

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*



II. Una Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en Educación Secundaria

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

II. Una Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en la Educación Secundaria.

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (II)

Características psicopedagógicas y sexualidad en la población adolescente

1

EL DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL DE GÉNERO

La etapa evolutiva comprendida entre los doce y los veinte años, constituye un período en el que, por excelencia, los individuos se insertan, o pueden llegar a hacerlo, de manera plena en el mundo de las personas adultas. Es la etapa de consolidación de la identidad juvenil de género, apoyada en los grandes cambios que han comenzado en el estadio anterior.

Aproximadamente entre los 11 y los 14 años, con diferencias entre diferentes culturas y nacionalidades del Estado Español, se producen grandes cambios en el individuo a nivel biofisiológico, psicológico, afectivo e intelectual. En su conjunto conforman, como resultado de la interacción con el medio, la identidad juvenil de género.

La identidad de género supone la integración de variables comportamentales, apoyadas en el desarrollo sexual y los procesos biofisiológicos y psicológicos: madura-

ción fisiológica para la reproducción, ciclo de respuesta sexual y preferencia sexual: heterosexualidad, ambisexualidad y homosexualidad, y reestructuración de la identidad sexual: esquema corporal, imagen y autoconcepto.

Una de las manifestaciones más típicas, pero no por ello menos importante, la constituye la aparición de la menarquía y las primeras eyaculaciones, identificadas erróneamente con la maduración sexual. Fenómenos que incitan, inicialmente, a una búsqueda más intensa de información sexual.

Entre las personas adolescentes con discapacidades psíquicas el ritmo de aparición y consolidación de estos cambios es más lento. Sabemos, por ejemplo, que las niñas tienen más información que los niños y menos experiencia sexual que éstos, mientras que entre las personas con discapacidad ocurre lo contrario en lo que se refiere a las experiencias sexuales, probablemente porque las niñas son objeto de un gran número de abusos sexuales, incluso en el seno de la propia familia (Barragán y Velázquez, 1986).

Si bien es cierto, que las manifestaciones a las que aludimos son características del período comprendido entre los 12 y los 16 años, pueden –en algunos casos– aparecer de forma tardía, pero siguen constituyendo temas de interés también en estas edades.

Las relaciones expuestas entre información sexual y comportamiento deben hacernos olvidar definitivamente el miedo a despertar "prematuramente el comportamiento o el deseo sexual" cuando hacemos intervención en educación sexual ya que carece de fundamento.

No es nuestra intención hacer una referencia exhaustiva al comportamiento sexual en esta etapa, pero sí nos parece importante señalar que existe una amplia gama de comportamientos tales como la autoestimulación, relaciones heterosexuales, homosexuales, juego erótico, frente a la creencia generalizada, en algunos sectores de adultos, de la inexistencia de manifestaciones sexuales diferentes de la autoestimulación.

La evolución de las conductas autoestimuladoras es importante, principalmente entre los chicos, y según los datos de los que disponemos aumenta la frecuencia con respecto al período 12-16. Así, "con el estudiantado de los primeros cursos de secundaria, se constató que el 87.74% de las chicas y el 38.42% de los chicos no se habían masturbado nunca. Cifras que se redujeron en la investigación realizada con estudiantes de segundo ciclo de secundaria a un 70.51% y un 12.16% en el caso de las muchachas y los varones respectivamente" (González, 1989, 65).

Igualmente el comportamiento heterosexual implica una diversidad de conductas desde las primeras citas, la experiencia de beso en los labios y beso profundo, estimulación activa y pasiva de los genitales por encima y por debajo de la ropa, así como contacto intergenital sin penetración. Conductas, que en su conjunto se irán ampliando y afianzando a partir de los 16 años. En este sentido, el estudiantado de segundo ciclo de secundaria declara haber practicado el pri-

mer coito, mayoritariamente entre los 15 y los 16 años, en el caso de las chicas; y entre los 14 y 15 años en el caso de los varones. Estas y otras prácticas sexuales son ocultadas sistemáticamente a la madre y el padre. Concretamente en Andalucía "El 44.5% de los jóvenes de 15 a 21 años han tenido alguna relación coital, para la mayoría de ellos su primera experiencia ha sido entre los 15 y 18 años" (Bimbela y Cruz, 1997, 116).

Un dato destacable, que como veremos posteriormente tiene relevancia sobre los temas de aprendizaje que proponen, es la utilización de métodos anticonceptivos. Aunque el 69.5% de las mujeres y el 73.4% de los chicos, declara no utilizarlos, y para ello aluden, fundamentalmente, a que no les convence su empleo; los métodos más utilizados son los preservativos (38.8% en mujeres, y 86.6% en hombres), días no fértiles y píldora entre las mujeres y coito interrumpido, días no fértiles entre los varones (Barragán y Rodríguez, 1989). Entre la población adolescente de Andalucía "El preservativo es el método que se declara como más utilizado –según citan Bimbela y Cruz, 1997, 117– aunque casi la mitad de las mujeres jóvenes entrevistadas no utilizan ningún método anticonceptivo según un estudio del Instituto Andaluz de la Mujer".

LA ADOLESCENCIA Y LOS EFECTOS NO DESEADOS DE LA SEXUALIDAD

Con frecuencia se habla de los "riesgos o los peligros" de la sexualidad. Frente a esta idea negativa, preferimos usar el término efectos no deseados. La masturbación o autoestimulación, los embarazos, las relaciones homosexuales y lesbianas, la violencia sexual, las enfermedades de transmisión sexual y el Síndrome de inmunodeficiencia adquirida (S.I.D.A).

Sin embargo, hemos de aprender a ver con normalidad manifestaciones como la masturbación, el incremento y ampliación cualitativamente hablando de la gama de actividades sexuales así como las experien-

cias tanto homosexuales, lesbianas y heterosexuales. La aceptación de las preferencias sexuales es importante si queremos evitar la infelicidad posterior de las personas o favorecer un matrimonio heterosexual para "guardar las apariencias". Recordemos que la función primordial de la educación sexual en aprender a ser felices, a vivir la afectividad como forma de bienestar y disponer de recursos y habilidades sociales para resolver los conflictos interpersonales.

Nos podemos encontrar, por ejemplo, con problemas consecuencia de la violencia sexual: "En caso de violación y aborreces a los hombres, si cuando te gusta uno y le quieres contar tu caso para que te ayude a superarlo y quieres amarlo pero cuando llega el momento no puedes, ¿cómo puedes superarlo?"

La violencia, que fundamentalmente es masculina, se genera por la idea de que el hombre es el propietario de la sexualidad de las mujeres y por los estímulos negativos que continuamente nos ofrecen los medios de comunicación social. Por ello es uno de los temas claves para abordar desde la perspectiva de género.

Las enfermedades de transmisión sexual o el sida no se evitan prohibiendo las relaciones o recomendando su retraso, sino con una consecuente educación sexual fomentando un concepto de sexualidad más abierto y flexible al margen del restrictivo marco de las relaciones genitales o la penetración. Es necesario conocer todo el potencial humano que implica la afectividad, las caricias, los besos sin que éstos sean entendidos como un sustituto de las relaciones con penetración.

Las actitudes autoritarias o de control por parte de madres y padres no evitarán el comportamiento sexual. La educación sexual, sin embargo, contribuirá a vivir de forma satisfactoria y con capacidad para planificar los efectos deseados de la sexualidad. Es necesario poner límites, todas las personas los tenemos. Pero los límites deben ser el fruto del diálogo y no el resultado de la imposición.

LOS EFECTOS DESEADOS DE LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Casi siempre se hace referencia a la sexualidad en la adolescencia de forma restrictiva y negativa, por ello nos parece importante sustituir el discurso coercitivo y de la culpa por una perspectiva amplia y positiva de la sexualidad.

Una vivencia satisfactoria de la sexualidad implica una correspondencia entre nuestros deseos y la posibilidad de realizarlos. Así, es importante fomentar la autoestima para aceptar nuestras características estéticas, corporales y la aceptación de los cambios que se producen en la pubertad.

Como consecuencia de estos cambios, hemos de favorecer una integración no discriminatoria de las diferencias sexuales y un análisis crítico de cómo las diferencias sociales no pueden justificarse como consecuencia de los cambios biológicos.

Por último, recordar que frente al restrictivo marco genital, heterosexual y reproductivo, la sexualidad humana implica erotismo, sensualidad, ruptura de las relaciones de dominación y explotación, eliminación de la violencia, descubrir el potencial erógeno de todo nuestro cuerpo y aprender a desarrollar conscientemente formas positivas de afectividad, comunicación y placer.

EL DESARROLLO INTELECTUAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES SEXUALES Y DE GÉNERO

En cuanto al desarrollo de las estructuras intelectuales, entre los 11 y los 12 años, período de transición entre el pensamiento concreto y el formal, como señala Moreno (1983, 52), "Las estructuras operatorias concretas que permitían al niño razonar sobre hechos que acontecían en su realidad inmediata y relacionar datos extraídos de su experiencia próxima, se transforman al articularse entre sí, en un sistema explicativo de la realidad mucho más amplio y coherente

que rebasa los límites de lo real para remon-
tarse al universo de lo posible".

Es por ello, posible que los individuos
comprendan el sentido convencional y arbi-
trario de las construcciones sexuales, es
decir que éstas se derivan del acuerdo entre
las personas de cada comunidad y que no
están prefijadas biológicamente.

"El acceso a la lógica formal permite al
individuo aislar datos o variables de manera
sistemática, no sólo las reales o evidentes,
sino también las hipotéticas, realizando
todas las combinaciones posibles entre ellas,
lo cual asegura un inventario exhaustivo de
lo posible" (Moreno, 1983, 52).

Puede, potencialmente, diferenciar
determinadas variables individuales que
influyen en la sexualidad humana.

"Yo he oído decir que en Inglaterra son
más discretos a la hora de la sexualidad y que
aquí son como si fueran más vergonzosos. Yo
he oído que en Inglaterra las cosas son más
rápidas y que aquí es más despacio, a la hora
de acostarse un hombre y una mujer".

"No. Yo creo que no. Por ejemplo, no es
lo mismo estar aquí, ver la gente por aquí
que estar en Etiopía, que está la gente sin
ropa. Estar allí, ¿no?, yo creo que no es lo
mismo. ¿En qué afecta estar sin ropa?.
Porque, prácticamente, la sexualidad se
hace sin la ropa y esos países suelen estar sin
ropa porque son pobres, los "países así". O
sea, ellos... Es que, por ejemplo, las tribus
indias y eso piensan en los hijos. No piensan
en la sexualidad, piensan en tener hijos y
van a eso nada más. No van a tener relacio-
nes con su mujer o su marido, sino que nada
más van a tener un hijo".

Pero, cuando nos empeñamos, obstina-
damente, en la transmisión verbal del cono-
cimiento, se produce una superposición de
la nueva información a las hipótesis explica-
tivas previas de nuestros alumnos y alum-
nas, comprobándose que no hay construc-
ción de conocimientos.

Así, un alumno tras recibir una informa-
ción sexual correcta sobre la reproducción
humana, al preguntarle que si se podían
mantener relaciones sexuales durante el
embarazo sostendría:

"Con la misma persona, las podría tener;
pero ya tendría más complicado el embara-
zo. Ya sería darle más, más... más bien sería
tener otro niño. Sería poner el hombre más
espermatozoides y la mujer más óvulos,
¿no?. Si un niño ya se está formando, sería
formar otro, ¿no?. ¿Se podría?. Me parece
que sí. No estoy seguro. ¿Nacería primero
uno y al cabo del tiempo el otro?. Sería más
bien al mismo tiempo. Uno sería normal y el
otro defectuoso, ¿no?, porque todavía no
estaría bien formado, totalmente..."
(Sergio, 13 años).

Como hemos podido comprobar, no ha
sido suficiente proporcionar una informa-
ción "objetiva y científica" para transformar
los errores y concepciones previas de nues-
tros alumnos y alumnas.

Por otra parte, la estructuración social y
cultural de la sexualidad supone la justifica-
ción de valores claramente culturales desde
una perspectiva biológica, por lo que si la
Educación Sexual se aborda desde una pers-
pectiva "biologista", las creencias no se
transforman.

"¿Qué es la unión sexual?. Acostarse y
tener el niño. ¿Hacen algo?. Sí, claro. Se
unen, ¿no?. No sé como se dirá eso. Yo creo
que será la mujer dejándose dominar por el
hombre. ¿Tú crees que puede ser el hombre
el que se deje dominar?. Yo creo que no
hace falta, porque la mujer no realiza fun-
ción alguna. Tan sólo tiene que dejar que el
hombre reaccione" (Sergio, 13 años).

