada educación afectivo-sexual traballando dende a perspectiva de xénero pode ser un bo medio para tratala e combatela.

O coñecemento dun mesmo ou dunha mesma, o respecto polo propio corpo, a revisión das expectativas amorosas, o traballo cos “medos”, así como coidar a calidade das relacións, defender o espacio persoal, asumir a responsabilidade compartida, apostar polo valor dos

vínculos afectivos.... son considerados como os fundamentos para elaborar o **proxecto vital** na adolescencia.

Considerando o **amor** como unha experiencia vital, o modo no que se expresa é froito dunha aprendizaxe social, e é neste proceso onde se escinde o masculino do feminino. Ensínase a amar a homes e a mulleres de xeito diferente, o resultado moitas veces é a incompreensión, a incomunicación e o sufrimento. Polo tanto é importante atopar unha linguaxe común que nos permita reencontrarnos como persoas.

A proposta neste traballo é o modelo **andróxino**, segundo o cal, nenas e nenos recibirían as mesmas oportunidades educacionais e non se intentarían impoñer aqueles trazos considerados tradicionalmente masculinos ou femininos. Deste xeito, cada individuo sería libre para desenvolver calquera capacidade psicolóxica. Este modelo andróxino enténdese como a posibilidade que debe ter todo o ser humano de poder manifestar un rico e extenso repertorio de sentimentos e condutas. Partimos de que toda conduta antes que sexual é ante todo humana, os aspectos desta especificamente sexuais quizais sexan os estrictamente biolóxicos. As persoas serían libres para perseguiren os seus propios intereses e desenvolveren os seus propios talentos sen importar o sexo. Deste modo as diferencias de xénero diminuirían e posiblemente desaparecerían.

Así mesmo este modelo psicolóxico contempla a persoa dende unha perspectiva integral e globalizadora. Como indica Platón no *Banquete*, os humanos eramos un só, e por esta razón os deuses envexosos nos dividiron. Nós cremos que o devir histórico esíxenos de novo esa reunión

Asumimos como nosas as ideas argumentadas polas pensadoras ilustradas cando consideran a androxinia como un ideal humanista que permite a cada individuo desenvolver o seu potencial humano completo xa que libera tanto a homes como a mulleres do corsé que lles impón o rol de xénero.

Ademais dos motivos de discriminación que fomentan a desigualdade, ben coñecidos, existen outros dos que pouco se fala, e que na adolescencia son moi relevantes: **o aspecto físico e o carácter**. É importante contemplalos na educación sentimental, xa que poden crear situacións complexas e traumas que se perpetúen no tempo e sexan irreparables.

Temos que resaltar que ao traballarmos na adolescencia o problema do sexo-xénero, prodúcese cáseque de inmediato **cambios de actitudes** cara a posicionamentos críticos e reflexivos. Mediante exercicios dirixidos ao cuestionamento de estereotipos (xogos, tarefas, investigacións...) pódese comprobar que tanto uns como outras cambiaron as súas actitudes e pasan a cuestionar a súa identidade e rol de xénero.

Un dos logros máis facilmente apreciábeis é o cambio no uso da **lingua**, tanto na linguaxe sexista como no emprego da terminoloxía relativa á sexualidade. En poucos meses é fácil apreciar a precisión léxica e a vontade de buscar fórmulas non sexistas tanto na lingua escrita como na oral.

Obsérvase que ao introducir unha disciplina de Educación afectivo-sexual no currículo, aumenta **o interese e a motivación** do alumnado, como demostra a case ausencia de absentismo e o alto grao de participación e a calidade do traballo conseguido desde principio de curso.

Convén resaltar a seguridade en si que van adquirindo ao longo do desenvolvemento do programa produce un aumento claro da **autoestima** no alumnado. Detéctase na actitude mantida na aula, nas relacións co grupo de iguais e cos seus maiores, e sobre todo é constatado na ámbito familiar.

Con respecto aos **cambios** que se puideran dar nas actitudes e os valores do alumnado, parece interesante indicar que no proceso de negociación do informe apréciase que lles custaba moito recoñecer cómo eran ao principio de curso, así como analizar o proceso de cambio na súa maneira de pensar e nas súas actitudes. Só se recoñecen en cómo son e cómo pensan "agora". Posiblemente a lentitude do proceso fai que a asimilación lenta dos novos valores ou o cuestionamento dos mesmos, non lles deixe recoñecer que podían

ter anteriormente outras posicións. Parece evidente que se pode ser reacio a admitir influencias nos propios cambios, como se estes fosen logrados dun xeito espontáneo.

Negociar o informe é unha plataforma excelente de comprensión e reflexión coas distintas persoas implicadas na avaliación xa que posibilita analizar o contido dos procesos, dándolle un rigor que axuda a descifrar os significados e a profundar no sentido do que se fai na aula.

Apreciouse que a negociación co profesorado do centro fixo que coñeceran a experiencia e se interesaran polo tema, cousa que abre perspectivas de sensibilización e de intercambio de opinións, con conseguinte enriquecemento para a vida do centro.

Para que fose máis eficaz o labor que pretendemos, e puidese darse un cambio na estrutura mental profunda, tería que darse un proceso global e interdisciplinar. O **instituto** tería que articular mecanismos que posibilitasen os cambios necesarios para paliar certas actitudes pouco saudables, de tal xeito que esta aposta pola calidade do ensino implicase un cambio de discurso político e estrutural así como a transformación das prácticas da comunidade educativa.

Sería moi interesante e incluso necesario incorporar no programa de formación en educación afectivo-sexual ao resto do

profesorado, a persoal sanitario e sobre todo **ás nais e aos pais**. E así, reflexionar conxuntamente sobre os procesos de construción do xénero dos seus fillos e fillas xa que, pola súa influencia, poden filtrar os patróns sexistas así como moitas falsas crenzas ou mitos sexuais sen seren conscientes da gravidade das consecuencias. Se esta tarefa se fixese conxuntamente sería moito máis exitosa.

Como conclusión xeral, detéctase unha grande **necesidade** de educación sexual inspirada na filosofía do xénero. Esta necesidade aparece nas sesións de negociación das conclusións do informe final, que consideran a nosa experiencia didáctica fundamental, pero lamentan que non sexa máis que un feito puntual.

A validez deste traballo non está centrada unicamente en que propón un proxecto pedagóxico alternativo apoiado nun estudio epistemolóxico, nunha posta en práctica dunha proposta e na avaliación e constatación duns resultados, senón que ante todo pretende ser unha guía práctica e útil para o profesorado, que poida contribuír á posta en marcha do traballo de aula. E así mesmo, esperamos que en todo momento poida servir de axuda, apoio, avance, ou complemento de posibles actividades ou experiencias didácticas. A proposta non deixa de ser o diagnóstico dun problema a nivel individual e social que, como tal, admite distintas posibilidades de terapia.

Consideramos que a **educación** a través dos diferentes

medios é o mellor instrumento para colaborar e crear novas formas de vivir a afectividade e a sexualidade, e sostemos que un programa axeitado de educación afectivo-sexual que contemple a perspectiva de xénero pode ser un elemento de grande valor para acadar as reflexións e as transformacións convenientes a nivel sentimental nesa etapa crucial da vida que é a adolescencia. Apostamos, pois, polo **cambio sentimental** para acadar o **cambio social**. En definitiva, cadaquén é libre de exercer a sexualidade e a afectividade na forma que considere adecuada. Independentemente disto, o que resulta evidente é que non pode manterse por máis tempo a vella farsa. Non podemos seguir a transmitir as vellas pautas culturais que atraparon a tantas e a tantos. A inercia é moi poderosa. A contribución cara a un futuro máis humano desde unha experiencia ás veces dolorosa do pasado e do presente, pode ser unha maneira de dar sentido aos erros cometidos nun tema que tan innecesariamente nos complicou tantas veces a vida.

Somos conscientes de que a nosa proposta é arriscada, que significa un desafío, un compromiso de fondo. Pero os desafíos cando teñen que ver con propostas de cambio son moi positivos. Ter un proxecto é darlle sentido á actividade cotiá, sentar as bases para evolucionar, mellorar e quebrar a rutina e a pasividade, implica ilusión e perspectiva de futuro.

Anexo 1

Documento de negociación

PRETENSIÓN

Trátase dun proxecto de investigación de carácter didáctico “*A educación afectivo-sexual na adolescencia: epistemoloxía e didáctica dunha proposta*” a cargo da profesora Mercedes Oliveira Malvar.

A interesada pretende avaliar todas as implicacións que o seu traballo teórico e a súa proposta didáctica teñen sobre os seus destinatarios o **alumnado** do Instituto Alexandre Bóveda no que imparte a materia de Ética.

A elección do grupo para o proxecto de avaliación intensiva entre os tres grupos de Ética nos que se desenvolve a experiencia é froito dunha selección pola que se tiveron en conta unha serie de características que o fixeron máis axeitado que os outros dous grupos nos que tamén se desenvolve a experiencia.

