



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

Tesis doctoral

Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la Educación Sexual en Educación Secundaria Obligatoria

Jesús Francisco Cauch Canul

Granada, 2005



Tesis doctoral

Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la Educación Sexual en Educación Secundaria Obligatoria

Tesis doctoral presentada por D. **Jesús Francisco Cauich Canul**
Dirigida por el profesor Dr. D. Jesús Domingo Segovia
Titular de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Visto por Bueno para su defensa

El Director de la Tesis

Fdo. D. Jesús Domingo Segovia

PREFACIO

Capítulo 1: Planteamiento del problema de investigación

Capítulo uno

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Presentación

1.2. Justificación del problema de investigación

1.3. Propósito de la investigación

1.4. Enfoque metodológico

1.5. Hipótesis de partida y objetivos de investigación

1.6. Diseño de la investigación

1.7. Descripción de contenidos

1.1. Presentación

La educación sexual situada dentro del marco de enseñanza de los temas transversales no forma parte de los intereses de la Administración y ni de la identidad del profesorado de Educación Secundaria en general; lo que imposibilita su inclusión real y efectiva en el currículum de la Educación Secundaria y hace que se mantenga al margen de los planes de estudio y seguir en la fila como “asignatura pendiente”. La formación del profesorado en este ámbito, tampoco aporta noticias gratas, pues la existencia y participación en este tipo de actividades formativas y el apoyo al profesorado en el área son claramente insuficientes. Estos problemas no parecen sorprender a los profesionales de la educación, dado que no son nada nuevos, es algo que viene dándose desde otras épocas.

En relación con lo anterior, este estudio pretende entrar en el mundo del profesorado y de los encargados de llevar a efecto las actividades formativas en educación sexual en los centros educativos. Así como conocer –desde su voz– las funciones que cumplen ciertas instituciones o profesionales de la educación encargados de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Secundaria y desde qué postulados y parámetros se produce.

El estudio se realiza desde las orientaciones del método biográfico–narrativo, mediante el cual se ha entrado en la vida profesional del docente y de otros profesionales de la educación, para que con sus experiencias en la educación sexual y en la formación de profesores en este ámbito pudieran ilustrarnos con algunos aspectos relevantes o que merezcan un replanteamiento para mejorar el papel de los docentes en el tema.

Se ha estudiado el grado de implicación y acercamiento entre profesores y asesores, bien para establecer vínculos de colaboración, bien para fomentar el intercambio de experiencias profesionales entre ellos. Porque aunque parezca utópico, estas relaciones hoy día, no son recíprocas; hay muchas discrepancias y autocríticas por ambos bandos: poca participación e interés del profesorado, no hay una formación adecuada del asesor y no cuentan con el perfil para trabajar en la educación sexual, por lo que los docentes indican que “es mejor quedar así, que empeorar”. Por todo ello, las reticencias no conducen al rechazo y desinterés del profesorado en el área, cuyo resultado es un retroceso en cualquier área específica.

Los temas estrellas del estudio han sido la educación sexual y la formación del profesorado de educación secundaria. Son dos ámbitos cuya masa de población esta integrado por habitantes vulnerables a ciertos riesgos y problemas de salud que merecen ser atendidas de forma inmediata, bien por el propio profesorado del centro o por otros agentes externos.

Tras resaltar el motivo y qué se ha estudiado en esta investigación, informamos que el profesorado no dispone de suficientes mecanismos estructurales y formativos como para hacer frente a la educación sexual en sus aulas y centros. Todo ello, nos ha conducido por investigar en los siguientes aspectos: ¿Qué formación dispone el

profesorado?, ¿Desde qué planteamientos la ha alcanzado?, ¿Bajo qué modelos formativos y sobre qué contenidos?. El estudio realizado ofrece luces que informan sobre cómo poder optimizar los procesos de formación inicial y permanente de los docentes en el tema.

1.2. Justificación del problema de investigación

Desde diferentes ámbitos culturales y sociales se justifica que la educación sexual es un tema importante (Ferrer, 1986, 35), es una necesidad mundialmente conocida, pues numerosas organizaciones internacionales con ideologías diversas, lo confirman:

- UNESCO, es necesario canalizar el interés natural por la sexualidad para que el niño y los jóvenes consigan un equilibrio personal y, al mismo tiempo, se les capacite para poder entrar en relación con otros y adoptar sacras en el seno familiar, en la escuela y de la sociedad.
- OMS, hace falta conceder una absoluta preferencia a la educación sexual de la colectividad para prevenir las dificultades y la falta de armonía en asuntos de conducta sexual.
- Concilio Vaticano II, hay que iniciar a los niños y jóvenes el tema de la educación sexual conforme a sus edades de forma positiva y prudente.