Es evidente que este alumno ha conser-
vado intacto su sistema de creencias a pesar
de la nueva información recibida, perpe-
tuando de esta manera el rol pasivo por el
que se asigna a las mujeres la función de
receptora de semen en la relación sexual.
Las creencias pueden más que las ideas cien-

tíficas cuando no se participa activamente en la construcción de estas últimas.

"... el pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra primero en un dato, luego en más de uno de manera alternativa pero no simultánea, cuando considera uno olvida los demás y estas centraciones sucesivas dan lugar a contradicciones que no son superadas hasta que se consiguen englobar en un sistema explicativo más amplio que las anula " (Moreno,1983, 40).

El conjunto de nociones que implica el conocimiento sexual no son explicadas de forma independiente por el chico o la chica, sino que por el contrario es capaz de ir incorporando progresivamente todos los elementos que lo componen, integrándolas en explicaciones cada vez más coherentes y al mismo tiempo es capaz de analizar independientemente cada uno de los aspectos. Esta integración de variables puede llegar a ser completa en la etapa comprendida entre los 16 y los 20 años. Así, serán capaces de desvincular matrimonio de sexualidad, o diferenciar amor y sexualidad.

"¿Se tienen que casar el padre y la madre? No. Pueden unirse físicamente y después... Hombre, para tenerlo lo conveniente es casarse antes de hacerlo, ¿no?, pero también se puede realizar antes de casarse, y después casarse, después de tener el niño".

"¿La sexualidad existe entre personas que no se quieren? Puede existir en cuanto sexualidad, pero entre hacerlo porque se quieren a sin quererse. Es diferente. Solamente lo hacen por satisfacción. Lo hacen sin quererse, sólo por satisfacerse".

Existe, sin embargo, una serie de valoraciones socioculturales asociadas a las biológicas cuya diferenciación es difícil para el alumnado de estas edades, por lo que ésta será una característica esencial de su pensamiento.

Así, al referirnos a la menstruación: ¿Qué ocurriría si se mantienen relaciones sexuales

cuando la mujer tiene la regla o menstruación?. Que no conseguiría tener el ... desarrollarse las células. Pues no..., por ejemplo, cuando la regla, trancaría y podría producirse una hemorragia. ¿Pero, se pueden mantener relaciones sexuales?. Yo creo que no, que es arriesgado. ¿Por qué?. Porque ya está el óvulo y el espermatozoide, los dos unidos, al tener la regla la arrastra y no sirve para nada, como si no se hubiera hecho nada".

Otras dimensiones socioculturales como la virginidad, implican concepciones basadas en una ideología patriarcal: "Positivo por ser virgen, es decir, es una gran ventaja eso, no ser manipulada por nadie. ¿Por qué crees que resulta positivo no haber sido manipulada por nadie?. La verdad es que es difícil de explicar, porque es como tener el cuerpo sano, es decir, no haber sido usado por nadie, ¿Y eso para quién tendría importancia?. Para la persona del sexo contrario, por supuesto. ¿Por qué?. Porque al hombre le interesa que la mujer fuera virgen, en ese momento siente como ambición, que sea para el sólo, que no la haya tocado nadie más" (Iván, 14,6).

Una característica importante de este período es el pensamiento hipotético-deductivo, traducible en una capacidad para razonar sobre proposiciones lógicas: "Si la autoestimulación produce placer y una de las funciones de la sexualidad es el placer; la autoestimulación puede entenderse como sexualidad".

Resulta, no obstante, poco alentador conocer que los cambios en su concepción sobre fenómenos como la autoestimulación, la virginidad o las enfermedades de transmisión sexual no han sido tan profundos, con respecto a generaciones anteriores, como cabría esperarse.

"Yo pienso que porque la necesitan, es una necesidad. Pues... no sé, del organismo, y porque se sienten muy bien, se sienten bien haciéndolo. No sé, yo pienso que es eso, una necesidad que a lo mejor se tiene

en cierto momento y que, bueno, no tienen a nadie al lado para hacerlo junto a él y lo haces individualmente" (Elena, 16). "Cuando llevan tiempo sin mantener relación sexual, necesitan de una excitación. O sea, que lo realizan por una necesidad. Bueno, hay algunas que son casos aparte, que son maníacos" (Pastor Manuel, FP).

Estas concepciones sobre la autoestimulación reproducen muchos de los mitos al uso. Así algunos alumnos nos comentaban, al preguntarles que si llevaba consigo algún tipo de perjuicio: "No, pero con "pero". ¿Qué es el pero?. Es una duda que tengo hasta yo. Creo que sería mucho mejor hacer el amor que autoestimularse. ¿Por qué?. Porque las consecuencias son... ¿cómo decirte?, un mayor desgaste físico y psicológico. ¿Desgaste físico en qué sentido?. Que te queda todo el cuerpo como desquebrantado y desgaste psicológico también tienes. ¿Y cómo se manifiesta?. Es como más se manifiesta, te sientes solo al hacer eso y ansias de... cuando lo sueles hacer es por ansias de otra persona. Sientes ansiedad, soledad, necesidad, todo eso y mucho más" (Manuel, FP).

"Porque he oído que se cae el pelo, hay malestar general. Pero no tengo mucha información, también te debilitas" (Vicente, FP).

Con respecto a la utilización de los métodos anticonceptivos, existe una serie de apreciaciones poco científicas. "Con el uso de anticonceptivos. No sé. No estoy muy de acuerdo con eso. No estás de acuerdo, ¿en qué sentido?. No sé. Para mí es como si fuera un asesinato, porque al evitar eso, ya es para mí como si estuviera matando a una persona... Yo creo que hay que abstenerse, por mi parte, porque no veo bien eso de los anticonceptivos. No he estado nunca de acuerdo con ellos y no sólo eso, sino que, además, porque repercute en la salud de quien los usa" (José Carlos, FP).

Por último, señalar que el pensamiento operatorio formal es el que caracteriza el

razonamiento científico, teóricamente el pensamiento de las personas adultas. "El muchacho y la muchacha de catorce años, empieza a ser capaz de utilizar un tipo de pensamiento muy similar al que subyace en el razonamiento científico. Puede recurrir a la combinación exhaustiva de variables para hallar la solución a un problema" (Moreno, 1983, 41).

"Para mí la fecundación es un acto maravilloso y mutuo entre un hombre y una mujer y fruto de ella nace un nuevo ser humano. ¿Cómo se hace esa niña o ese niño?. Como fruto de la unión de ese hombre y esa mujer y después ya la naturaleza se encarga de hacerlo. Bueno la penetración del espermatozoide dentro de la vagina de la mujer hasta que el espermatozoide llega al óvulo y lo fecunda y allí se va desarrollando el nuevo ser humano" (Blanca Margarita, F.P.).

Sin embargo, como vemos, estas explicaciones no difieren sustancialmente de las expresadas por los niños y niñas de los inicios del estadio formal. Que se tenga potencialmente una capacidad intelectual no quiere decir que se aplique, especialmente si no se ha ejercitado desde las etapas anteriores. Los métodos de enseñanza no contemplan la potenciación de las estructuras de pensamiento, empeñadas en la transmisión pasiva del conocimiento o, a lo sumo, en facilitar actividades repetitivas que, generalmente, no están de acuerdo con este desarrollo intelectual.

En este sentido es muy elocuente la pregunta formulada por uno de nuestros alumnos al comenzar una de las entrevistas:

"¿La fecundación, tengo que decirlo así, rápidamente, o puedo pensar?" (Carlos Javier, F.P.).

Como señala Delval (1985, 67), al referirse al pensamiento científico y social en la adolescencia, "Es este el momento en que se puede empezar a entender la ciencia de un modo completo, aunque el trabajo realizado antes resulta indispensable y es la condición precisa para que esa comprensión

pueda producirse. Ante los problemas físicos o biológicos el chico es capaz de adoptar esa actitud de búsqueda, de experimentación y de reflexión...".

En resumen, consideraremos el Ciclo 12-16 como un período de desarrollo de las capacidades cognitivas derivadas del estadio de las operaciones formales, lo que no implica, unívocamente, una consolidación de las mismas, que ocurrirá en el período siguiente: entre los 16 y los 20 años. Paradójicamente, este período constituye, como señalábamos al comienzo, la integración plena en el mundo de las personas adultas, y ello supone comenzar a descubrir la sexualidad. Ello significa: por una parte que los modelos de referencia ya no son los adultos, puesto que ellos y ellas mismas son ahora el modelo adulto; pero, por otra parte, el concepto de sexualidad no se construye de manera definitiva, sino que ahora comienza el descubrimiento de determinadas potencialidades sexuales que estuvieron vedadas, pero esto a su vez se conforma como un nuevo proceso de aprendizaje: construir la concepción de sexualidad. Supone, en definitiva, la toma de conciencia de que comienza la búsqueda de una sexualidad prometida.

SEXUALIDAD, IDEOLOGÍAS Y GÉNERO

Brevemente nos gustaría referirnos a la importancia de las ideologías en la adolescencia. Hemos podido constatar (Barragán, 1998) la existencia de tres ideologías básicas en la población adolescente: patriarcal, feminista liberal y de la transformación. Por ejemplo en cuanto a la distribución de los roles domésticos, tanto las chicas como los chicos piensan desde la primera perspectiva ideológica que las mujeres saben desarrollar las tareas mejor que los chicos porque han sido educadas para eso sin que sean capaces de cuestionar porqué se les educa así y no de otra forma. Desde la segunda ideología, especialmente las chicas plantean que desde la "igualdad" los chicos no aprenden porque "no les dá la gana" y que ellas se niegan al desempeño de todas las tareas domésticas si éstas no se distribuyen equitativamente, aunque declaran que no siempre logran el efecto deseado.

La tercera ideología, que es sin duda la más interesante para el cambio social, plantea que tanto los chicos y las chicas que conviven en el mismo espacio físico, la misma familia, deben compartir estas tareas domésticas.

Entender la Educación Sexual como un proceso de construcción de las diferentes nociones sexuales que permita, consecuentemente, la elaboración de un modelo explicativo global de la sexualidad humana, exige un cambio metodológico que favorezca este proceso.

Para ello, la metodología constructivista que proponemos debe asegurar un proceso autónomo de construcción del conocimiento, no entendido de forma acumulativa, que implicará una concepción diferente de la programación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la función que desempeñarán el profesor o la profesora y el alumno o la alumna, y unas orientaciones coherentes de evaluación.

Un presupuesto previo, fundamental, es que hay que evitar la imposición de un modelo de sexualidad. Es evidente que todos los modelos sexuales comportan una justificación ideológica que los profesores y profesoras compartiremos o no, pero es necesario no ideologizar la educación sexual en el sentido de hacer partícipes a los alum-

nos y alumnas, de transmitir de manera pasiva esos principios ideológicos. En cualquier caso, la justificación ideológica debe ser elaborada por los propios alumnos y alumnas.

Así pues, aceptar este principio, es decir, asumir que el conocimiento sexual debe ser construido por el propio individuo, mediante un proceso autónomo insustituible, exige un cambio metodológico general.

1. LA INCORPORACIÓN DE LOS INTERESES Y TEMAS DE APRENDIZAJE

Hay que asegurar la incorporación de los intereses sexuales de la población adolescente, así como los temas de aprendizaje, los contenidos. Descubrirlos e incorporarlos puede asegurar un aprendizaje significativo por su conexión con la actividad intelectual de las personas, y su capacidad de comprensión de los mismos. Asimismo, la motivación para aprender estará asegurada si somos capaces de conocer, explorar y canalizar estos intereses.

2. UN DISEÑO CURRICULAR ABIERTO Y FLEXIBLE

Es necesario un modelo de programación abierto y flexible, sin que ello signifique ausencia de planificación. Objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, funciones del profesorado y el alumnado deben modificarse dependiendo del desarrollo en el aula de los diferentes temas, los previstos y los imprevistos. El curriculum explícito y el implícito deben poderse contemplar en la programación. La contrastación entre el curriculum propuesto y el evaluado asegurará así la incorporación de hechos nuevos y las modificaciones necesarias.

3. LA PROGRAMACIÓN COMO RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

La programación no constituye una meta en sí misma, sino que debe ser el resultado de su aplicación con el grupo de alumnos y alumnas con el que estamos trabajando. Así conseguiremos introducir mejoras sucesivas en nuestra práctica educativa y adaptar progresivamente los distintos elementos del curriculum a los cambios sociales, culturales y características del alumnado.

4. UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL CAMBIO CONCEPTUAL

Un aprendizaje significativo, implica no sólo conocer los intereses y temas de aprendizaje, sino que debe asegurar una explicitación de las teorías sexuales y las ideologías de la adolescencia sobre los temas elegidos. Esta fórmula favorece la construcción del conocimiento si conectamos sus ideas previas con la nueva información. Asimismo es necesario que el conocimiento elaborado se aplique a situaciones problemáticas nuevas.

5. LAS TEORÍAS SEXUALES DE LA ADOLESCENCIA

Conocer las teorías sexuales de la adolescencia no supone hacer un listado de errores. Estas teorías son indicativas del proceso autónomo de construcción del conocimiento sexual, e implican errores y aciertos. Ambos deben ser incorporados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, respetando la lógica que comportan estas teorías. No constituyen una deformación de las explicaciones que oyen a las personas adultas, sino una asimilación de las informaciones del medio a las estructuras de pensamiento características de cada etapa evolutiva. Asimismo, hemos de ser conscientes de las resistencias que ofrecen al cambio.

6. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Frente a la denominada cultura del aprendizaje por asociación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidas al cambio conceptual deben posibilitar la toma de conciencia, explicitación, contrastación y evolución de estas teorías sexuales. En consecuencia, la elaboración de nuevas teorías, lo cual no debe interpretarse como un proceso por el que se elaboren de manera completa y definitiva unos conceptos determinados. Para ello, las estrategias que proponemos son planteamiento de problema, búsqueda de información, intento de solución y generalización a nuevos contextos o problemas.

7. DIVERSIFICACIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Es probable que no todos los conceptos sexuales puedan ser construidos por los alumnos y alumnas de forma espontánea, por ello es importante disponer de fuentes de información diversas: los demás alumnos y alumnas como forma de potenciar la interacción entre iguales, libros, el profesor o profesora, los padres y las madres, materiales como videos o diapositivas. Pero, es espe-

cialmente importante hacer uso de la información que nos proporcionan la Antropología, la Sociología, la Historia, la Biología o la Medicina, sin excluir ninguna de las ciencias.

8. LOS MATERIALES DEBEN FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La característica fundamental de los materiales didácticos será la de desencadenar una reflexión crítica a partir de la información que aporta, plantear contradicciones perceptibles para el alumnado y en consecuencia, posibilitar la elaboración de nuevas explicaciones al concepto que estemos trabajando.

9. UNA NUEVA FUNCIÓN PARA EL PROFESORADO

Un nuevo papel para el profesor o la profesora, exige que éste sea fundamentalmen-

te de coordinación de la actividad cognoscitiva de los alumnos y alumnas, promoviendo el descubrimiento de sus intereses y temas de aprendizaje, provocando situaciones conflictivas, creando situaciones de aprendizaje significativas, facilitando información y regulando, en definitiva, el aprendizaje. Asimismo es de extrema importancia evitar la atención selectiva al alumnado en función del género dedicando el tiempo necesario a cada alumno o alumna en función de sus necesidades de aprendizaje y no por las diferencias discriminatorias de género.

10. UNA NUEVA FUNCIÓN PARA EL ALUMNADO

El cambio de función del profesorado, es condición necesaria para una nueva función del alumno y la alumna, que no serán los receptores pasivos de información o de actividades, sino los constructores activos y autónomos de sus conocimientos, única forma de asegurar la no obediencia intelectual y el desarrollo de la capacidad crítica.

Interdisciplinariedad y globalización

3

La interdisciplinariedad entendida como la colaboración entre disciplinas científicas sin jerarquías se debe contemplar como un principio básico para lograr un currículum integrado. Frente a la actual colonización de disciplinas como la Medicina y la Psiquiatría, es necesario contemplar las aportaciones de la Antropología, la Sociología, La Historia, la Psicología Social y Evolutiva, Pedagogía y el concurso, en definitiva de cualquier disciplina que tenga como objeto de estudio –sea parcial o globalmente– el análisis de la sexualidad humana.

Por otra parte, la adolescencia permite, al menos teóricamente, la integración de variables de diversa índole para la explicación global de los fenómenos sexuales por lo que

"Contribuir a pensar interdisciplinariamente, a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles, es otra de las finalidades de los proyectos curriculares integrados" (Torres, 1994, 123).

Por último es imprescindible considerar como señala Torres (1994, 48) que "... apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica".

Podemos considerar otros argumentos en defensa de la interdisciplinariedad (Barragán, 1997) pero hemos presentado los que son básicos.

Objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria

4

Concebimos los objetivos generales como un marco de referencia amplio, común para toda la educación secundaria y que posteriormente, en el proyecto curricular de centro el profesorado puede adaptar de acuerdo a las características del contexto en el que vamos a desarrollar la intervención educativa diferenciando los ciclos dentro de la educación secundaria y las características específicas del alumnado.

1. POTENCIAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SEXUAL DE LAS DIFERENTES NOCIONES O CONCEPTOS QUE POSIBILITE UNA EXPLICACIÓN CRÍTICA DE LA SEXUALIDAD HUMANA Y EL GÉNERO

La construcción del conocimiento sexual implica el conocimiento de nosotras y nosotros mismos (desarrollo sexual, identidad juvenil de género, esquema corporal, anatomía y ciclo menstrual), las relaciones interpersonales (afectividad, amor, ciclo de respuesta sexual, preferencia sexual, agresión verbal, física y sexual) y el conocimiento de

las instituciones sociales (sexualidad y cultura, la construcción de las diferencias de género, la diversidad de las organizaciones sociales relacionadas con la sexualidad).

Potenciar el conocimiento sexual implica su evolución, pero no, necesariamente la construcción completa y definitiva de un concepto o noción. En este sentido, las fuentes de información que se utilicen deben evitar la ideologización de los contenidos, entendida como la imposición de la perspectiva del profesorado. De la contrario, sustituimos los supuestos previos del alumnado por otros.

Por otra parte, debemos tener claro que no es posible esperar que determinados contenidos puedan ser construidos espontáneamente por nuestros alumnos y alumnas sin el aporte de información exterior, en cuyo caso es importante la función del profesor o la profesora. Ello no implica una idea acumulativa de la información, sino la posibilidad de ser incorporada por el alumnado, para lo que debe reestructurar su sistema explicativo de la sexualidad y el género.

2. FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES CULTURAL, SOCIAL, BIOLÓGICA, PSICOLÓGICA, AFECTIVA Y MORAL DE CADA UNO DE LOS TEMAS DE APRENDIZAJE

Este objetivo tiene una importancia doble. Por una parte, la integración de las dimensiones mencionadas es la única forma de lograr una comprensión global de la sexualidad humana y, por tanto, la capacidad de transformación. No podemos cambiar nuestras concepciones de sexualidad si no integramos todas las variables que la conforman.

Por otra parte, recordemos que el alumnado de secundaria es potencialmente capaz de integrar un conjunto de variables para la explicación de los fenómenos científicos y sociales.

3. CAMBIAR LAS ACTITUDES, IDEOLOGÍAS Y VALORES ANTE LA SEXUALIDAD, ENTENDIÉNDOLA COMO FORMA DE RELACIÓN Y COMUNICACIÓN, FUENTE DE SATISFACCIÓN, PLACER Y FELICIDAD

No es previsible que los cambios de actitudes, ideologías y valores se produzcan automáticamente. Conviene recordar que las actitudes implican tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, por lo que su arraigo dificulta el cambio.

Las ideologías y valores se caracterizan igualmente por la resistencia al cambio ya que constituyen sistemas de referencia de las personas en el contexto de su cultura con un componente inconsciente relevante.

4. ROMPER LOS TABUES, MITOS, MIEDOS, FRUTO DE LA IGNORANCIA A LA QUE TODAS LAS PERSONAS HEMOS ESTADO SOMETIDAS

Para lograr este objetivo es necesario potenciar un análisis crítico y activo de los mismos por parte de los sectores implicados y no simplemente una sustitución del discurs

so tradicional por otro en el que sólo participan las personas adultas.

Hemos de dedicar especial atención a los tabues, mitos o miedos relacionados con la autoestimulación, las denominadas primeras relaciones sexuales identificadas con la penetración, la preferencia sexual, menstruación, modelos de belleza o la genitalización.

En la actualidad ha cobrado una especial relevancia el análisis de los mitos que apoyan la violencia.

5. FAVORECER UNA ACEPTACIÓN E INTEGRACIÓN EQUILIBRADA DE LOS CAMBIOS BIOFISIOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS CARÁCTERÍSTICOS DE LA ADOLESCENCIA

La autoestima debe estar presente en nuestro trabajo para favorecer la integración a la que aludimos y la aceptación de los cambios.

6. RESTABLECER LA COMUNICACIÓN SOBRE SEXUALIDAD ENTRE LAS ADOLESCENTES Y LOS ADOLESCENTES Y CON LAS PERSONAS ADULTAS, PROFESORADO Y MADRES Y PADRES

Este se conforma como un objetivo fundamental, ya que la sexualidad ha sido considerada en sectores importantes de la población escolar como un tema por excelencia "secreto", lo cuál ha dado pábulo a la más absoluta ignorancia y al intercambio de una información restringida. Esta comunicación debe favorecer, entre otras cosas, la consideración de la sexualidad como un tema necesario de aprendizaje; su normalización. En consecuencia, el intercambio de información, de ideas, de teorías favorecerá la construcción del conocimiento, en el campo de la sexualidad al igual que en cualquier otro ámbito del conocimiento social.

La comunicación constituye una forma de resolución de conflictos de forma no violen-

ta así como la única forma posible de dar a conocer nuestros deseos y preferencias, y conocer los de las demás personas y erradicar así las relaciones de poder.

Las relaciones de amistad, la afectividad, las experiencias de enamoramiento, aprender a decir no o sí ante las relaciones sexuales en el momento deseado constituye un eje clave en la construcción de la autonomía personal.

7. POTENCIAR LA REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE POR QUÉ NUESTRA CULTURA "REGULA" EL COMPORTAMIENTO SEXUAL, CALIFICÁNDOLO EN TÉRMINOS DE NORMALIDAD Y ANORMALIDAD, PARA PODER COMPRENDER EL CARÁCTER CONVENCIONAL Y ARBITRARIO DE ESTAS NORMAS

Es importante llegar a comprender el carácter convencional y arbitrario que tiene la sexualidad humana y el género. Para ello puede ser de gran utilidad el conocimiento de la génesis histórica en la construcción, en nuestra propia cultura y en otras, de los modelos de sexualidad y educación sexual.

Sin la comprensión del carácter convencional y arbitrario de la sexualidad y el género no podremos lograr la toma de conciencia de las relaciones de poder, la discriminación y, en consecuencia, no nos sentiremos sujetos activos sino objetos, sin la posibilidad de proponernos cambiar las normas.

8. DESCULPABILIZAR Y LIBERAR DE ANGUSTIA EL COMPORTAMIENTO SEXUAL, INTEGRÁNDOLO COMO FORMA DE DESARROLLO PERSONAL

La construcción de los deseos, los sentimientos, está regulada por la cultura que intenta crear diferencias de género que no son precisamente positivas para el desarrollo personal sino que limitan nuestras posibilidades.

La población adolescente suele vivir con culpa las denominadas primeras relaciones sexuales o el autoetorismo por lo que es necesario analizar este componente evitando mensajes coercitivos impuestos.

9. POTENCIAR UNA CONSTRUCCIÓN DE LA AFECTIVIDAD EXENTA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las dimensiones afectiva y moral de la sexualidad humana están presentes de forma permanente en nuestras concepciones. Debemos evitar la reducción de las mismas a una única perspectiva dominante, así como la idea de que son inherentes a la propia naturaleza humana. Su componente cultural y social debe ser comprendido. Se trata, en definitiva, de favorecer la construcción de normas frente a su imposición por parte del medio, así como comprender la posibilidad de transformar las existentes.

Hemos de aprender a valorar la necesidad de expresar nuestra afectividad, sentimientos tanto positivos como negativos, de forma que entendamos que la cultura trata de establecer diferencias entre hombres y mujeres que solamente favorecen la incomunicación y la ausencia de un desarrollo integral.

10. CONOCER Y DIFERENCIAR LAS FUNCIONES DE LA SEXUALIDAD HUMANA, ASÍ COMO SU DESARROLLO Y EVOLUCIÓN

Este objetivo implicaría un análisis crítico de las funciones de la sexualidad, entre las que se encuentra la fuente potencial de comunicación, afectividad y placer así como la reproducción, independientemente de su preferencia sexual o género, evitando los tópicos más frecuentes penetración, obsesión por el orgasmo o la sobredimensión de alguna de estas funciones.