Entre as características que se contemplaron están: que é o grupo máis numeroso e ten un reparto bastante equilibrado de mozas e mozos o que fai unha mostra ampla e representativa de ambos sexos, e que so hai dúas persoas repetidoras e isto indica pouco coñecemento do proxecto e menos condicionamento previo cara ao mesmo.

A avaliación que aquí se propón é de natureza **cualitativa**, da voz aos participantes, emprega métodos etnográficos, preocúpase polos procesos e non só polos resultados e está transida dos valores democráticos. Tamén pretende axudar a transformar a práctica profesional dende a reflexión sistemática e compartida sobre a mesma.

FASE INTENSIVA DE AVALIACIÓN

A avaliación da proposta didáctica comenzo a principios do curso académico con cuestionarios e sondeos de opinión que a interesada rexistrou no seu diario de aula. Así escomenzou un proceso no que se foron contemplando os rexistros da profesora e os levados a cabo polo alumnado dende as primeiras sesións nas súas respectivas libretas de Ética que foron consultadas frecuentemente pola profesora dentro dun proceso de avaliación continúa.

Actualmente atopámonos na **fase final** da toma de datos e serán as catro últimas sesións de clase (dobles, de dúas horas, como figura no horario escolar) nas que de xeito intensivo pretendemos sacar a avaliación final do proxecto.

METODOLOXÍA

Esta será múltiple. Intentaremos rexistrar as catro sesións coa colaboración de **observadores externos** (2 sesións con un e 2 sesións con dous simultaneamente). As persoas que se encargarán desta tarefa son profesoras de Filosofía e Ética noutros centros de secundaria da bisbarra e investigadoras da Universidade de Santiago. Haberá tamén un rexistro observacional por parte dunha profesora do centro que tamén desenvolve o proxecto de Educación afectivo-sexual na clase de Ética e emprega os mesmos materiais ("*Eros: materiais para pensar o amor*" de Mercedes Oliveira Malvar. Ed. Xerais 1995). Estas persoas levarán a cabo o seu traballo discretamente sentadas nun extremo lateral da aula e anotando todos aqueles datos que consideren relevantes para a investigación.

Tamén se observarán as sesións a través da **grabación en vídeo** das mesmas, con cámara fixa sobre trípode e micro, intentando alterar o menos posible o ritmo da clase.

As investigadoras externas levarán a cabo **entrevistas** a alumnas e a alumnos individualmente e en grupos de mozos e de mozas. Tamén entrevistarán á profesora titora do curso, a outra profesora e a dous profesores que dean clases no mesmo grupo. Tamén serán entrevistadas as outras tres profesoras que imparten a asignatura de Ética nos distintos niveis no centro.

A profesora Mercedes Oliveira levará a cabo tamén **entrevistas cos pais e nais** do alumnado do grupo, e ela mesma será entrevistada polas persoas que fan a investigación dende fóra.

Todas as entrevistas serán gravadas en cassette.

Na última fase o alumnado fará unha auto-avaliación do seu traballo durante o curso na súa libreta, cumprimentará o derradeiro cuestionario e fará unha avaliación cualitativa anónima nunha folla.

Con todos estes datos e coas libretas do alumnado se fará un **Informe Final de conclusións** que estará redactado en outubro e será entregado a todas as persoas que participaron na investigación.

As libretas do alumnado serán devoltas aos seus propietarios ao final de todo o proceso.

CONDICIÓNS

No tocante ás condicións é importante dicir que se trata dunha investigación seria e rigorosa na que se garantiza o anonimato e o respecto ás opinións, puntos de vista e integridade de todas as persoas que participan. A utilización desta información ten como pretensión coñecer a incidencia da experiencia didáctica para mellorar a calidade do ensino.

Manteráse a **confidencialidade** dos datos e o **anonimato** dos informantes. Ninguén terá dereito ao veto respecto á totalidade do informe ou dalgunha das partes.

Comprometémonos a incorporar ao informe as discrepancias de aquelas persoas ou grupos que non estean dacordo co contido ou a forma do mesmo.

Do que se trata con estas regras de xogo é de **garantir** a pureza do proceso avaliador. É preciso que non se convirtan en obstáculos para a súa realización pero que salvagarden os dereitos das persoas avaliadas.

CALENDARIO

As sesións con observadoras externas serán os días 15, 22, 29 de maio pola mañán e o 4 de xuño pola tarde. Estas mesmas sesións tamén serán gravadas en vídeo.

Durante estas mesmas datas levaranse a cabo as entrevistas co alumnado por parte das investigadoras externas.

Nos meses de maio e xuño realizaranse as entrevistas aos profesores e profesoras do curso así como aos pais e nais do alumnado previa cita.

Nos meses de xullo, agosto e setembro traballarase coa información rexistrada e redactarase o **Informe Final** coas conclusións do traballo realizado durante o curso. Aportarase unha avaliación cualitativa da experiencia.

No mes de outubro a principio do curso vindeiro terá lugar a reunión de negociación coas persoas implicadas no proceso avaliador.

NEGOCIACIÓN

Nesta fase poderánse facer todo tipo de suxerencias cara a modificación ou engadido dalgúns aspectos así como das discrepancias formuladas por parte das persoas que non estean conformes co mesmo ou con algunha das partes do Informe Final.

AGRADECEMOS A TÚA COLABORACIÓN

Anexo 2. Cuestionario de actitudes

SEXO IDADE DATA

Moi en desacordo	En desacordo	Indiferente	De acordo	Moi de acordo
1	2	3	4	5

1. O amor é condición indispensable para que as relacións sexuais sexan plenamente satisfactorias.

1 2 3 4 5

2. Hay aficións que son claramente masculinas.

1 2 3 4 5

3. Na educación sexual é tan importante a actitude como os coñecementos.

1 2 3 4 5

4. Debería estar prohibida a adopción por parte de parellas homosexuais.

1 2 3 4 5

5. Se te masturbas en exceso pódete caer o pelo.

1 2 3 4 5

6. As agresións sexuais non se dan entre escolares.

1 2 3 4 5

7. Os pais son os únicos que deben decidir qué facer cando unha adolescente está embarazada.

1 2 3 4 5

8. Debemos permitir as manifestacións afectivas dentro do centro.

1 2 3 4 5

9. A dotación xenital é moi importante nos homes.

1 2 3 4 5

10. A miña sexualidade está en todo o meu corpo.

1 2 3 4 5

11. A discriminación por sexo é de orixe xenética.

1 2 3 4 5

12. Os homes deben tomar a iniciativa nas relacións sexuais.

1 2 3 4 5

13. As mulleres dominan as súas paixóns, os homes non.

1 2 3 4 5

14. Pódese vivir con angustia por non ter experimentado relacións de enamoramento.

1 2 3 4 5

15. A violencia sexual nunca existe no seo da familia.

1 2 3 4 5

16. A homosexualidade é unha cuestión de liberdade.

1 2 3 4 5

17. As crenzas relixiosas acentuaron a discriminación das mulleres.

1 2 3 4 5

18. Ás persoas infectadas pola SIDA recoñéceselles pola pinta a simple vista.

1 2 3 4 5

19. Ás veces, as persoas cando aman deixan de ser libres.

1 2 3 4 5

20. A sexualidade ten como fin a reprodución.

1 2 3 4 5

21. Os vellos e as vellas non deben ter relacións sexuais.

1 2 3 4 5

22. Toda a clase debe saber quen ten a SIDA para tomar precaucións.

1 2 3 4 5

23. Sería necesario traballar máis especificamente coas mozas o tema da anticoncepción.

1 2 3 4 5

24. O coito vaxinal sempre é máis satisfactorio que outras formas de estimulación.

1 2 3 4 5

25. Os homes, en xeral, fan mellor as cousas.

1 2 3 4 5

26. Nos bebés xa podemos saber se son nenos ou nenas só con lles mirar á cara.

1 2 3 4 5

27. Moitas violacións son consecuencia das actitudes provocativas das mulleres.

1 2 3 4 5

28. Se non hai erección non pode haber relación sexual.

1 2 3 4 5

29. É normal, que a xente teña sentimentos de culpa motivado polas súas conductas sexuais.

1 2 3 4 5

30. Ao falar de amor non entendemos o mesmo se falan os homes que se falan as mulleres.

1 2 3 4 5

31. As persoas que realizan abusos sexuais son sempre descoñecidas.

1 2 3 4 5

32. Na relación amorosa o home desexa e a muller se sente desexada

1 2 3 4 5

33. Os homes finxen amor para obter sexo e as mulleres finxen sexo para obter amor.

1 2 3 4 5

34. A educación sexual favorece que as relacións sexuais de inicien precozmente (antes).

1 2 3 4 5

35. Masturbarse en exceso repercute negativamente na capacidade de concentración das persoas.

1 2 3 4 5

36. Unha profesora homosexual deberá procurar non manifestar a súa orientación sexual para non influir negativamente no seu alumnado.