Consecuentemente, podremos erradicar uno de los mitos más generalizados, el de identificar sexualidad con reproducción, y la aceptación de la sexualidad antes, durante y después de estar capacitados para la reproducción.

Concienciar a las adolescentes de la capacidad de decisión sobre su sexualidad y su cuerpo implica conocer la sexualidad en toda su complejidad y las aportaciones de las diferentes ciencias, así como la función que hombres y mujeres desempeñan en la construcción del conocimiento científico.

11. DESTERRAR LA IDEA DE QUE LA INFORMACIÓN SEXUAL DESPIERTA PREMATURAMENTE NUESTRO COMPORTAMIENTO SEXUAL

La sexualidad humana es una dimensión permanente del ser humano, por tanto en cada etapa de nuestras vidas existe una serie de manifestaciones comportamentales y actitudinales, por lo que, en todo caso, la información contribuye a tomar conciencia de la propia sexualidad. Está lejos de ser demostrado que la información sexual "incite" o "despierte" el denominado instinto sexual.

12. INCORPORAR UN VOCABULARIO PRECISO EN RELACIÓN A LA SEXUALIDAD, EXENTO DE CONNOTACIONES MORALISTAS (MASTURBACIÓN, ENFERMEDADES VENÉREAS...) SEXISTAS, DISCRIMINATORIAS O TÉRMINOS VERGONZANTES, EVITANDO EUFEMISMOS ("SUS PARTES"), ASÍ COMO AQUELLOS TÉRMINOS RESULTADO DE LA IGNORANCIA Y EL LENGUAJE AGRESIVO

Inicialmente, es necesario respetar y conocer el vocabulario que emplea la población adolescente como fuente de comunicación para, posteriormente, simularlos con los términos denominados "técnicos". No hemos de olvidar la necesaria reconceptualización de los términos empleados. La utilización de los vocablos considerados "científicos", no implica necesariamente erradicar los prejuicios o ideas previas inherentes al uso de un determinado vocabulario.

Asimismo, es necesario reflexionar sobre las alternativas al lenguaje agresivo y sexista que emplea cotidianamente la población.

¿Qué se puede enseñar y cómo?

5

Las propuestas de contenidos que presentamos a continuación son el resultado de la experimentación en diversos contextos educativos de Educación Secundaria que han incluido tanto la denominada secundaria obligatoria como la Formación Profesional y el Bachillerato.

El profesorado deberá adecuar estos contenidos a su contexto concreto de enseñanza o puede tomarlos como referencia inicial hasta que se empiece a sentir con seguridad trabajando con una metodología nueva que siempre implica una reflexión sobre su función y su práctica.

Los contenidos que aquí se proponen han sido resultado del desarrollo de asambleas de clase y la combinación de diversos criterios para su selección y organización que comentaremos más adelante (Ver Contenidos: Selección y organización).

El denominado curriculum en la acción determinará básicamente como hemos de proceder.

Los alumnos y alumnas del Ciclo 12-16 tienen una mayor capacidad para determinar los temas de aprendizaje que en etapas anteriores, fruto de su actividad intelectual, aunque son mucho menos espontáneos. La realización de las asambleas de clase nos proporcionó como temas de aprendizaje: Sexualidad y reproducción, Sexualidad y cultura, Anatomía y ciclo menstrual, Ciclo de respuesta sexual y alteraciones e Higiene sexual.

El primer criterio de selección, el de los temas propuestos por los propios alumnos y alumnas, se completa con los otros mencionados en el apartado de metodología: qué y cómo lo pueden aprender y qué contenidos conviene que aprendan. Sin embargo, la pauta que marcará como incorporarlos viene dada por la puesta en práctica de los temas de aprendizaje, aunque hayamos podido prever algunos aspectos.

A partir de este momento, existirá una gran flexibilidad de los temas en cuanto a su secuenciación, ya que cualquiera de los con-

tenidos en los bloques temáticos y en los subtemas puede servir para comenzar, y éste conducirnos a cualquiera de los demás. Es decir, no existe un orden preestablecido.

Así, y como ilustración, expondremos el desarrollo de algunos de los temas generales, y cómo posteriormente han ido desarrollándose en función de los grupos de alumnos y alumnas con los que se trabaja. Este desarrollo, ha supuesto, en algunos casos, la inclusión de algunos temas que en principio no habían sido elegidos, como es el caso de la **evolución de la sexualidad**, especialmente en lo que se refiere al **desarrollo sexual en la pubertad y adolescencia**, o de temas que no habíamos previsto, ni siquiera a partir del sondeo de los intereses iniciales.

La siguiente figura, recoge de manera gráfica los temas generales elegidos por los alumnos y alumnas y el desarrollo de estos temas, señalando en cada caso las diferentes dimensiones abordadas: cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral.

Podemos observar claramente como el alumnado ha elegido como temas de aprendizaje **sexualidad y reproducción, sexualidad y cultura, anatomía y ciclo menstrual, ciclo de respuesta sexual y alteraciones e higiene sexual**.

Pero, a su vez, y en función de cada grupo de trabajo, estos temas se han desarrollado de diferente manera, dependiendo de sus intereses. Así, el tema **SEXUALIDAD Y reproducción**, se concreta en **Fecundación y Embarazo** en los primeros cursos de secundaria, mientras que los siguientes, seleccionaron los **Métodos Anticonceptivos**.

El desarrollo del curriculum en la acción, puede que no nos conduzca, necesariamente, al abordaje de un subtema, sino a conec-

tar con otro bloque temático general o con un subtema del mismo. Por ejemplo, **ANATOMÍA Y CICLO MENSTRUAL**, supuso abordar la menstruación, como subtema, y posteriormente, el dolor físico, –tema que no habíamos previsto en absoluto–, en en primer curso de secundaria.

En otro de los grupos de este mismo nivel, el tema nos llevó a incorporar el Desarrollo Sexual en la pubertad, del bloque evolución DE LA SEXUALIDAD HUMANA, y posteriormente, al subtema **Imagen Corporal y Modelos Estéticos de Belleza**. Por último, y hacia los dieciséis años implicó abordar la **Virginidad**.

Finalmente, como consecuencia, nos encontramos con un programa ampliado, idóneo para toda la educación secundaria que incluye, además de los temas inicialmente elegidos, **ORIENTACIONES A LA RESPUESTA SEXUAL, ASPECTOS SOCIALES Y JURÍDICOS, Y EVOLUCIÓN DE LA SEXUALIDAD HUMANA**.

En definitiva la presente propuesta puede suponer una guía para el desarrollo curricular a lo largo de varios cursos académicos completos. Nuestra experiencia nos indica que para abordar los temas con la profundidad y el rigor que necesitan, es suficiente con tres o cuatro temas por curso académico.

La lógica en la conexión de los temas no es ni la del profesorado ni la de las disciplinas implicadas sino la de las personas que aprenden.

En resumen, ésta constituye, únicamente, una propuesta ilustrativa que el profesorado puede modificar de acuerdo a su experiencia, las demandas del alumnado y el contexto social en que se desarrolla la práctica.

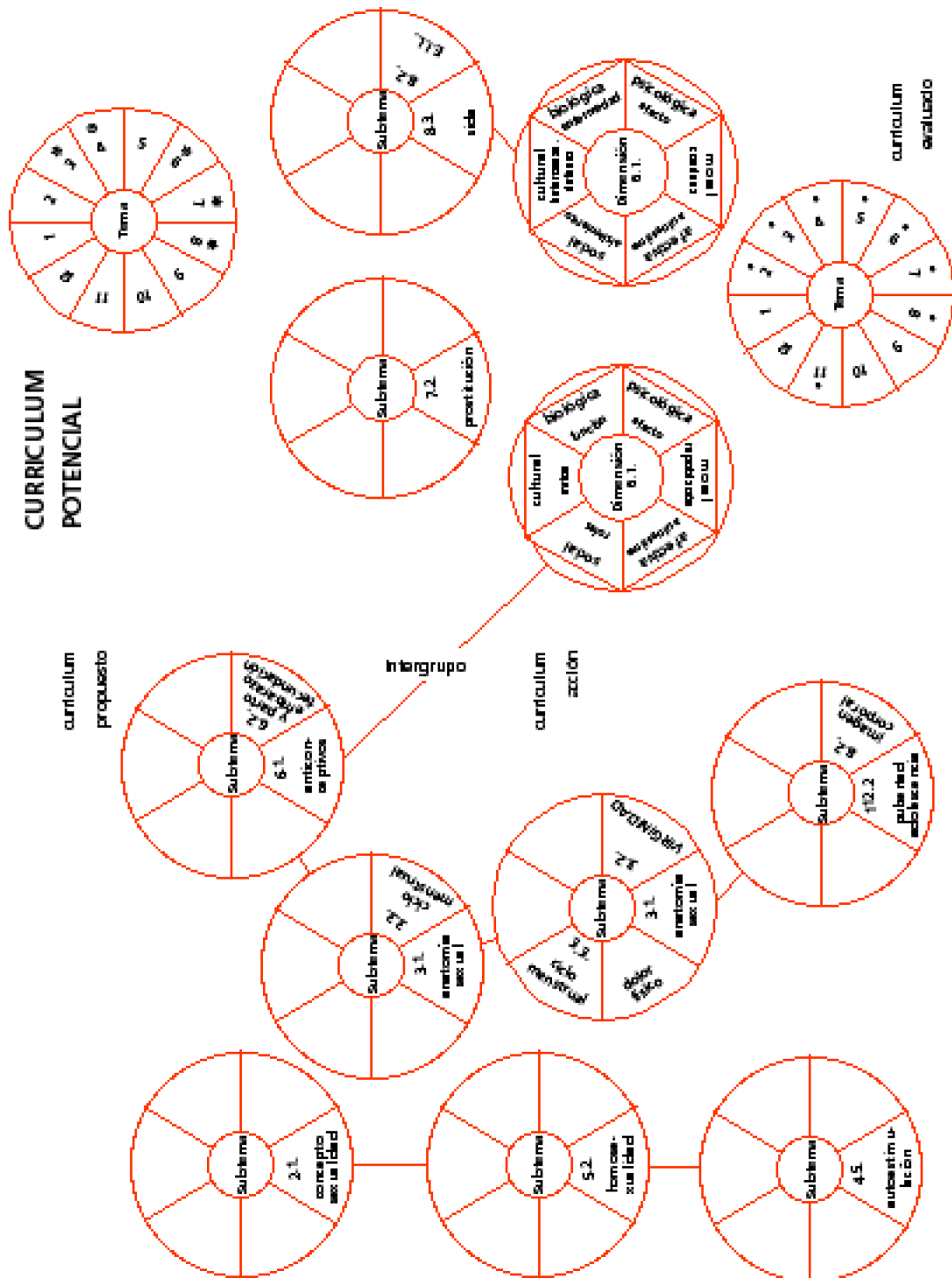


Fig. 1. Educación Sexual. Desarrollo curricular en Educación Secundaria.

Para poder lograr un desarrollo de los objetivos generales propuestos, necesitamos desarrollar una metodología que los incorpore. Para ello abordaremos los pasos a seguir partiendo del diagnóstico inicial de los intereses, la elección de los temas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los materiales.

El siguiente esquema (Ver fig. 2) recoge las fases a seguir en el diseño curricular: Diagnóstico de los intereses, elección del tema, y programación: objetivos, estrategias, medios y materiales, función del profesorado y evaluación.

La primera fase incorpora la determinación de los intereses iniciales y la selección de los temas de aprendizaje así como el diagnóstico del contexto. Los profesores y profesoras, con esta información, y teniendo como referente los objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria, diseñarán los objetivos de ciclo o nivel y determinarán los temas a abordar para cada curso escolar si lo consideran necesario.

La segunda fase supone el diseño de la programación inicial, es decir, aquella que nos proponemos desarrollar en el aula. Esta incluirá objetivos de tema (para qué lo enseñamos), contenidos: subtemas y dimensiones (qué enseñamos), las estrategias de enseñanza y aprendizaje (cómo lo enseñamos), funciones del profesorado y cómo lo vamos a evaluar. Se pueden utilizar las propuestas en esta obra y añadir las mejoras que resulten de su aplicación y programar nuevos temas en función del tipo de alumnado y sus demandas.

El desarrollo o aplicación de esta programación, se desenvolverá de acuerdo con las estrategias y actividades propuestas: identificación del problema, búsqueda de información, intento de solución y generalización en un nuevo contexto o problema.