1 2 3 4 5

37. Os regalos de xoias e pedras preciosas son a mellor maneira de demostrarlle o amor ás mulleres.

1 2 3 4 5

38. Os homes non son os máis apropiados para o traballo da casa e o coidado das criaturas.

1 2 3 4 5

Gracias pola túa colaboración

Anexo 3. Nais e pais

CUESTIONARIO GUÍA DA ENTREVISTA

-¿Sabe que o seu fillo ou filla cursa un programa de Educación afectivo-sexual na materia de Ética?

-¿A vd. que lle parece?

-¿Sabe que traballamos sobre a identidade masculina e feminina, o problema dos estereotipos, o problema de ser home e o de ser muller, e de como se nos educa na diferenza?

-¿Ten notado algún cambio de comportamento ou actitude no seu fillo ou filla?

-¿Falaron en casa algunha vez deste tema ou doutros relacionados coa asignatura de ética?

-¿Aprecia se ten “medrado”, se é máis responsable, se amosa máis seguridade en si mesma-o?

-¿Cre que pode ter aumentado durante este curso o seu autoconecemento e a súa autoestima?

-¿Cre que hai máis comunicación con ela ou con él?

-¿Observa distinta relación cos amigos e coas amigas?

-¿Ten visto o libro de ética?

-¿Ten lido cousas da súa libreta de ética?

-¿Teñen comentado algo dela?

-¿Que pensa vd. do que facemos na clase?

-Atopa diferenzas nas súas actitudes con outros fillos ou fillas?

-¿Ve nel ou nela máis tolerancia hacia outras persoas que podan ser homosexuais ou xente que non se axeita ao estereotipo social dominante?

-¿Sabe que traballamos sobre a prevención das condutas sexuais de risco?

-¿Pode dicir todo o que se lle ocorra que tenga algunha relación coa clase de ética e o seu fillo

ou filla?

Interésanos saber todo o que poida ter relación coa clase de ética pois queremos avaliar os resultados, e, dado o tema que tratamos, faise moi difícil medir os indicadores xa que estamos a falar de actitudes e valores, e estes aparecen onde menos o agardamos.

É imprescindible para o noso labor avaliador a súa colaboración xa que pasa co seu fillo moitas horas e vive moitas situacións que lle poden aportar datos de moito valor para o noso traballo.

Anexo 4. Valoración secreta e anónima

VALORACIÓN SECRETA E ANÓNIMA DO CURSO DE EDUCACIÓN AFECTIVO-
SEXUAL

SEXO

IDADE

DATA

- 1.-¿Qué supuxo para ti esta asignatura?
- 2.-¿Cres importante tratar estes asuntos nunha materia en secundaria?
- 3.-¿Qué temas te interesaron máis e menos?
- 4.-¿Qué foi máis divertido e máis aburrido?
- 5.-¿Qué cres máis proveitable e menos?
- 6.-¿Ten algunha relación ou influencia coa túa autoconfianza, a seguridade en ti mesmo-a, a túa propia autoestima?
- 7.-¿Ten influido algo sobre os teus “medos”?
- 8.-¿Cres ter novos coñecementos?
- 9.-¿Cres que cambiou a túa actitude cara algunhas formas de ver ás persoas do outro sexo?
- 10.-¿Coñéceste mellor?
- 11.-¿Comunicaste mellor?
- 12.-¿Tes comentado as cousas desta clase con amizades ou familiares?
- 13.- ¿Podes expresar tamén o que vexas oportuno....
- 14.- ¿Fai unha avaliación do curso, da asignatura, dos materiais, do libro de “*Eros*”, do xeito de traballar, das actividades, da profesora, da incidencia desta experiencia de Educación Afectivo-Sexual na túa vida persoal e social.....

Anexo 5. Caricaturas

Anexo 6. Categorías

CATEGORÍAS

Aportamos a táboa de categorías e subcategorías que serviron de guía de referencia para a elaboración do *Informe final*.

Estas están clasificadas en grandes bloques que tratan sobre: as temáticas e os conceptos que guiaron os contidos do programa; a metodoloxía, os materiais e recursos; as categorías en torno a repercusión do programa, as actitudes, e as persoas implicadas na avaliación; e para finalizar as categorías en xeral: sobre a experiencia e o programa.

A utilización das mesmas na redacción do *Informe final* foi moi flexible e en moitos casos tratáronse categorías conxuntamente, noutros déuselles máis relevancia a unhas que a outras dependendo do interese da descripción.

A continuación temos unha relación das mesmas.

CATEGORÍAS TEMÁTICAS/CONCEPTUAIS/DE CONTIDOS

- ASIMILACIÓN DA PROBLEMÁTICA SEXO-XÉNERO.

-Toma de conciencia

-Práctica coeducativa

-Linguaxe non sexista

-Aceptación do mundo feminino. Revalorización da cultura feminina.

-Discurso e argumentación neste tema.

-Crítica aos estereotipos de xénero.

- IDENTIDADE MASCULINA E FEMININA

-Roles

-Cooperación e solidariedade

- SEXUALIDADE

-Prexuízos, mitos e falsas crenzas

-Sexualidade non reproductiva

-Coñecemento do corpo

-Cambio de roles masc/fem na sexualidade

-Sex.-afectividade

-Sex.-Pracer

-Sex.-Comunicación

-Sex.-Saúde

-Sex.-idades

-Promóvese o emprego da linguaxe técnica

-Exprésanse mensaxes en relación ao feito sexual.

-Sensibilízase sobre as formas subtis de violencia sexual.

-Poténcianse habilidades sociais de toma de decisións e a asertividade

- Capacítase para se enfrentar a conflitos para o cambio de actitudes
- Promóvese a evitación de dependencia afectiva
- Favorécense relacións de amizade e cooperación
- Trabállanse os “medos”
- Trabállanse as expectativas amorosas
- Educase para a paz
- Educase para a saúde (Saúde= benestar físico e psicosocial).
- Promóvense hábitos de evitación de riscos
- Ofrécense distintos modelos de orientación do desexo sexual
 - . Trabállase a homosexualidade feminina e a masculina
 - .O celibato como independencia ou abstinión
- Fálase dos sentimentos
- Trabállase gradualmente a violencia sexual e danse pautas para á prevención
- Trabállase a anticoncepción
- A SIDA
- As ETS
- Na información que se lles da:

. ¿Ocúltaselles algo?

. ¿Limítanse certos temas que o alumnado demanda?

. ¿Caése en “moralina”?

-SOBRE O MUNDO DOS AFECTOS

-¿Os pros e contras?

-¿Profundízase na etapa evolutiva da adolescencia?

-¿Trabállase o amor?

. como posesión

. mercantilismo “compra do amor”

* grao de desinhibición na aula con estes temas.

* grao de interconexión temática. Capacidade de relación de temas.

CATEGORÍA: METODOLOXÍA

-¿Trabállanse as ideas previas do alumnado?

-¿Poténciase a observación?

-¿Hai debate?

-¿Hai un funcionamento democrático na aula?

. ¿Aténdense as demandas do alumnado?

. ¿Tolerancia?

. ¿Clima da aula?

-Construcción da aprendizaxe

-Elaboración de materiais propios

-Procedementos de argumentación e refutación.

-Reflexión

-Consciencia do proceso metodolóxico

-Discurso e argumentación

-Xogos didácticos

. Roles

. Dinámicas de grupos

. Barómetro de valores

-Interdisciplinariade: Filosofía, Ciencias, Medicina, Bioloxía, Etoloxía,

Literatura, Psicoloxía...

- O caderno de clase

- Saídas da aula, traballo fóra.

. Propíciase a busca de información allea á clase.

. Poténcianse contactos con outra persoas para a información.

-Traballo de grupo, traballo cooperativo.

-Contrastan ideas e opinións.

-Poténciase a formación dun criterio propio.

CATEGORÍA: MATERIAIS E RECURSOS

-Os recursos, ¿son variados, divertidos, actualizados...?

-Os materiais, ¿son axeitados ao nivel intelectual do alumnado?

- ¿Son motivadores e creativos?

-¿Propician a actividade por parte do alumnado?

-¿A actividade é gradual e procesual?

-Emprégase a prensa: diferentes medios, temas, titulares, noticias, opinións, ensaios...

-¿Empregáanse textos? ¿Literarios (poesía, teatro, novela, conto...), filosóficos, científicos...?

-¿Tense en conta a música? ¿Que tipo de músicas: rock, ópera, folk, bacalao...?

-Cinema e vídeo documental, ¿empréganse con ficha de traballo?

-Fotografía e comic. ¿Trabállase a lectura de imaxe?

-Publicidade. ¿Poténciase un uso crítico da mesma?

-Chistes, refráns, saber popular... ¿son tidos en conta?

- ¿Hai referencia á cultura e costumes locais/regionais?

-¿Hai referencia a outras culturas ou poboacións en exemplos, estudos ou información?