Podrían aparecer nuevos temas, o necesidad de profundizar en algunos de ellos, tal como señalábamos en los principios metodológicos, por ello, es el momento de plantearnos si volvemos a diseñar una nueva programación o si abordamos la fase siguiente.

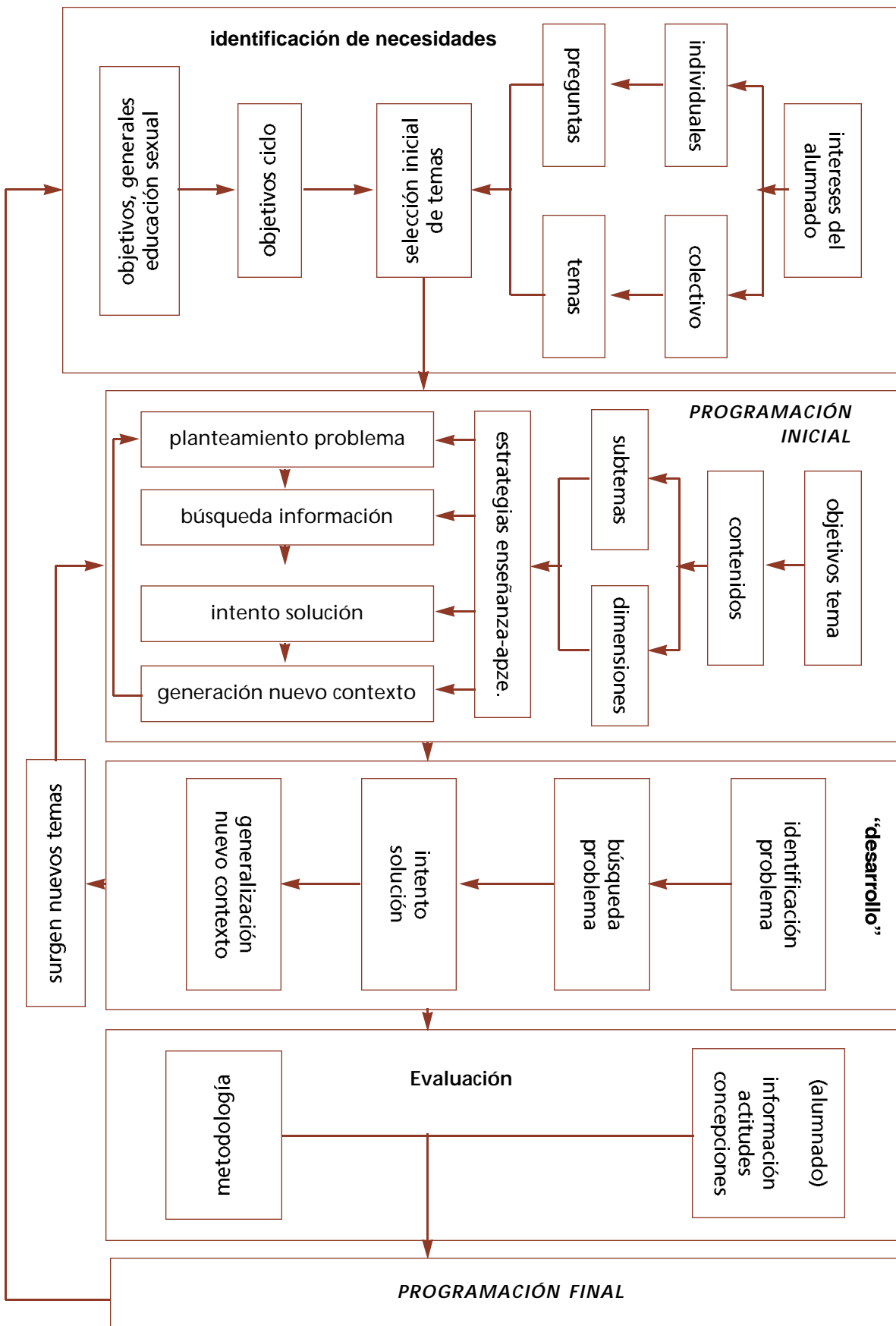


Fig. 2: Modelo Didáctico.

Finalmente, la fase de evaluación asegurará un conocimiento de los cambios que se han ido produciendo en la información, actitudes y concepciones de nuestros alumnos y alumnas, así como el resultado de la metodología aplicada y el propio programa.

Dispondremos, por último, tras la revisión necesaria, de una nueva propuesta de programación, con lo que iniciamos, de nuevo, el ciclo.

1. DIAGNÓSTICO INICIAL DE LOS INTERESES

Es necesario diferenciar en esta fase del diseño curricular entre la determinación de los intereses, fundamentalmente a través de las preguntas que formulan los alumnos y alumnas, y la selección de los temas de aprendizaje elegidos por medio de una asamblea de clase.

Se ha revelado especialmente útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje la utilización de los intereses y temas de aprendizaje, elegidos por los alumnos y alumnas mediante una dinámica democrática, asambleas, en clase.

La fase de Diagnóstico Inicial se justifica por la necesidad de conocer los intereses del alumnado, contribuyendo a romper el silencio impuesto en torno al tema sexual. Conviene recordar, que "la construcción del conocimiento no se realiza en el vacío, sino en relación con su mundo circundante, y por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses" (Moreno, 1983, 36).

Es necesario desterrar la falacia que supone sostener que la educación sexual despertaría prematuramente intereses antinaturales, ya que el sondeo pone claramente en evidencia su existencia. Los intereses existen desde las edades más tempranas, enmarcados en el contexto de la actividad cognitiva espontánea de los mismos.

El sondeo de intereses pone de manifiesto la existencia de aquellos temas por los que se preocupan los adolescentes y las adolescentes, en contra de los modelos de programación elaborados bajo la creencia de que éstos no tienen madurez suficiente para especificar lo que les interesa aprender.

El sondeo de intereses se revela como un instrumento sumamente eficaz: en primer lugar porque supone la intervención y participación democrática de los alumnos y alumnas en la determinación de los temas a abordar en el programa, lo que predispone muy favorablemente a su participación.

Permite conocer lo que se denomina "lenguaje vulgar", utilizado cotidianamente para referirse a la sexualidad, convirtiéndose en un puente de comunicación imprescindible y en una fuente inagotable de información para la elaboración de preguntas base para el diseño de cuestionarios para utilizar en las actividades, y para la elaboración de instrumentos de evaluación de información, concepciones y actitudes.

Es necesario señalar la importancia que tiene mantener la consigna utilizada para el sondeo de intereses (escribe todas las preguntas que quieras saber sobre sexualidad), evitando así cualquier influencia de la persona adulta; de lo contrario éstos intereses estarían enmarcados en lo "normativo o permitido", y no reflejarían sus verdaderas inquietudes intelectuales.

Hay que matizar, no obstante, que muchas de las preguntas no reflejan, probablemente, todo lo que desean conocer sino que su intención es confirmar lo que ya saben o que el profesor o profesora confirme lo que ellos creen que saben y tienen por cierto. Cuando se aplica el programa diseñado en el aula, se comprueba como la formulación de preguntas va más allá de las inicialmente realizadas. Esta vez como resultado de una actividad más reflexiva y crítica, como resultado de los nuevos interrogantes que empezarán a plantearse.

Es muy poderosa y notable la influencia de los medios de comunicación de masas: prensa, radio y televisión, especialmente, en la determinación de algunos de los intereses, como ocurre por ejemplo con el tema del Sida y la homosexualidad.

Los posibles acontecimientos escolares o experiencias ocurridas a la propia población adolescente: ¿Si una chica tiene relaciones, como decimos nosotras "darnos los lotes", puede quedar embarazada por causa de impresión?, ¿Puede quedar?; así como el momento en el que viven la sexualidad: ¿Cómo se sabe que le gustas a un chico sin que él te lo haya preguntado?, determinan muchas de las preguntas: el conflicto que pueda desarrollarse en un centro ante un embarazo no deseado, las primeras relaciones sexuales con penetración, los casos conocidos de abusos sexuales: ¿Si te hacen el amor y te desvirgan, y no vuelves a hacerlo durante toda tu vida, se te puede volver a unir?, ¿En caso de violación y aborrecer a los hombres, si cuando te gusta uno y le quieres contar tu caso para que te ayude a superarlo y quieres amarlo pero cuando llega el momento no puedes, cómo puedes superarlo?; las dificultades que les plantean sus propias relaciones sexuales de cara a la utilización de métodos anticonceptivos: ¿Si una chica hace el amor con un chico una semana antes de tener la regla, se puede quedar embarazada?, ¿Y una semana después?, ¿Y con la regla?.

Los intereses iniciales deben ser analizados, clasificados y valorados, para lo que se agrupan en un registro con doce bloques temáticos, con sus correspondientes subpartados (Ver Materiales para el Profesorado: Hojas de registro de los intereses iniciales).

El análisis de las preguntas formuladas por los alumnos y alumnas pondrá de manifiesto ciertas dificultades, especialmente debido a la ambigüedad en su formulación y la imposibilidad de aclaración, ya que han sido realizadas en un sondeo anónimo, primer paso necesario para que la sexualidad

como tema de aprendizaje pueda ser explicada.

En general, las preguntas reflejan muy claramente las concepciones e ideas de los alumnos y alumnas, así como algunas concepciones al uso de las personas adultas. Manifiestan un sin fin de errores que serán de gran utilidad en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en cuanto al tipo de preguntas que pueden formular los profesores y profesoras para generar contradicciones cognitivas perceptibles por los sujetos.

Todas las preguntas que formulan nuestros alumnos y alumnas son importantes, por muy disparatadas que éstas pueden parecernos, y el cambio de actitud por nuestra parte empieza aquí, aprendiendo a respetar sus intereses, evitando toda broma en torno a las mismas.

Complementariamente, no hemos de olvidar el diagnóstico del contexto en el que se va a desarrollar la experiencia. Nos referimos al centro educativo, al medio externo al centro y al personal tanto profesorado como madres y padres. Hemos de recoger toda la información de interés sobre la infraestructura del centro, si trabajaras en un medio rural o urbano y dispone de centros recreativos, culturales, religiosos, actividades extraescolares, y servicios sanitarios. Asimismo, es importante conocer las ocupaciones laborales de las familias implicadas, índice de paro del lugar, drogadicción, clase social predominante y cuantos datos puedan tener interés para adecuar el programa de educación al proyecto de centro.

2. ELECCIÓN DE LOS TEMAS DE APRENDIZAJE

Una vez realizada la tarea de analizar, clasificar y valorar los intereses iniciales y como paso previo a la elección de los temas de aprendizaje, es necesario que el profesor o la profesora comente con los alumnos y alumnas el resultado del diagnóstico inicial.

Es el momento de responder a algunas de sus preguntas, ya que las expectativas que genera el sondeo deben ser respondidas de alguna manera.

Los intereses iniciales reflejan las inquietudes "individuales", por lo que la elección del tema supone "colectivizar" estos intereses.

"El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intereses: es necesario dejar que los desarrolle. Los niños son quienes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber" (Moreno, 1983, 45). Esta elección asegura la participación activa y democrática de los alumnos y alumnas. Un programa de Educación Sexual que no contemple esta posibilidad, sustituyendo esta elección por las propuestas de los adultos o las "adaptaciones", perpetuaría el divorcio entre el saber académico (el que sólo sirve para pasar de curso) y el conocimiento necesario para que las personas se desenvuelvan en su medio concreto.

Como decía Freud (1905, 12), " Si el propósito del educador es impedir cuanto antes que el niño llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea lo que se llama un "niño juicioso", el mejor camino, es ciertamente, el engaño en el terreno sexual y la intimidación en el terreno religioso". Y el engaño en el terreno sexual no es sólo explicarle "lo de la cigüeña" o decirle que "ya tendrá edad para saberlo", sino la justificación de unos temas o intereses en cuya determinación no participa.

Se esgrime con frecuencia, de manera paternalista, el argumento de que los chicos y las chicas no son capaces de elegir tema o que no tienen intereses. Evidentemente esto es un reflejo de una práctica escolar frecuente, que impide la participación del alumnado, imponiendo las personas adultas los temas a abordar o proponiendo una lista de temas para que los chicos y las chicas elijan. En la elección del tema, el profesorado puede intervenir como un elemento dinámico más de clase pero sin imposiciones.