- Actitude e disposición do alumnado na clase.

-O espazo na aula.

-Asistencia a clase

CATEGORÍA: REPERCUSIÓNS DO PROGRAMA

-Na persoa.

-No grupo de amizades, noivo, noiva...

-No centro escolar.

-Na familia.

-Cambios apreciados

. Coñecementos

. Actitudes

. Procedementos

-Efectos secundarios non pretendidos tanto positivos como negativos.

CATEGORÍA: ACTITUDES

-tolerancia

-erotofilia

CATEGORÍA : PERSOAS IMPLICADAS NA AVALIACIÓN

-Alumnado

-Nais e pais

-As observadoras-avaliadoras externas

-O operador de cámara de vídeo

-A titora e o resto do profesorado do grupo

-As outras profesoras de ética do centro

-A profesora que implementa o programa

CATEGORIAS EN XERAL: A EXPERIENCIA/O PROGRAMA

-Capacidade de transformación

-Elementos de reprodución

-Formación integral. Globalización

-Currículum oculto

-Necesidade da Educación Afectivo-Sexual

-Trasversalidade

-Cambio nas fontes de información sexual

-¿Cuestiónase o modelo tradicional de Educ. Afectiva-Sexual?:

Xenitalizado

Sanitarizado

Reproductivista

Acorporal

Pecaminoso, impuro, sucio.

-¿Favorécense sentimientos de bienestar e autoestima?

-¿Respétase a dignidade humana?

-¿Efectos secundarios positivos e negativos?

**Anexo 7. Informe-Avaliación das observadoras externas
sobre a experiencia de educación afectivo-sexual**

**Informe-Avaliación das observadoras externas sobre a experiencia de educación
afectivo-sexual**

INTRODUCCIÓN:

Este informe-avaliación da experiencia de educación afectiva-sexual realizada pola profesora Mercedes Oliveira Malvar no IES Alexandre Bóveda consta fundamentalmente de dúas partes que veñen determinadas polos recursos que se empregaron para realizar a observación externa. A primeira parte baséase principalmente na información obtida a partir da observación na aula e, a segunda, na información obtida mediante as entrevistas aos diferentes actores da escena educativa: alumnado, profesorado e pais e nais.

Observación na aula:

Tres das catro observadoras externas asistiron cada unha a dúas clases no mes de Maio e tomaron nota de todo o que observaron no transcurso das mesmas. Transcribiron tanto o que sucedía na aula como as súas impresións subxectivas ao respecto. Asemade, revisaron algúns dos diarios do alumnado. A partir desta información se estruturou este punto en cinco apartados básicos: recursos empregados na aula, nivel de conceptualización acadado polo alumnado, metodoloxía, actitude na clase e descrición dunha sesión.

Entrevistas:

Outra fonte fundamental de datos foron as entrevistas ao alumnado, nas que foi entrevistada case a totalidade da aula. Esta experiencia foi moi novedosa e gratificante, xa que lles permitiu ás observadoras tomar contacto directo co sentir dos adolescentes respecto da experiencia. Por último, as entrevistas aos pais e nais permitiron achegarse ao contexto familiar -que no noso sistema educativo está tan esquecido- para comprobar as repercusións actitudinais na vida cotiá.

O presente informa carece de conclusións finais xa que, como se indica no título, é ao mesmo tempo avaliación e isto implica que as reflexións que as observadoras externas realizan sobre o proxecto e a súa posta en práctica insírense ao longo do desenvolvemento do propio informe, mais pensamos que cómpre salientar a nosa predisposición positiva cara este xeito crítico de enfocar unha faceta tan importante do ser humano que o sistema educativo esquece ou encorseta en estereotipos tradicionais.

A) OBSERVACIÓN DIRECTA NA AULA

A.1. Recursos empregados na aula

A.1.1.A unidade didáctica:

A unidade didáctica -texto base- xa recolle multitude de materiais diferentes. Nas sesións ás que asistiron as observadoras empregouse esta unidade para guiar a clase que, en termos xerais, desenvolvíase por interacción continua entre a profesora e o alumnado. A función desta era formular preguntas que o alumnado contestaba bastante ordeadamente. As preguntas tiñan como finalidade dirixir o desenvolvemento dos temas tratados. Ademais disto, utilizáronse recursos variados como debates dirixidos pola profesora e desenvolvidos polo propio alumnado -nos que se observou nas alumnas razoamentos máis elaborados e longos, aínda que todos estaban dacordo basicamente co plantexamento da profesora-, xogos de rol, torbellino de ideas e outros xogos nos que se cambiaba a distribución espacial para segregar intencionadamente ao alumnado.

A.1.2. O diario de clase:

O diario utilizábase na aula como medio de expresión escrita do alumnado e como contrapunto de resposta personalizada á unidade didáctica. O diario reflicte tanto o traballo na casa como o realizado na propia aula e, despois de observar a súa utilización na clase, revisamos detidamente algúns deles.

Despois de ler catro cadernos (dous de alumnos e dous de alumnas) podemos observar que se traballaron os contidos e conceptos programados na unidade didáctica utilizando para iso diferentes e variados recursos: análise de publicidade, comentario de texto, reflexións persoais, actividades realizadas fóra do centro e reflectidas na libreta, cuestionarios, traballo coa imaxe, etc...

As libretas analizadas son unha boa mostra de todo o proceso (os temas, as actividades, os métodos empregados...), e por eso poden servir para dar unha visión global do mesmo; sen embargo, cremos que por si soas non serven para valorar o cambio de actitude no alumnado, xa que as súas tomas de postura ante certos temas poderían estar condicionadas pola nota. Por outra parte, si que son unha boa medida do nivel de comprensión e utilización de novos conceptos e tamén do exercicio de reflexión e cuestionamento crítico á que os levou toda esta experiencia. Pero isto xa nos leva a outro apartado.

A. 2. Nivel de conceptualización acadado polo alumnado:

Observouse (tanto na aula coma nos diarios) que o alumnado empregaba

correctamente as categorías de sexo e xénero, tamén conceptos científicos (médicos, biolóxicos, psicolóxicos, antropolóxicos...) que amosaban o coñecemento do seu corpo e da súa mente; empregaban cuidadosamente a linguaxe sen caer nunca en terminoloxía sexista; comprobouse tamén que tiñan asumido que a sexualidade non ten que ser meramente reproductiva nin heterosexual, senón que é un concepto moi amplo no que se inclúen a liberdade, os afectos, a imaxinación, a comunicación, a saúde e, en definitiva, a construción persoal dun modelo sexual propio que resulta de ter criticado o modelo establecido pola sociedade. Esta autoconstrución da identidade e da sexualidade faise dende valores ético- morais como a autonomía, a igualdade, a tolerancia, a non violencia, etc.

Asimesmo distinguían con claridade as manifestacións sexuais, afectivas, afectivo-sexuais e agresivo-sexuais. Parecen ter traballado exhaustivamente o tema da violencia e acoso sexual, así como a relación tan estreita que existe entre sexualidade e saúde.

Nas intervencións do alumnado podemos percibir que teñen un amplo coñecemento das pautas para a prevención de Sida, ETS, embarazos non desexados, etc. Isto tamén se comentará nas libretas. A dúbida que xurde é se este coñecemento modifica a súa actitude na práctica cotiá, dúbida que se intentou solventar coas entrevistas a pais e nais.

A.3. Metodoloxía:

Observouse que a metodoloxía seguida nas sesións de aula correspóndese coa metodoloxía constructivista presentada no proxecto.

A.4. Actitudes na clase:

Observouse unha boa comunicación entre o alumnado e entre este e a profesora; asimesmo amosaban unha actitude tolerante, comprensiva e ordenada na discusión. Notouse tamén que as rapazas argumentaban mellor que os rapaces e que tiñan máis asumida ca eles a problemática do xénero. Perciben algo negativo en como están instituídas socialmente as relacións entre os sexos e cren que eso inflúe nas súas relacións, xa sexan meramente afectivas ou afectivo-sexuais.

Hai que ter en conta que non se contesta só lendo as respostas escritas no diario, senón que estas se completan espontaneamente e, incluso, se dan respostas non escritas senón improvisadas.

A. 5. Descrición dunha sesión:

Encontrámonos dúas avaliadoras externas nun grupo de 29 persoas das cales 13

son mulleres e o resto homes. A media de idade está en torno aos 16 anos. Distribúense en catro filas paralelas á parte dianteira da aula. A profesora sitúase nesta mesma parte, diante da pizarra.

As relacións son distendidas e relaxadas, tanto entre os compoñentes do grupo como entre o grupo e a profesora. Algunhas persoas chegan tarde, pero isto non supón unha interrupción especial.

O tema do que se trata é o das agresións sexuais non manifestas, ás que, en opinión da profesora, non se lles dá importancia normalmente. Entre outras cousas, van intentar definir e distinguir as manifestacións de afecto das agresións sexuais solapadas. Farán tamén unha clasificación verbal de agresións e actos que comportan violencia sexual. Para isto consultan as libretas donde teñen rexistrados actos deste tipo. Noutro momento, realizan descriucións das actitudes psicolóxicas das persoas que padecen agresións sexuais.

Non se emprega a linguaxe escrita nin por parte da profesora nin do alumnado. Isto na primeira parte da clase, xa que na segunda houbo unha ocasión na que todo o grupo anotaba por escrito unha actividade proposta. A clase desenvólvese, pois, por interacción continua entre o grupo e a profesora. Esta realiza preguntas e o alumnado responde bastante ordeadamente. As preguntas teñen como finalidade dirixir o desenvolvemento do tema. As respostas foron elaboradas previamente polo alumnado no seu caderno de clase. As preguntas as realiza a profesora en voz alta, léndoas do libro que utilizan na aula. Non se empregan outros recursos aparte destes, por exemplo, non se utilizan materiais audiovisuais, non se recorre á pizarra, etc. Cada persoa ten tanto o libro como o caderno persoal na súa mesa.

Obsérvase un alto índice de participación na maior parte do grupo, só unhas poucas persoas se inhiben. A interacción é contínua e dáse, basicamente, a nivel profesora-alumnado, só ocasionalmente entre as propias alumnas e alumnos do grupo. O grao de atención do grupo empeza a baixar ao cabo duns 50 minutos. Hai que ter en conta que a duración total da sesión de traballo foi de 100 minutos.

Da a impresión de que, en xeral, o tratamento do tema se fai dende o estereotipo de muller agredida-home agresor. Non se plantexan os posibles casos nos que fose o home o agredido e a muller a agresora. Parece que a compoñente afectiva se vincula casi exclusivamente á muller e o puramente sexual ao home. Aparentemente, non se plantexa a posibilidade de que estos roles aparezan nalgúns casos intercambiados.

Por outra banda, a impresión xeral é que valoran negativamente non só as agresións sexuais, senón o feito de que se conciba ás persoas unicamente na súa

dimensión sexual. Pensan que é posible manter relación afectivas que non sexan puramente sexuais.

B) ENTREVISTAS

B.1. Entrevistas ao alumnado

Co fin de dirixir un pouco as entrevistas pero ao mesmo tempo que non se convertiran nalgo excesivamente formal que poidera inhibir aos adolescentes, diseñouse unha enquisa-guía en forma de preguntas que servira de base para unha conversa distendida. As variabeis que se tiveron presente para a confección desta guía foron as seguintes: grao de interese, de participación, de relación intraclase e de cambio de actitude.

A continuación mostramos as preguntas que introduciron os temas de discusión:

1. ¿Interesábache a materia de ética ao principio do curso?
2. ¿Como te sentiches na clase?, e ¿no tema?
3. Traballas durante un curso a afectividade e a sexualidade ¿cambiou algo e ti?
4. ¿Entendiches con facilidade os temas que se trataron na aula? e ¿os textos?
5. ¿Participaches habitualmente na aula?
6. ¿Durante o desenvolvemento do curso apreciaches algunha diferenza de comportamento respecto a este tema segundo o sexo nos integrantes da aula?
7. ¿Como é a relación do alumnado coa profesora?
8. ¿Estás conforme ca avaliación?
9. ¿Que opinión tes a respecto da libreta?
10. Fai unha pequena valoración xeral.

As entrevistas realizáronse tanto ao alumnado de forma individual como en pequenos grupos que diferían en número e sexo dos participantes. De seguido comentaremos as respostas das diferentes entrevistas.

Primeira pregunta: sobre o interese na materia, en xeral, ao comezar o curso o alumnado pensaba que o plantexamento da materia sería o tradicional dunha clase de

ética, pero xa no primeiro día de clase amosaban unha grande sorpresa cara a presentación novedosa que a profesora lles propoñía. A raíz desa primeira clase a maioría dos entrevistados ficaron sorprendidos positivamente e expectantes ante algo que percibían como un reto emotivo e formativo.

Segunda pregunta: En xeral, esta pregunta foi contestada dunha forma rápida e escueta, sentíanse case todos e todas a gusto na clase cos e cas compañeiros/as e ca profesora. O mesmo sentir manifestaron con respecto ao tema. Cómpre sinalar que esta percepción manifestase despois modificada ao falar por exemplo da avaliación.

Terceira pregunta: Aínda que a maioría do alumnado entrevistado asegura que non incidiu demasiado na súa vida, ao preguntarlle polas súas prácticas cotiás eles e elas mesmos recoñecían que estas últimas si se viron modificadas ao longo do curso, xa que, na entrevista tomaron conciencia de que a raíz deste último curso falan máis na casa ou coas amizades do mundo afectivo-sexual. Respecto a este último punto, observouse na entrevista con X e Z que a clase de educación afectivo-sexual incide nas súas relacións sociais e familiares. Estas dúas persoas declaraban que trataban o tema máis frecuentemente e máis seriamente co seu entorno de amizades e coa familia.

Cuarta pregunta: respecto a súa comprensión dos textos e contidos en xeral manifestan non ter ningún tipo de problema cos materiais traballados.

Quinta pregunta: maioritariamente interveñen, aínda que comentan que en ocasións é a profesora a que os obriga a intervir coaccionados en certa medida pola nota, xa que, ela valora continuamente as súas intervencións.

Sexta pregunta: as rapazas poñen máis interese que os rapaces, xa que, a estas lles toca máis cerca. Os rapaces non se sinten totalmente libres para falar do tema pois séntense dalgún xeito agredidos na súa identidade masculina, así algúns perciben que a clase está máis dirixida a elas.

Sétima pregunta: a relación é boa o incluso mi boa, pero sinala o alumnado que eles manteñense máis distantes que o que ela parece pretender ca súa linguaxe de "coleguitas".

Oitava pregunta: en xeral, sinten a avaliación como algo xusto. Sin embargo, algún grupo de rapaces ven actitudes nesgadas -segundo o sexo- por parte da avaliadora.

Novena pregunta: a libreta lles gusta bastante porque lles parece un método bastante xusto de avaliación, aínda que se queixan dos moitos deberes que teñen que faer nelas. Parecíalles convinte elaborar un caderno de clase para a asignatura e axeitado

que a profesora o utilizase como método de avaliación.

Décima pregunta: é a pregunta menos contestada polo alumnado, limítanse a dicir que foi unha experiencia positiva e satisfactoria. Neste punto, un rapaz vía un pequeno inconvincente que consistía en que non todos os alumnos de sexo masculino respondían e manifestaban as súas opinións de forma sincera porque tiñan a impresión de que certos comentarios poderían parecer sexistas. Así, nun intento de agradar á profesora, intentaban evitalos.

En xeral, percibimos unha boa actitude do alumnado cara a materia traballada no curso; sen embargo, os alumnos varóns sinten cuestionada a súa identidade masculina que os leva nalgúns casos a unha crítica do modelo tradicional de masculinidade e noutros a unha afirmación radical de dito modelo. Isto pode resultar chocante, pero o consideramos como unha reacción defensiva ou unha incapacidade para percibir o feito de que existe un modelo alternativo de masculinidade menos estereotipado. Un modelo que non pantexa as identidades masculinas e femininas como excluintes, senón que abre a posibilidade para construír unha identidade humana que integre tanto os aspectos tradicionalmente considerados masculinos e adcritos aos varóns como os considerados femininos adcritos as mulleres. Esta actitude defensiva ou reactiva non se percibeu nas mulleres que en termos xerais valoraban positivamente a crítica á construción social de identidade masculina así como o cuestionamento de aspectos negativos da feminidade.

B. 2. Entrevistas ao profesorado

En xeral o profesorado descoñecía a posta en práctica do proxecto didáctico, así que consideramos que as súas entrevistas non foron suficientemente clarificadoras, e polo tanto, non creemos que sexan significativas. Aínda que cómpre destacar que lles pareceu un proxecto interesante e necesario debido ao escaso -ou inexistente- tratamento que recibe a educación afectivo-sexual nos diferentes currículos educativos.

B. 3. Entrevistas a nais e pais:

Das entrevistas realizadas aos pais e nais dedúcese, en primeiro lugar, que nais e pais teñen pouco coñecemento do libro de texto. Algúns pais e nais descoñéceno por completo e outros teñen un coñecemento bastante parcial. Respecto ás libretas que cada alumno e alumna ten elaborado ao longo do curso amosan un grao maior de coñecemento, posto que ao ser de carácter persoal intégrase na curiosidade que sinten respecto a todo o que se relaciona coa vida dos seus fillos e fillas. Parece que ven aí un medio de enteirarse de aspectos ocultos do seu mundo e a súa personalidade. Isto é, alomenos, o que se puxo de manifesto nas declaracións dunha nai que contou que o seu

fillo lle tiña prohibido ler dito caderno.