La elección del tema o temas de aprendizaje, se presenta como un paso metodológico imprescindible, como forma de reflexión colectiva (recuérdese que el sondeo de intereses es individual y anónimo) sobre los intereses. Será una forma válida de reajustar los intereses individuales y los colectivos, estableciéndose los límites de cada tema y el orden en el que deben ser abordados.

La elección del tema supone, en la mayoría de los casos, un nuevo ejemplo de "puesta a prueba del profesor o la profesora". Es una especie de "pulso" para comprobar hasta donde llega la permisividad del centro educativo. Se convierte en una formulación de preguntas, ante la dificultad que supone para los alumnos y alumnas ponerse de acuerdo en un tema o varios temas para estudiar.

Si el alumnado no está acostumbrado a esta dinámica de trabajo, nos resultará un poco difícil controlar al grupo, pero podemos proporcionar normas de regulación indicándoles la necesidad de la escucha activa y el respeto por los turnos de palabra. Asimismo, y desde la perspectiva de género, hemos de recordar que generalmente los adolescentes son poco respetuosos con los turnos de palabra, suelen interrumpir continuamente tanto a sus compañeros como a sus compañeras de clase. Las chicas son más respetuosas entre ellas y con sus compañeros según hemos podido constatar en diferentes actividades en grupo (Barragán, 1998).

En esta primera sesión es posible que se planteen diversidad de temas; parece más bien un nuevo sondeo de intereses, sólo que esta vez se realiza de forma verbal y explícita, lo cuál supone un paso adelante importante para vencer los falsos prejuicios y generar un cambio de actitud positivo, considerándose la sexualidad como un tema más de aprendizaje.

Podríamos dudar de la utilidad de este complejo proceso de sondeo de intereses y

elección de temas porque –por regla general– los grupos con características sociales similares terminan por plantear los mismos temas, sin embargo es extremadamente importante respetar este proceso porque es fundamental en la toma de conciencia de la posibilidad de expresar lo que al alumnado le interesa aprender y como forma de vencer los prejuicios iniciales a hablar en público de sexualidad.

Constituye igualmente un proceso de interacción fundamental entre el profesorado y el grupo, una forma de conocer las expectativas así como un entrenamiento en una forma de trabajo nueva.

En un curso de secundaria, y como ejemplo de lo que decimos, hay que comentar que, surgirían otra serie de temas como los que comentamos a continuación: ¿Por qué el amor hay que hacerlo en la cama?, ¿Por qué los perros se quedan pegados y el hombre y la mujer no?. Apareció, asimismo, el tema de la autoestimulación, y consecuentemente las explicaciones del grupo: "Es meneársela". "Las chicas no lo pueden hacer". Porque no tienen... Por la tele se vió un hombre haciéndoselo a otro hombre. Es frotándose el pene".

Por último, otro de los temas que plantearon, ligado a las concepciones al uso, fue el de las relaciones sexuales durante la menstruación: ¿Sí una mujer "está mala" y hace el amor con un hombre, el hombre también "se pone malo"?

Los temas, como vemos, se van concadenando espontáneamente. Así, a raíz del tema de las relaciones sexuales durante la menstruación se planteó la "ninfomanía": "Como mi padre tiene un video club, hay una película que están dos mujeres juntas y dice: "Las ninfómanas", las tortilleras, –explicaron–". Es necesario dedicar una o dos sesiones para este tipo de actividad, tras lo cual es necesario que el profesorado intente agrupar las preguntas por temas, para poder decidir el orden para abordarlos y cómo quieren estudiarlos.

3. CONTENIDOS: SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

En consecuencia, con el proceso descrito anteriormente, determinación de los intereses y elección del tema en clase, se nos plantea el problema de cómo seleccionar y organizar los temas de aprendizaje.

Para la selección de los contenidos, disponemos ya de un primer criterio, que fundamentalmente asegura la conexión entre el programa de educación sexual y los intereses de aprendizaje de nuestro alumnado. Sin embargo, este primer criterio parece no ser suficiente.

Por otra parte, es indudable que la población adolescente construye sus propias hipótesis explicativas y que éstas son, cualitativamente diferentes de las de los adultos, por lo que "El conocimiento de las etapas evolutivas en la construcción de cada conocimiento se presenta, entonces, como imprescindible para todo educador". (Moreno, 1983, 29). Por tanto el conocimiento de las concepciones previas e ideas de los alumnos y alumnas son el eslabón que asegura la conexión entre la génesis de la noción y las pautas de aprendizaje que se establezcan a partir de ellas. En consecuencia, este segundo criterio nos permite adecuar el tema de aprendizaje elegido colectivamente a las capacidades cognitivas, lo que a su vez nos va a permitir determinar la profundidad en el abordaje de los temas.

En este sentido, hemos encontrado una estrecha relación entre las capacidades reales de comprensión de los temas y los que son elegidos por nuestros alumnos y alumnas.

Complementariamente, hemos incorporado un tercer criterio de selección de contenidos, el de la conveniencia o necesidad. Es evidente que nuestros alumnos y alumnas deben conocer algunos temas, especialmente relacionados con su evolución sexual. Nos referimos, por ejemplo, a la menstruación o a las primeras eyaculaciones, por lo que algunos de estos contenidos deben ser

incorporados en el programa de educación sexual aunque no hayan sido solicitados. Para ello buscaremos la fórmula para conectar con los temas que nos habrán planteado.

Hemos de considerar, asimismo, que nuestra cultura ha elaborado un conjunto de conocimientos de los que disponemos a la hora de hacer el diseño curricular, especialmente aquellos que son imprescindibles para el desenvolvimiento de las personas en el seno del grupo sociocultural al que pertenece. En su selección no podemos olvidar la naturaleza epistemológica del conocimiento y los núcleos conceptuales básicos de ese área del saber.

Finalmente, la propia práctica docente desarrollada en este y otros contextos curriculares, nos proporciona criterios complementarios de selección. La aplicación de determinados temas supone el descubrimiento de aspectos no previstos.

En resumen, los criterios de selección de los contenidos o temas de aprendizaje serán:

1. Criterios psicológicos: intereses, elección de los temas por parte de los alumnos y alumnas, ideas previas, adecuación a su capacidad de comprensión y conveniencia de los mismos.
2. Criterios sociológicos: demandas sociales y culturales del sistema educativo y conocimientos necesarios para desenvolvernos en nuestro contexto.
3. Criterios epistemológicos: naturaleza del conocimiento y peculiaridades del saber social -en este caso-, así como los conceptos claves de las diferentes disciplinas implicadas.
4. Criterios pedagógicos: En nuestro caso, la experiencia docente ha proporcionado un conocimiento de cómo incorporar algunos de los contenidos, la revisión e inclusión de nuevos contenidos no previstos inicialmente y que

surgen como resultado de la práctica, así como la revisión de otros programas nacionales y extranjeros.

Es necesario aclarar que el orden en que han sido expuestos no implica mayor o menor importancia, reflejan el proceso práctico de la selección de los mismos. Todos los criterios son necesarios.

Para resolver el siguiente problema de organización de los contenidos (clasificación y secuenciación) parece evidente la necesidad de utilizar una taxonomía lógica, relacionada con las disciplinas que estudian la sexualidad humana. A tal efecto proponemos un modelo de clasificación de temas de aprendizaje en doce bloques temáticos: temas y subtemas, (los mismos utilizados en la clasificación de los intereses), orientativa y abierta. (Ver Materiales para el Profesorado).

Es importante no confundir la taxonomía propuesta con los contenidos a abordar. En el transcurso de la aplicación en el aula de los temas seleccionados, éstos se irán modificando y enriqueciendo con nuevas aportaciones, por lo que surgirán temas que no han sido seleccionados inicialmente y que por tanto no habían podido ser previstos. Así, por ejemplo, al abordar la Evolución Sexual entre el alumnado comprendido entre doce y catorce años se suscitó el tema de los Modelos Estéticos de Belleza, que fue incorporado a la programación.

La secuenciación de los contenidos implicaría determinar el orden el que serán abordados, el tiempo que invertiremos en cada uno y el grado de profundización en cada uno de ellos.

La agrupación que proponemos no implica, inicialmente, orden entre los temas, aunque todos ellos estén, o puedan estar interconectados, apoyándose unos en otros. Son, desde nuestro punto de vista los temas generales, que después, partiendo de la aplicación, deben profundizarse en función de la propia dinámica de la clase concreta.

La taxonomía representa, exclusivamente, un listado abierto de contenidos que potencialmente podrían convertirse en temas de aprendizaje.

A pesar de la aparente rigidez que pueda representar la utilización de una taxonomía, se descarta una ordenación "lógica" impuesta por el adulto. Desde la perspectiva de un programa eminentemente biologicista, empezáramos por la Anatomía y el Ciclo Menstrual. Desde una perspectiva constructivista, el primer tema puede ser cualquiera de los descritos dependiendo del orden propuesto por el alumnado en la elección de los temas.

Este criterio flexible de ordenación de los contenidos plantearía el problema de que determinados temas requieren unos conocimientos previos sin los que los alumnos y alumnas no podrían abordar los nuevos. Este problema, generalmente, queda resuelto porque los propios alumnos y alumnas plantearán la necesidad de su abordaje. Así, por ejemplo, cuando proponen el subtema de los métodos anticonceptivos, se encontrarán con que necesitan conocer previamente el concepto de fecundación y unas nociones de anatomía. Este sería, pues, el momento de introducir estas nuevas temas, que inicialmente no habían sido elegidos. De esta manera, nos encontraremos, con que existirá una diferencia notable entre los temas elegidos por los alumnos y alumnas y los que al finalizar una programación hemos abordado, ya que, como decimos, en el desarrollo de los primeros surgirán temas previsibles. Asimismo, otros temas no previstos, se incorporarán también. La siguiente figura muestra, partiendo del desarrollo de un tema lo que decimos, es decir, cómo la organización y secuenciación de los temas se determina a partir de la aplicación del programa. (Ver fig. 3).

El tiempo invertido en cada una de los temas se indica en cada una de las programaciones.

Finalmente, en lo que se refiere a la profundización de los temas o contenidos,

como podemos observar y deducir del ejemplo anterior existen tres niveles diferentes en el abordaje de los mismos.

Hay un primer nivel de aproximación, general, determinado por los bloques temáticos: un nivel de profundización (subtemas), que corresponde a un desarrollo más detallado de algún aspecto del tema general o bloque temático, y un desarrollo exhaustivo (dimensiones) de los anteriores. Este último, lleva consigo abordar el contenido desde los aspectos, biológico, social, cultural, psicológico, afectivo y moral.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES

Con frecuencia se alude a la posibilidad de combinar estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de los contenidos de aprendizaje de forma que se pueden utilizar de manera conjunta o alternativamente, estrategias por recepción o por descubrimiento.

Desde una perspectiva constructivista es necesario matizar como entendemos esta combinación de estrategias. De una forma general y, quizá un tanto esquemática, la utilización de estrategias de un tipo u otro es el resultado de concebir el conocimiento y el aprendizaje de una determinada manera. Así, las estrategias de corte receptivo o transmisivas, aparecen fundamentadas, generalmente, en una concepción acumulativa del conocimiento; es decir la comprensión de un concepto implica la progresiva suma de parcelas de información o surge tras la repetición. Por el contrario el conocimiento desde una perspectiva constructivista es el resultado de un proceso activo de construcción que supone una aproximación progresiva al concepto objeto de aprendizaje, mediante centraciones sucesivas, partiendo de la información que el individuo recibe, pero la "transmisión" de la misma puede presentarse como un primer eslabón, que debe desencadenar una reestructuración de la información previa de la que disponen los alumnos y alum-