Por outra parte, nas entrevistas preguntóuselles se tiñan detectado un cambio de actitude nos rapaces e rapazas e se podían relacionalo cas actividades desenvolvidas na clase de ética. Respostaban maioritariamente dun xeito afirmativo, pero resutáballes difícil ver se ese cambio estaba vinculado ou era causado polas experiencias de dita clase. Daba a impresión de que os cambios os percibían como normais na etapa da adolescencia na que se atopan os seus fillos e fillas. Sin embargo, unha das nais manifestou que detectaba un cambio no sentido de que a súa filla lles esixía aos seus irmáns unha maior colaboración nas tarefas domésticas e cría que podía deberse ao feito de ter tratado en clase a problemática de xénero, xa que notaba á súa filla moi concienciada con respecto á desigualdade da muller nestes aspectos.

Tamén salientaron algunhas nais que as súas fillas aumentaran o seu nivel de autoestima e desenvolveron unha maior facilidade para establecer relacións cos demais.

Anexo 8. Informe do operador de cámara de video

Centro: IES Alexandre Bóveda. Vigo

Profesora: Mercedes Oliveira

Tema: Clase de ética

Obxecto: Gravación en vídeo

INFORME COMO OBSERVADOR DA CLASE

Como profesor de Centro de Recursos son invitado a realizar o rexistro en vídeo dunhas clases de ética en dúas sesións de dúas horas. O tema son clases de Educación afectivo sexual onde na primeira hora a profesora interroga ao alumnado sobre temas do libro a traballar, e na segunda hora, realízanse debates sobre temas propostos de maneira grupal. Nun principio o rexistrar en vídeo a clase crea certa desconfianza, polo cal coloco a cámara nunha esquina e trato de pasar o máis desapercibido posible para non crear ningún tipo de intimidación no desenvolto das opinións do alumnado sobre as cuestións propostas. E certamente, logo de crear certa suspicacia pola presenza da cámara, ó pouco tempo xa se soltaron e penso que no debate xa tiñan esquecido a presenza deste elemento alleo.

A profesora establece unha clase participativa, onde todo o alumnado se sente implicado, pois na primeira hora da clase reclama a participación individual de cada un, o cal serve de avaliación do seu traballo persoal. Ó mesmo tempo, as preguntas son reiterativas, con matices que obrigan a un proceso de reflexión e asimilación en base ao interese que tamén se observa polos plantexamentos en torno á problemática das relacións afectivas.

A profesora vai abrindo cuestións que desatan intervencións libres e suxerindo problemas que acrecentan o interese no debate.

O clima da clase tórnase participativo, cicais con máis interés por parte das alumnas ó plantexar temas de xénero, pois a profesora suscita profundizar nas actitudes cotidianas e aí a implicación das alumnas é maior, pois son conscientes da discriminación, e as súas opinións son maioritarias e con maior énfase que as dos alumnos, que se senten por momentos en minoría ó contemplar o apoio da profesora ás actitudes das alumnas.

No traballo de grupos repartidos por sexo, apréciase unha grande madurez de plantexamentos, onde fóra dalgunhas actitudes de apoio colectivo en canto á diferenza de sexos, consíguese crear un clima de debate e cuestionamento que facilita abordar calisquera tema sen rubor nin incompreensión. Polo cal obsérvase unha actitude en xeral aberta a todo tipo de problemas en canto ó sexo e sobre todo o respecto pola persoa e a súa diversidade.

De todos os xeitos, so falta saber se as actitudes no debate son poses diante da profesora e logo as actitudes persoais fóra da clase seguen a ser as mesmas que antes de plantexar os temas de xénero e respecto sexual.

E, probablemente, o único seguro é a mellora na autoestima do sexo feminino, pois é o que se observa con maior seguridade.

Anexo 9. Carta

CARTA A TODAS AS PERSOAS QUE PARTICIPARON NA AVALIACIÓN

Estimada/o amiga/o:

Como acordáramos no Documento de Negociación que recibiches en abril-maio, poño nas túas mans este INFORME que elaborei sobre o curso de Educación Afectivo-Sexual co grupo do Instituto.

Este INFORME debe ser considerado unha aproximación á realidade vivida, aberto a novas suxerencias, análises e críticas. Ten en conta que este INFORME non estará completo sen as túas observacións sobre o mesmo. Polo tanto ten presente que é un documento aberto a todas as suxerencias que tí queiras facer.

A negociación do INFORME é unha excelente ocasión para xenerar un proceso de comprensión e de discusión sobre a realidade que temos estudiada. O INFORME pretende dar unha visión do que foi o curso de Educación afectivo-sexual, pero non é a única nen, por suposto, a máis acertada. Trátase de que todas as persoas implicadas poidades manifestar a vosa opinión para así contrastar o contido deste documento. A Negociación do INFORME constitúe a plataforma de debate sobre o funcionamento democrático da avaliación escolar.

Convén facer unhas precisións sobre o proceso de discusión do INFORME:

a) A negociación debe centrarse na fidelidade da interpretación da información que me brindaches, tanto a min como ás observadoras externas.

b) Como xa sabes, ninguén ten dereito ao veto sobre a totalidade ou a parte do INFORME, pero si a recoller as discrepancias e as observacións que ti fagas sobre o mesmo na medida en que ti as consideres necesarias para a mellor comprensión do mesmo.

c) Teremos distintas reunións con grupos separados (con nais e pais; con alumnas e alumnos; coa titora e o profesorado do grupo; e coas observadoras externas e o cámara de vídeo). A data de celebración das reunións será comunicada con antelación. En todas elas estará presente outra nova persoa que fará tamén a observación externa e guiará o proceso democrático da negociación.

d) Se prefires, poderás enviarme as túas observacións por escrito ao Instituto e tamén serán

tidas en conta.

Non esquezas que esta investigación está destinada á mellora da páctica educativa. O meu desexo é que a reflexión que poida xurdir da lectura e da discusión do INFORME se convirza nun camiño para a mellora da participación colectiva.

Quero agradecer unha vez máis a túa inestimable colaboración (antes e agora) xa que sen ela sería imposible ter chegado a este momento final.

Recibe unha cordial aperta

Mercedes Oliveira Malvar

**Anexo 10. Informe da observadora externa do proceso
de negociación**

Informe sobre o proceso de negociación

Introducción

Cando Mercedes Oliveira me propuxo estar presente nas sesións de negociación do informe da súa experiencia de avaliación dun curso de educación afectivo-sexual no pasado ano escolar coas observadoras externas e co alumnado para dar noticia delas e valoralas, así como contemplar as aportacións e suxerencias das familias e do profesorado; a pesar de non saber moi ben cal sería o meu papel (é un labor totalmente novo para min), aceptei porque me parecía moi interesante e enriquecedor.

Somos colegas no IES Alexandre Bóveda e, aínda que eu non participara directamente na súa experiencia co curso, tiña información do seu desenrolo e coñecía á case totalidade do alumnado por lles ter dado clase de lingua española (disciplina da que son profesora no mesmo centro).

Tamén coñecía *Eros: materiais para pensar o amor*, o libro utilizado na experiencia, non só no que se refire ao seu contido, senon tamén o seu proceso de xestión, polo que me interesaba moito ver que problemas e que resultados presentaba a súa implementación.

Como son, ademais, persoa especialmente interesada por todo o que teña que ver coa coeducación e, na miña práctica cotidiana da docencia, preocúpame moito a avaliación, sobre todo no que respeita ao cambio de actitudes que poidese xerar un novo sistema de valores; non me foi difícil decidirme a participar, cousa da que me alegro xa que aprendín moito con toda a experiencia.

Negociación do informe coas observadoras externas do proceso de avaliación

A sesión de negociación coas observadoras externas e o operador de cámara de vídeo, que tivo lugar o 14 de outubro coa presenza de Mercedes Oliveira, Pilar Fariña, Mercedes Expósito, Carme Adán, Inés Fernández, Anxo Cabada e eu mesma, durou algo máis tres horas e foi rexistrada en cinta magnetofónica.

Non apreciei ningún desacordo esencial nas cuestións plantexadas polas observadoras externas: os peros que lle puxeron ao informe son fundamentalmente de redacción, de estilo ou, nalgún caso, de estruturación.

Despois dunha serie matizacións de léxico que quedaron reflexadas nunha nova redacción do informe, abordouse un problema que as presentes (profesoras de filosofía

que traballan nas súas clases de ética a coeducación, aínda que en centros de características socioculturais diversas) consideran importante: todas detectan tamén nas súas aulas o “rebote masculino” aludido no informe (é curioso que este tema fose así mesmo un dos que acaprou parte da sesión de negociación co alumnado) e consideran necesaria a reflexión sobre a actuación en clase para evitalo (ou alomenos palialo). O feito de que ese “rebote” se faga máis patente a final de curso cando cabería esperar o proceso inverso, parece conducir á conclusión de que sería unha consecuencia necesaria indicadora do nivel de incidencia.