II. Una propuesta constructiva para la educación sexual en Educación Secundaria

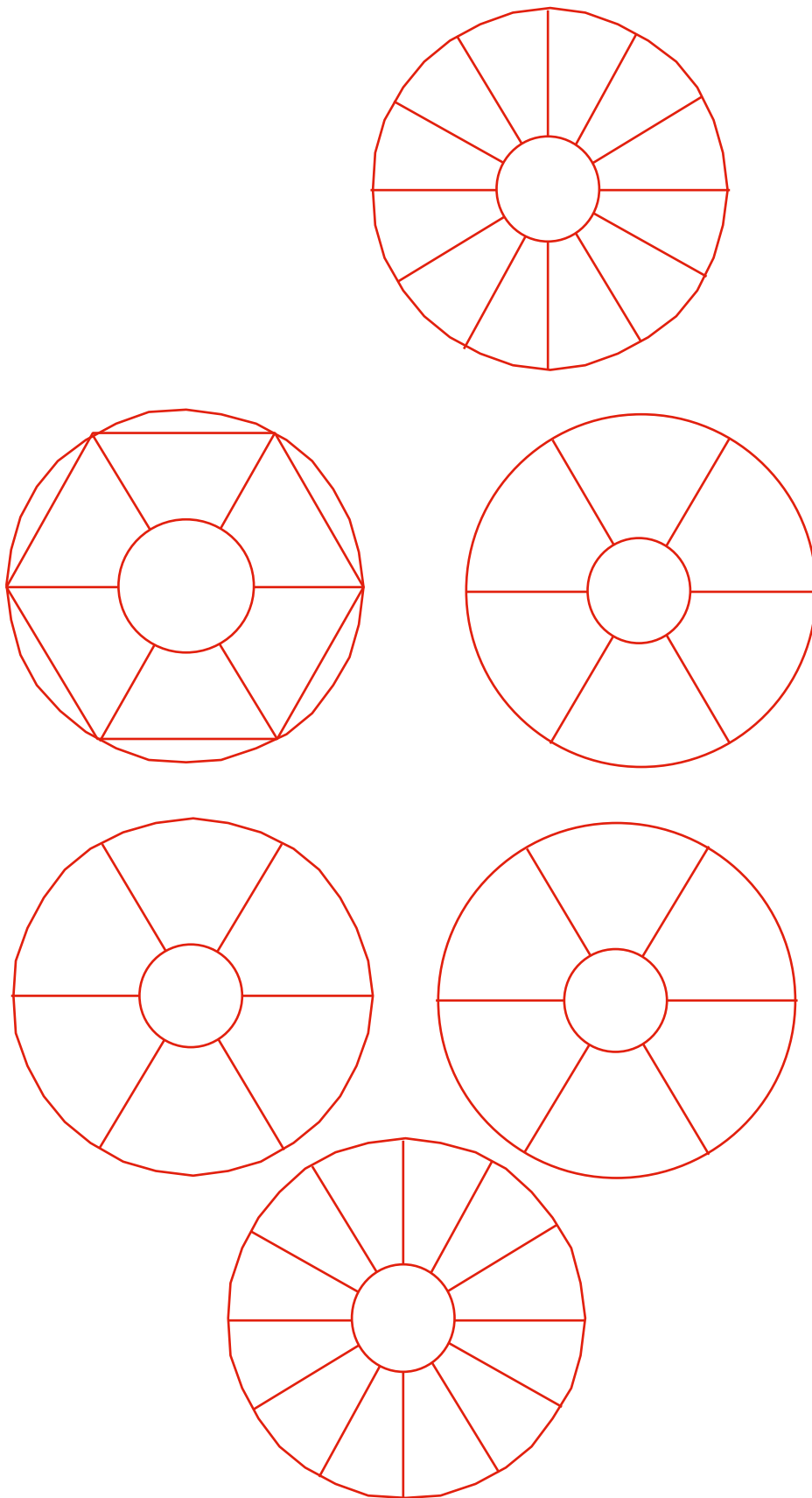


Fig. 3: Ejemplo Ciclo 12-16. Curriculum Potencial.

nas. Por ello, la utilización de la información por parte del alumnado, del profesorado o de los compañeros y compañeras de clase es sustancialmente diferente a como se plantearía en las estrategias de corte exclusivamente receptivas.

Obviamente, existen aprendizajes instrumentales para los que quizá resultase ridículo plantear estrategias por descubrimiento. Nos referimos, por ejemplo, al aprendizaje de cómo utilizar un proyector de diapositivas o un ordenador. De esta forma cuando se habla de métodos activos, en realidad, la que se ha propiciado es un desplazamiento de la actividad centrada "en las explicaciones verbales" del profesorado, repetitivo, por un "activismo", realización repetitiva de tareas, por parte del alumnado, aunque en el fondo subyace la misma idea: comprenderán los conceptos cuando repitan un número suficiente de veces una actividad determinada, presuponiendo, asimismo, un concepto acumulativo del conocimiento.

Es necesario, por otra parte, poner de manifiesto las diferencias existentes entre las denominadas estrategias por descubrimiento y las estrategias constructivistas. Las primeras, la mayoría de las veces, proponen los pasos, o heurísticos, a seguir en la resolución de un problema, aunque desde la lógica de cómo lo resolvería una persona adulta. En realidad, el descubrimiento dirigido no sistematiza suficientemente las posibles alternativas propuestas por los alumnos y alumnas en consideración de las características de su pensamiento en cada una de las etapas de su desarrollo intelectual.

Por otra parte, tanto los métodos tradicionales como los activos presuponen que la generalización del conocimiento sucede como consecuencia de la "comprensión súbita" o de la "copia de modelos", (ejemplo del modelo conductista de aprendizaje por observación de modelos en la tipificación sexual), que resulta o bien de las explicaciones del adulto o de la repetición de actividades, pero las investigaciones llevadas a cabo por Moreno y Sastre (1976), en

torno a la generalización y los contextos operacionales han puesto justamente de manifiesto la necesidad de cambio de los contextos de aprendizaje para que ocurra tal generalización. Por ello se justifica la inclusión de tal tipo de estrategias en nuestra metodología. Esta supondrá, por tanto, la aplicación del conocimiento adquirido a una nueva situación problemática, diferente de aquella en la se realizó primeramente, la construcción intelectual.

"Todo aprendizaje operatorio supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en el momento de generalizar, es decir, de aplicarlo ya conocido a una situación nueva, si la nueva situación es muy similar a la primera en que tuvo lugar el aprendizaje, el individuo reconoce inmediatamente los datos como susceptibles de ser tratados con el procedimiento ya conocido y la generalización actúa por simple transposición del método ya conocido a los nuevos contenidos" (Moreno, 1983, 25).

"Cuando los dos contextos en que tiene lugar un mismo razonamiento -el inicial y aquél al que se generaliza- son muy distantes entre sí, la generalización procede por reconstrucción metodológica y no por simple trasposición" (Moreno, 1983, 26).

"La generalización, entendida como una reconstrucción metodológica en nuevos contextos operacionales, necesita, para producirse, que el individuo haya construido por sí mismo el conocimiento, pues de no ser así es evidente que no podrá reconstruirlo" (Moreno, 1983, 28).

Definiremos las estrategias como las forma en que se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje y que desencadenarán procesos mentales diversos en la construcción del conocimiento. Estas estrategias se concretarán en actividades o tareas.

De esta forma consideraremos cuatro tipos de estrategias fundamentales en la

metodología constructivista: planteamiento del problema, búsqueda de información, Intento de solución y generalización a nuevos contextos.

Por **planteamiento de problema**, entendemos, fundamentalmente la reflexión inicial sobre el objeto de conocimiento, el tema de aprendizaje, sus límites, centración en el mismo determinando lo fundamental y lo accesorio; así como la explicitación de las ideas o teorías previas que los alumnos y alumnas poseen.

La **búsqueda de información** supone, en general, la contrastación entre las diferentes maneras de explicar un fenómeno entre los propios alumnos y alumnas, para posteriormente realizar el mismo proceso con otras fuentes: profesor o profesora, libros, personas de la familia o el entorno. Esta contrastación debe generar una reflexión individual, en pequeños grupos y colectiva. En este conjunto de actividades hemos de resaltar la importancia de la interacción entre iguales, así como la interacción del alumnado con el profesor o profesora, dos momentos diferenciados y necesarios.

Esta fase debe contemplar el análisis exhaustivo del lenguaje que empleamos. Para ello proponemos: enumerar los términos empleados por el alumnado, explicación de su significado y análisis del mismo, confrontación con el denominado vocabulario científico y transformación de los términos inexactos o que impliquen desprecio, burla, infravaloración o discriminación. Es importante desarrollar la conciencia de que podemos modificar, colectivamente, el uso del lenguaje.

El **intento de solución** equivale a una primera explicación del problema planteado a partir de las nuevas hipótesis explicativas elaboradas tras la utilización de las estrategias anteriores.

Finalmente, la **generalización y la aplicación a nuevos contextos operacionales**, supondrá la reconstrucción del conoci-

to previo del que disponía el alumnado, la evolución del mismo y la posibilidad de ser aplicado a situaciones problemáticas similares o no a las planteadas inicialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias organizativas, es decir, el tipo de agrupamiento de alumnos y alumnas y la organización del aula: horario, tiempos de enseñanza, interacciones, etc. están íntimamente relacionadas con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, por ello las incluiremos, en el apartado dedicado a la puesta en práctica de los temas de aprendizaje que se ejemplifican en esta obra, en el apartado de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, los materiales constituyen un eslabón importante cuya función será desencadenar y favorecer la construcción del conocimiento, que igualmente incorporamos al referirnos a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, y debido a la especificidad los comentaremos separadamente.

En su conjunto, todas las estrategias descritas, deben contemplar la cooperación entre sexos y evitar la discriminación sexista en la formación de equipos de trabajo, así como favorecer el respeto por las opiniones de las adolescentes y los adolescentes.

La cooperación o la eliminación del sexismo no se logra por imposición del profesor o la profesora. Debemos aprovechar todas las situaciones que espontáneamente se presenten para analizar colectivamente estos problemas y adoptar normas asumidas por el grupo.

5. MATERIALES DIDÁCTICOS

El uso abusivo de los materiales didácticos ha propiciado en muchos casos una desconexión entre éstos y las teorías del aprendizaje y el diseño curricular en los que deben insertarse, por lo que sean éstos estructurados o no, deben contextualizarse

a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades propuestas en cada caso.

Distinguiremos, a modo de clasificación general, entre los materiales estructurados y los no estructurados.

I. MATERIAL ESTRUCTURADO

Nos referimos al material diseñado por los profesores y profesoras o los diversos profesionales que intervienen en programas de educación sexual y cuya característica fundamental es que han sido diseñados partiendo del conocimiento de las concepciones o ideas previas de los alumnos y alumnas, experimentados y evaluados. Este tipo de material cumple dos funciones claves: favorecer la reflexión y la construcción de nociones o conceptos sexuales.

Podemos, a su vez, diferenciar entre material MANIPULATIVO, y material INFORMATIVO.

1. MATERIAL MANIPULATIVO

Nos referimos, por ejemplo, al material confeccionado a lo largo de nuestra experimentación. Clasificación de conductas sociales y sexuales o el material elaborado para trabajar el SIDA. Su finalidad fundamental es ejercitar la clasificación como instrumento intelectual de conocimiento, o generar conflictos cognitivos por medio de la contrastación. Generalmente, este material se utiliza en dos momentos de la intervención en el aula: el planteamiento del problema, y en los nuevos contextos operacionales. Por ejemplo, cuando se trabaja el concepto de Sida se propone al alumnado clasificar según sus propios criterios los comportamientos o actividades que aparecen en el material que podría implicar contagio y los que no.

2. MATERIAL INFORMATIVO

Su función es presentar al alumnado "Información" sobre determinados aspectos

de la sexualidad humana, en diferentes momentos de la aplicación del programa en el aula, aunque fundamentalmente su función es posibilitar la contrastación entre las representaciones de los alumnos y alumnas, y la realidad circundante, útil para el conocimiento de elementos de anatomía, fisiología, otras culturas... A utilizar cuando hemos agotado otras vías de información, procedentes de los propios alumnos y alumnas, su entorno familiar... Así, por ejemplo, para abordar el tema de Sexualidad y Cultura, al final de la segunda estrategia presentaremos una serie de dibujos con los textos correspondientes sobre "los Baulés" o sobre "los Trobriandeses", para provocar una reflexión crítica en torno a dimensiones fundamentales del modelo heterosexual monogámico.

II. MATERIAL NO ESTRUCTURADO

No siempre previsible, puesto que el profesor o profesora puede considerarlo necesario en un momento determinado del desarrollo del programa en el aula. Podemos diferenciar entre la utilización de materiales que nos ofrece el medio, como son los métodos anticonceptivos, o materiales confeccionados partiendo de revistas, fotografías, etc...

1. MATERIAL DE OBSERVACIÓN

Por ejemplo al trabajar el tema de Desarrollo Sexual entre los 2 y los 6 años, y para observar las implicaciones del dimorfismo comportamental: adornos, vestimenta... es muy útil solicitar a nuestros alumnos y alumnas que aporten a clase fotografías de sí mismos desde que nacieron hasta el momento en el que estamos trabajando el tema, para que la ordenen cronológicamente y que expliquen las diferencias que encuentran entre las fotografías.

2. MATERIAL MANIPULATIVO NO DISEÑADO

Con las mismas funciones anteriores. Por ejemplo, la utilización de métodos anticon-

ceptivos para realizar una clasificación de los mismos que permita analizar su aspecto, colores, material de confección, funciones, usuarios (sexo), pero utilizado generalmente en la fase de búsqueda de información, intento de resolución del problema planteado. Por ejemplo, para trabajar la noción de anticoncepción, entregaremos a los alumnos y alumnas por grupos, una unidad de cada método anticonceptivo: preservativo masculino y femenino, diafragma, anticonceptivos orales, DIU (Exceptuando evidentemente los que suponen intervención quirúrgica: vasectomía, ligamento de las trompas), presentados fotográficamente o por diapositivas.

3. MATERIAL ELABORADO POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus correspondientes actividades exigirán la construcción de materiales específicos, la recolección de otros, la invención...

Así, por ejemplo, para trabajar los conceptos de anatomía podemos proponer a nuestros alumnos y alumnas la construcción de la anatomía interna masculina y femenina, o una maqueta en la que representen un pueblo o ciudad para representar el concepto de sexualidad. Al abordar el tema del Ciclo Menstrual con un grupo de alumnos y alumnas de 13 años, propusieron "tisanas" o "infusiones" para aliviar el dolor por lo que realizaron un herbario con tal propósito. Proponerles inventar un método anticonceptivo nuevo y explicarlo, utilizando materiales de desecho: papel, botellas, latas, etc.

Otros materiales ya clásicos no requieren una explicación: plastilina, pintura de dedos, cartulinas...

No debemos olvidar nunca para qué estamos utilizando los materiales, para evitar que éstos se conviertan en fines en sí mismos.

Es evidente que el nuevo concepto de aprendizaje, exige un nuevo enfoque en la evaluación.

En general, y como consecuencia de la gran influencia ejercida por los denominados modelos experimentales, esquema tecnológico, evaluación por objetivos, la investigación y la innovación han pretendido convertir el aula en un laboratorio. Para que esto fuese posible, era necesario partir de un modelo de programación preestablecido y rígido de "objetivos y contenidos", y un modelo de evaluación que sólo tuviese en cuenta los resultados finales o terminales del aprendizaje en términos de medición "objetiva y aséptica".

En Educación Sexual, generalmente por razones ideológicas, la evaluación se ha centrado exclusivamente, o casi, en la medición de la información y las actitudes antes y después de la aplicación de un programa, sin tener en cuenta los procesos de pensamiento, las concepciones o ideas de los alumnos y alumnas, que son las que en definitiva indicarían un cambio real. El éxito de un

programa así evaluado se traduce frecuentemente en afirmaciones como: El alumnado utiliza un vocabulario científico, emplea correctamente términos como Vulva, Pene, Testosterona, Ovulación... El "éxito del programa", así medido, no ha contemplado la necesaria "reconceptualización" de los nuevos términos. A nuestro entender, se corre el peligro de que las concepciones que implican esas palabras no hayan cambiado en absoluto. Es decir, corremos el riesgo de evaluar la educación sexual como si se tratara de un problema de lenguaje en vez de un problema cognitivo.

Por ejemplo, al trabajar en el primer curso de secundaria el tema "Desarrollo Sexual", en el bloque temático Evolución de la Sexualidad Humana, y después de analizar y estudiar los procesos biofisiológicos, con la terminología adecuada, planteaban las niñas que "Las tetas no eran ni bonitas ni feas; la grande o la no grande no tenía ninguna razón de ser en relación a la belleza". Sin embargo, los niños discrepaban ostensiblemente: "Las más grandes son las mejores, las que salen en las revistas, y las que les

gustan a los hombres". Por el contrario, ningún rasgo físico masculino se contempló. No les interesaba hablar de ello. Las propias niñas plantearían más adelante que "el vello masculino, su voz y su fuerza eran indicadores inequívocos de su poder", "la mujer no tiene nada que la haga fuerte".

Existe pues un aparente dominio del vocabulario, pero las diferencias biológicas, justifican las diferencias sociales. Los caracteres sexuales secundarios aparecen identificados con valores sociales como son el poder masculino. Las niñas se quejaban de que los niños "se creían mejores", a lo que los niños contraargumentaban que "Nuria, ya se puede sacar veinte mil matrículas que José Eloy, siendo un niño, sabía de todo mucho más". El lenguaje, evidentemente, representa una determinada concepción del mundo social y el lenguaje sexual no está exento. La evaluación de la información sexual "científica y objetiva", aséptica, es una falacia. Las concepciones sexuales, sistemas explicativos, ligados al vocabulario, comportan la incorporación de valores morales e ideologías. Por tanto, es aquí donde cobra especial relevancia el trabajo del androcentrismo y los estereotipos de género.

"Por lo tanto, ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores e ideologías". Así, pues, "Un diseño estrictamente estructurado de antemano no puede ser un instrumento adecuado para la evaluación cualitativa... el estudio se orienta y desarrolla frecuentemente hacia direcciones que no han sido previstas e incluso ni sospechadas, con anterioridad" (Pérez Gómez, 1983, 430).

Durante la década de los sesenta, como recoge Pérez Gómez (1983), se despierta un gran interés por la perspectiva denominada cualitativa, defendida por autores como Eisner, Cronbach, Stenhouse, Guba, entre otros, en gran medida como resultado de la consideración de que los tests estandarizados de rendimiento, no proporcionan toda

la información que se precisa para comprender lo que el profesorado enseña y el alumnado aprende.

Recordando el ejemplo que señalábamos referido al aprendizaje del tema "Desarrollo Sexual", podemos notar como el aprendizaje no se limita, afortunadamente, a los contenidos previstos inicialmente. Este tema, deriva hacia nociones sociales: los modelos estéticos de belleza y fuerza, relaciones de poder, dimensiones afectivas en las relaciones entre alumnos y alumnas, todos ellos no previsibles.

A este respecto, Eisner afirma que "en parte como resultado de la creciente literatura sobre el "currículum oculto", aquellos que trabajan en el campo educativo han reconocido que los profesores y la escuela como institución, enseñan más que lo que se proponen. La mayoría de las lecciones importantes que los alumnos aprenden en la escuela no están integradas en el currículum explícito" (Pérez Gómez, 1983, 429). A lo que nosotros puntualizaríamos que en el terreno de la Educación Sexual, los alumnos y alumnas han venido aprendiendo "a pesar de la escuela", y que cuando se ignoran estos procesos, argumentando la defensa de la objetividad y la cientificidad de la E.S. y la evaluación, estamos propiciando el fraude escolar.

Una evaluación que quiera recoger estas peculiaridades, que sea "sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes" exige una nueva metodología. "La evaluación cualitativa incorpora, pues, un conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica, de la investigación de campo (...) en una cultura primitiva, o en el ámbito del aula, busca el significado, el contenido de los signos o indicadores externos, impregnándose día a día de la vida del medio, de los significados compartidos y latentes, de los comportamientos simbólicos... el monismo metodológico se sustituye por la pluralidad y flexibilidad metodológica que abarca la observación, la entrevista, el análisis de documentos, cuestiona-

rios e incluso tests y pruebas estandar" (Pérez Gómez, 1983, 430).

En definitiva, podemos afirmar, que los resultados finales pueden considerarse coyunturales, mientras que los procesos no. En este sentido, nuestro énfasis se sitúa en el terreno de los aspectos cualitativos, sin que ello implique un olvido de los aspectos cuantitativos.

En consecuencia, este nuevo enfoque en la evaluación implica contemplar la información, las actitudes y las concepciones, como tres indicadores fundamentales e interconectados tanto del proceso de aprendizaje como de los productos finales.

La información sexual se refiere al conocimiento de la terminología, procesos fisiológicos, funciones sexuales, aspectos descriptivos de los órganos sexuales y reproductivos, enfermedades de transmisión sexual, pero esta información resulta incompleta si no conocemos las concepciones que la sustentan, y evidentemente, si la posible reestructuración de los procesos cognitivos del individuo implican, finalmente un cambio de actitudes o no.

Asimismo, hemos de emplear como fuentes de información cualquier material producido por el alumnado así como la autoevaluación del propio programa. (Ver Materiales para el profesorado).

Funciones del profesorado

8

Una metodología constructivista implica necesariamente un replanteamiento en las funciones del profesor y la profesora.

Evidentemente, en primer lugar, la formación del profesorado es indispensable. Esta debe provocar un doble cambio, en cuanto a su forma de entender la sexualidad y la educación sexual, y en una reflexión en lo que se refiere a su papel dentro del aula no como transmisores de conocimientos sino como facilitadores de las estrategias de enseñanza-aprendizaje anteriormente descritas.

El cambio de actitud debe permitir una aceptación de la propia sexualidad y la aceptación de la sexualidad de los demás. A.S. Neill (1972), quien defendía la necesidad de impartir una completa información sexual, afirmaba en "The Problem Teachers" (Hemings, 1972, 189) que "era necesario que los maestros tuvieran una actitud más sana respecto a lo sexual, y también una vida sexual satisfactoria". "Quería que sus alumnos adquiriesen "criterios racionales y realistas de lo sexual, en lugar de adoptar los hipócritas criterios conven-

cionales que existían al respecto" (Hemings, 1972, 187).

"El adulto debe evitar emitir juicios afirmativos o negativos al referirse a las conductas del niño. Su papel debe ser lo más neutro posible en este sentido, sin dejar entrever su propia manera de pensar. Su actividad debe centrarse en formular preguntas consecuentes a las afirmaciones de los niños, dirigidas a que éstos generalicen los razonamientos correctos y a crearle contradicciones perceptibles por él, cuando estos sean incorrectos, de manera que provoquen desequilibrios que le inciten a la búsqueda de una solución mejor" (Moreno y Sastre, 1980, 47).

En este sentido es muy importante la diversificación de las actividades en torno a las estrategias por construcción.

Para favorecer la construcción del conocimiento se pueden provocar situaciones para que los alumnos y alumnas pongan de manifiesto sus ideas previas. "Las ocasiones pueden darse en situaciones de pequeños gru-

pos, en las conversaciones de clase o pidiéndoles que hagan una representación de lo que piensan acerca de una situación, por escrito, dibujando o a través de cualquier otro medio" (Driver, Guesne Y Tiberghien, 1989, 302).

Otros procedimientos que sugieren son el "planteamiento socrático de preguntas", "puede ayudarles a descubrir la posible falta de coherencia de su propio pensamiento y a reconstruir sus ideas de forma más adecuada".

Somos conscientes de la dificultad que puede implicar el cambio de funciones que proponemos para el profesorado, pero no sería válido dar normas. Cada situación concreta requiere formular las preguntas de diferente manera.

Otra función fundamental del profesor o profesora es, " ... la de situar al niño ante la realidad -las situaciones experimentales proponiéndole una actividad a realizar o problemática a resolver, variando con gran frecuencia tanto las situaciones como el material, para favorecer la generalización de las adquisiciones, comprobar su solidez y evitar la monotonía y la perseveración de las respuestas" (Moreno y Sastre, 1980, 47).

El profesorado tiene que contemplar, finalmente, la función de favorecer la actividad cooperativa entre los sexos y evitar cualquier situación discriminatoria.

Por último, señalar, que una función adicional del profesor o la profesora es la de lograr integrar a las madres y los padres en este proceso educativo. Las reuniones informativas periódicas asegurarán el éxito de los programas de educación sexual. Para ello, es importante proponerles actividades de formación, cuyos contenidos deben ser propuestos por ellas y ellos mismos, utilizando para ello, la misma clasificación de temas que hemos diseñado para los alumnos y alumnas. La información y la formación nos van a permitir resolver los problemas de oposición a la introducción de éstos programas, discutiendo y analizando todos los inconvenientes que suelen plantear.

Sugerimos, la realización de cursos de formación de ocho sesiones, en las que abordar los temas elegidos, tanto en lo que se refiere a educación sexual como a su propia formación: métodos anticonceptivos, ciclo de respuesta sexual, erotismo, etc.

A modo de libros básicos proponemos la consulta de los siguientes:

- Barragán, F. (1995). La educación sexual en Educación Secundaria. Junta de Andalucía.
- Cubero, R. (1989). Como trabajar con las ideas previas de los alumnos. Sevilla: Díada
- Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Madrid: MEC-Morata.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada.
- Gómez Zapiain, J. (1997). La sexualidad: Perspectiva pcosocial en la adolescencia. En M. Lameiras y A. López, Sexualidad y Salud (pp. 63-82). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Moreno, M y Equipo IMIPAE (1983). La Pedagogía Operatoria. Barcelona: Laia.
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez, La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Zabalza, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica. Madrid: Narcea.