Outro asunto debatido foi o criterio de elaboración do informe. A autora explicou a dificultade que lle presentara a súa elaboración, na que se decidira por unha estruturación procesual guiada polas categorías de análise (recollidas no Anexo Categorías) que aos presentes lles pareceu acertada, e plantexou o problema da selección do abundantísimo material: grabacións en vídeo e cintas magnetofónicas, informes, cuestionarios, entrevistas, diarios, libretas do alumnado. Este foi outro dos asuntos que máis rechazo produciu na negociación co alumnado, como veremos no apartado correspondente.

Esta sesión de negociación tivo como consecuencia unha nova versión do informe na que se fixeron os cambios de estrutura, redacción e léxico suxeridos polas observadoras externas, que foi entregado a finais de outubro ao alumnado (para que o lesen tamén as nais e pais participantes), ao profesorado do grupo e de ética e a min.

Negociación do informe coas familias e co profesorado do centro

Estas negociacións non se realizaron en reunións, senón mediante aportacións escritas e orais despois da lectura do informe.

Con respecto aos pais e ás nais, aínda que non houbo ningunha puntualización por escrito, moitos alumnos e alumnas manifestaron a súa aprobación oralmente.

En canto ás aportacións do profesorado do centro, destaco, ademáis do ofrecimento da súa colaboración, a manifestación da necesidade de que o Instituto incorpore de xeito sistemático a educación afectivo-sexual desde unha perspectiva coeducadora.

As outras profesoras de Ética do centro sinalaron ademáis que detectaran tamén nas súas clases o conflito cos varóns ao trataren temas relativos ao asunto do xénero.

Negociación do informe co alumnado

A sesión de negociación celebrouse ás 4.45 da tarde dun luns chuvioso, o 25

de novembro, na súa aula. O alumnado ía chegando e sentándose pouco a pouco. Na clase había o rebulicio normal entre adolescentes que se reencontran de novo. A profesora de ética tivo que chamar un par de veces a súa atención e, cando conseguiu que todo o mundo estivese atento, explicoulles a miña presenza (teño a impresión de que lles parecía natural) e propuxo unha mecánica de intervencións. O que máis lle costou foi que empezasen a intervir, pero unha vez que faláron dúas ou tres persoas invitadas a facelo, o debate rodou normalmente. Todos os alumnos e alumnas presentes na aula interviron agunha vez e case a metade tiveron unha participación moi activa. Había un clima de comodidade e liberdade.

Podo resumir as intervencións do debate de negociación nos seguintes puntos:

* En xeral hai consenso en que o informe reflicta en esencia o que ocorreu na clase, pero maniféstanse desacordos no que respecta aos seguintes asuntos:

-Un alumno nega sentirse incluído no ambiente de competencia entre alumnos e alumnas que cre ver reflexado no informe. A profesora acepta a corrección da redacción na páxina 43 do informe.

-Houbo moitas intervencións sobre a selección do material das súas libretas: algunhas persoas din que o informe non recolle toda a riqueza do feito en clase, outras queixanse de que hai moi poucas cousas súas, outras reclaman máis variedade de puntos de vista e, por último, outras consideran que faltan visións diverxentes das da profesora.

Este foi o asunto que ocupou a maior parte do debate. O consenso neste punto non foi total, aínda que se incrementou despois de que a profesora explicara os criterios de selección do material en función da pertinencia no relato, de que non houbera reiteracións, do acerto na expresión e de que quedase contemplada a presenza de todo o alumnado, aceptando incluír algúns puntos de vista máis no informe.

-Algunha persoa reclama a presencias dos nomes verdadeiros no documento. Aceptan esta necesidade despois da argumentación da profesora sobre a inconveniencia de que pais, nais ou profesorado poidan identificar as súas opinións sobre temas de índole tan privada.

-Varias intervencións revelan resistencia a admitir as conclusións que *din* que hai no informe de diferencias de comportamento na concepción inicial da sexualidade determinadas polo xénero (non as admiten nesta clase). A profesora

faíles ver cómo esa diferenza aparece claramente reflexada nas libretas, aludindo a pasaxes concretas.

-Un alumno cre que o informe non reflicta que os homes tamén son vítimas da división sexual, tema que segundo el (móstranse outras adhesións) se traballou no curso. A profesora reconece que posiblemente conveña deixalo máis claro informe final, pero que se atopa coa dificultade de recoller intervencións orais de clase non grabadas nin reflexadas nos cadernos.

-Aínda que se espresa un acordo xeneralizado en torno ao éxito na consecución dos obxectivos do curso, algunhas persoas móstranse molestas porque cren que este se debe menos ao propio programa e á actuación da profesora como din que se reflicta no informe, que ao esforzo do alumnado.

-Manifestouse certo desacordo co expresado no informe sobre a contestación dun grupo de varóns. Algunhas intervencións negan a súa existencia e outras reconecen que hai dous bandos, pero non están dacordo co que o informe di de que aumenta ao longo do curso. Un alumno, molesto porque considera que aparece tratado como *machista*, di que “o rebote” non é únicamente masculino, e que cre que é provocado polo *feminismo* da profesora.

A profesora aclara que a existencia deste problema foi unha conclusión das observadoras externas que non puido obviar no informe, a pesar de que ela en clase non o detectara ata a valoración secreta e anónima de final de curso.

* Varias persoas encontraron que o informe reflexaba moi ben o ambiente da clase.

* Houbo unha serie de intervencións destacando a necesidade da extensión do programa ao resto do alumnado do instituto, unha delas matiza que, ao estaren mezclados no curso actual con xente que non pasou por este programa, a miúdo se senten *como nunha illa*.

* Unha alumna puxo de manifesto que os logros do curso trascendían o ano escolar e que lle gustaría que se seguisen avaliando, para o cal suxeriu que quen quixese expresase mediante un escrito a súa visión do acadado despois de seis meses.

A este respecto recibíronse algunhas aportacións que foron recollidas pola profesora nos seus informes.

Conclusións

Creo detectar que todo o alumnado leu o informe e incluso houbo unha lectura bastante atenta nalgúns casos, como demostra a observación dun alumno (admitida pola profesora e coa que estou de acordo) de que se nota máis traballo e reflexión na redacción da primeira parte do documento que na segunda.

Convén valorar o traballo que supón a lectura dun informe de 70 páxinas, que aínda que está redactado nun estilo vivo e directo, non é precisamente fácil para rapaces e rapazas de 16 anos: ese esforzo demostra un interese que se debe avaliar como un logro do curso, o mesmo que a asistencia á sesión de negociación da case totalidade do alumnado (faltaban oito, catro dos cales tiñan nese momento outra clase), tendo en conta que as persoas que asistiron desprazáronse ao instituto no seu tempo libre.

Aprecio na clase unha gran liberdade para expresaren opinións diverxentes das da profesora e, en cambio, unha certa reticencia a mostrar claramente adhesións directas.

E finalmente quero indicar que o asunto máis conflictivo foi o da selección dos escritos do alumnado. Apréciase a decepción de bastantes persoas por que no informe saen pouco os seus textos, para eles e elas tan importantes.

Dou fe de que a profesora introduciu na redacción definitiva do Informe as modificacións acordadas na sesión de negociación.

Firmado: Maite Caramés

(Observadora externa do proceso de negociación)

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P. A. e Adler, P. (1994): *Observational Techniques*. In Denzin Lincoln (Eds.) Páxs. 377-392.
- Álvarez Méndez, J. M. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid, Alamex.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001): *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid, Morata..
- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Unha economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Madrid, Paidós/MEC
- Arenas, G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga, Universidad de Málaga Instituto de la Muller.
- Arnau, R. (1995) “Voces que cuentan y voces que interpretan”, en Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F. M.; Cladinin; D.J. y Green, M. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. e Hanesian, H. (1983, 2ª ed.): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Barlett, E. (1981): “The contribution of school health education to community health promotion: what can we reasonably expect?” *American Journal Public Health*, (71), 1384-1391.
- Barquín, J. (1995): “El perfeccionamiento del profesional a través de la autoevaluación en centros”, en Fernández Sierra, J. (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga, Aljibe.
- Bélair, M.L. (2000): *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla, Díada.
- Berger, P. L. e Luckmann, T. (1967): *The social construction of reality*. New York, Garden City. Doubleday.
- Biblioteca Básica del Profesor (BBP) (2002): monográfico sobre Evaluación. CISS Praxis
- Bolívar, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Alauda. Anaxa.
- Brenberg, S. (1991): “Does school Education affect the Health of the Students”. In D. Nutbeam et al. (Eds.). págs. 89-107.
- Bruyn, S. T. (1966): *The human perspective in sociology: The methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Casanova, M. A: (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Castillo Arredondo, S. e Cabreiro Diago, J. (2003): *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid., Prentice Hall.
- Castillo Arredondo, S. e Cabrerizo, J. (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y práctica*. Volumen I e II. Madrid.UNED.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Coll, C. e outros (1992): “Actividad conjunta y habla: unha aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 59-60, páxs. 189-232.
- Cook, T. D. e Reichart, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación avaliativa*. Madrid, Morata.

- Cooper, L.; Johson, D. W.; Johnson, R. e Wilderson, F. (1980): "The effects of cooperation, competition, and individualization on cross-ethnic, cross-sex, and cross-ability friendships". *Journal of Social Psychology*. nº 111, págs. 234-252.
- Cowley, M. (1956): "Sociological habit patterns in linguistics transmogrification", *The Reporter*, septiembre, 20, págs. 170-175.
- Dapía, Mª D. (1996): *Avaliación de un proyecto curricular innovador orientado hacia la educación para la salud en el marco de la investigación-acción*. Tesis doctoral. Ourense, Universidade de Vigo.
- Delval, J. (1983): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Laia.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative research*. London, Sage.
- Deshimaru, T. e Chauchard, P. (1994): *Zen y cerebro*. Barcelona, Kairós.
- Deutscher, I. (1973): *What we say/What we do: Sentiments and acts*. Glenview, Ill, Scott, Foresman.
- Díaz Noguera, M. D. (1995): Ver, saber y ser: *Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Douglas, J. D. (1970): *Observations of deviance*. New York, Random House.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Elliott, J. et al (1986): *Investigación/acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Erickson, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Witrock, M. C. (Ed.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (págs. 195-295). Barcelona, Paidós/MEC.
- Erickson, F. e outros (1980): "Investigación de campo en educación" en *Fieldwork en Educational Research*, East Lansing, Michigan State University.
- EStefania Lera, J.L.e Lopez Martinez, J. (2003): *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid., CCS.
- Fabra, Mª Ll (1996): *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández Pérez, M. (1988): *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid, Morata
- Ferrer, V. (1995): "La crítica como narrativa de las crisis de formación", en Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F. M.; Cladinin, D.J. y Green, M. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Gatherer, A., Parfit, J. e Porter, E.M.V. (1979): *Is health education effective?* London. The Health Education Council.
- Geertz, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El curriculum: unha reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.)(1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giné, N. e Parcerisa, A. (2000): *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Graó. Barcelona.
- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia unha pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós/M.E.C.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N. J. e Klein, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la*

adolescencia. Barcelona, Martínez Roca.

- González Ramírez, M.T. (2000): *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Aljibe. Archidona.
- Gore, J. M. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata/Paideia.
- Green, L.W. e Lewis, F. M. (1986): *Measurement and avaluation in Health Education and Health Promotion*. Palo Alto. Maifield.
- Grupo Enxergo (1994): *Proposta didáctica para o ensino da filosofía*. Vigo, Xerais.
- Guba, E. G. (1981): “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en Gimeno Sacristán, E. e Pérez Gómez, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. (1982): “Epistemology and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry” en *Educational Communication and Technology Journal*, vol. XXX, nº 4.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. (1981): *Effective avaluation*. San francisco, California, Jossey-Bass Publishers.
- Hawes, H., Nicholson, J. e Bonati, G. (1991): Avaluation. In F. Bonati (ed.) *Children, health and science* (páxs. 19-22). Paris: Section of Science and Technology Education of UNESCO.
- Hays, B. J. e Heermann, J. A. (1987): Planing and avaluating a school health project. *Journal of School Health*, nº 57, (6), páxs. 224-227.
- Hochbaum, G. M. (1982) Certain problems in avaluating health education. *Health Values*, nº 6, (1), pág. 14.
- Hopkins, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU.
- House, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- Imbernon, F. (1993): “Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 20, páxs. 5-7.
- Jimenez, B. (Ed.) (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Barcelona, Síntesis.
- Kemmis, S. e Robottom, Y. (1981): “Principles of Procedure in Curriculum Avaluation”. *Journal of Curriculum Studies*, nº 13, (2), págs.151-155
- Kemmis, S. e Stake, R. (1988): *Avaluating curriculum*. Deakion University, Greelong, Vitoria.
- Kreuter, M. W. e Christerson, G. M. (1981): School health education: Does it cause an effect?. *Health Education Quarterly*, nº 8, (1), páxs. 43-55.
- Kreuter, M. W. e Grenn, L.W. (1978): Avaluation of School Health Education: Identifying Purpose Keeping Perspective. *Journal of School Health*, nº 48, (4), pág. 228.
- Kreuter, M.W. Christenson, G.M. y Davis, R. (1984): School health education research: future issues and challenges. *Health Education*, nº 15, (4), páxs.27-32.
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F. M.; Cladinin; D.J. e Green, M. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Lucas, M.; Oliva, P. e Alonso, P. (1987): “Recursos y técnicas grupales en educación sexual” en *Revista de Sexología*, nº 28-29 extra-doble.
- Lynch, J. (1993): *Education for citizenship in a multicultural society*. London, Cassell Educational Ltd.
- Mac and Ghail, M. (1992): “Student Perspectives on Curriculum Innovation and Change in an English Secondary School: an empirical study.” *British Educational Research Journal*, nº 18, (3), páxs. 221-234.
- Mckcormic, R. e James, M. (1996): *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid, Morata.

- McLaughlin, J. e Owen, S.L. (1987): "Cualitative avaliation issues in funded school health proexcts". *Journal of School Health*, nº 57, (3), páxs. 119-121.
- Metcalfe, D., Weare, K., Wijnsma, P., Willians, T., Willians, M. e Young, Y. (1995): *Promoción de la salud en la Juventud Europea. La Educación para la Salud en el ámbito educativo*. (Manual de formación para el profesorado y otros agentes educativos). Madrid. MEC/Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moscovici, S. Mugny, G. e Pérez, J.A. (Eds.)(1991): *La influencia social inconsciente*. Barcelona, Anthropos.
- Nutbeam, D., Haglund, B., Farley, P. y Tillgren, P. (1991): *Youth Healt Promotion: From Theory to Practise in School And Community*. Londres, Forbes Publications.
- Oliveira, M. (1994): *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo, Xerais.
- Oliveira, M. (1998): *La educación sentimental. Unha propuesta para adolescentes*. Barcelona, Icaria, Col. Antrazyt.
- Passow, A.H. (1989): "Program avaliation: Background and Overview". *Ricerca Educativa*, nº 2, páxs. 1-9.
- Patton, M.Q. (1987): *How to use qualitative methods in avaliation*. Beberly Hills, Sage Publications.
- Pérez Gómez, A. (1992): "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodologicos de investigación educativa". En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. (Eds.): *Comprender y transformar la enseñanza*. (páxs. 115-136) Madrid, Morata.
- Pollock, M. B. (1987): *Planing and implementing health education in schools*. Palo Alto, Mayfield cop.
- Pollock, M. B. y Middleton, K. (1994): *School health instruction: the elementary and middle school years*. (3ª ed.). London, Mosby.
- Rosales, C. (1989): *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid, Narcea.
- Sancho Gil, J. M. (1987): *Entre pasillos y clases*. Barcelona, Sendai.
- Sancho Gil, J. M. (1992): "Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La avaliación del centro y el desarrollo del criterio profesional", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 6.
- Santiuste, V. e Gómez De Velasco, F. (1984): *Didáctica de la Filosofía. Teoría, métodos, programas y evaluación*. Madrid, Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (1988): "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 41.
- Santos Guerra, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1992) "Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad". *Aula de innovación educativa*, nº 6, páxs. 42-46.
- Santos Guerra, M. A. (1993a): *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993b): "Los (ab)usos de la evaluación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 215, páxs. 70-73.
- Santos Guerra, M. A. (1994): *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1995): "A negociación de informes: pedra angular de evaluación", en *Revista Galega de Educación*, nº24, páxs.61-67.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid, La Muralla.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el*

aprendizaje en las profesiones. Madrid, Paidós/M.E.C.

- Stake, R. E. (1975): *Avaliating the arts in education*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1995): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Strauss, A.L. (1988): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1989): *La evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós/MEC.
- Subirats, M. (1997): "Hacia unha pedagogía crítica y feminista" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 254, Enero, pág. 101.
- Taylor, S. J. e Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.
- Tones, K. e Tilford, S. (1994): *Health Education. Effectiveness, efficiency and equity*. London, Chapman & Hall.
- Torres, J. (1995): "La reconstrucción de los discursos de xénero en las instituciones escolares" en Fernández Sierra, J. (Coor.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga, Aljibe.
- Wolf, R. L. (1979): *An overview of conceptual and methodological issues in naturalistic avaiation*. Paper presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association. San Francisco, California.
- Woods, D. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Woods, P. e Hammersley, M. (1995): *Xénero, cultura y etnia en la ecuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Zais, R. S. (1981): "Conceptions of Curriculum Field". In Giroux H. A., Penna, A. N. y Pinar, W. F. (Eds.): *Curriculum and Instruction*, (páxs. 31-49). Berkeley, McCutchan Pub.