La educación sexual hoy día en España esta condicionada a un mundo educativo cambiante lleno de problemas, controversias y múltiples factores como: la influencia de la iglesia católica, el estado pasivo de la Administración, la poca importancia que tienen los políticos en el tema y las reticencias del profesorado en general. Estos factores impiden el desarrollo y la actuación de la educación sexual en el ámbito educativo, aunado a la falta de apoyo de la escuela y la familia, etc.

La directriz de la investigación ha sido en primer lugar, la obtención de una panorámica de la situación actual, tanto en los centros educativos como desde las propias instituciones encargadas de tales procesos formativos. Y, desde ella, obtener listados de indicadores con los que replantear tanto los parámetros de la formación del profesorado en estos ámbitos, como de las propias modalidades formativas que se le ofrecen a tal fin.

En esta investigación hemos apostado por que el profesorado de secundaria sea el más indicado para desarrollar la educación sexual, para ello es indispensable la preparación y la formación adecuada en este ámbito. Se solicita en este caso, de un profesorado capaz de afrontar los problemas que susciten en la escuela en relación con la educación sexual desde los alumnos y los compañeros, en un momento dado. No se puede vivir bajo la sombra del pasado, porque con estas actitudes lo único que se consigue es un comportamiento egoísta, pues, esté o no preparada la sociedad a esos cambios, los problemas siguen su curso; y lo que es lamentable es abrir los ojos demasiado tarde (Esteve, 1986, 1989).

Si nos detenemos por un instante, observamos que la historia de la educación está repleta de asignaturas pendientes en relación con la educación sexual la referencia queda corta. En efecto, hoy día, parece que el gran mito educativo tiene la oportunidad de formar parte de mentalidad de las nuevas generaciones y al mundo social moderno, de manera más abierta y constituirse en un instrumento imprescindible para que desde las aulas los niños y los jóvenes, descubran, profundicen y discutan de sexo con total naturalidad (Palomino, 2003, 75).

Más adelante el autor comenta que actualmente las condiciones sociales han cambiado y los educadores pueden olvidar la represión del pasado con explicaciones centradas en comentarios pseudocientíficos y descubran otros horizontes. Los nuevos modelos de educación sexual están condicionados por los cambios que experimenta la sociedad; ahora se manifiestan sin temor los sentimientos y las emociones y, con ellos, la búsqueda de una mejor formación de los educadores encargados de saber encauzarlos.

El profesorado de educación secundaria de nuestro tiempo tiene que ponerse las pilas y prestar una mayor atención a su formación educativa; olvidándose de su tradicional postulado de que la única asignatura que importa es la de su especialidad. La educación exige una formación integral del alumno, y ello conlleva implicaciones en un nuevo modelo de acción profesional y en el desarrollo de unas nuevas competencias (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004). De este modo la participación conjunta del claustro de todas las materias hace imprescindible el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos educativos. Para evitar esas actitudes y faltas de participación de los docentes, lo ideal es ofrecerles todos los elementos (recursos humanos y materiales didácticos) para un adecuado tratamiento de la educación sexual en sus clases (Oliveira, 1997).

Para un desarrollo adecuado de la formación del profesorado de secundaria es recomendable que antes o de forma paralela a la realización de trabajos para chicos o chicas, el profesorado realice actividades propias de formación. En España, aún no existe una titulación universitaria específica de Sexología, pero son numerosas las universidades que realizan cursos sobre el tema (López, 2003). Dentro del sistema educativo español las dos opciones más frecuentes son, bien realizar cursos en los CEP, bien contar con un asesor externo al centro que colabora en la formación de los profesores sobre educación sexual, y como última alternativa el apoyo que ofrecen los orientadores a tutores o profesores.

Tanto los contenidos pertinentes de educación sexual que conviene que sepan los docentes, para transmitir a sus alumnos valores y claves para comprenderse y vivir más plenamente sin riesgos, como los modos que mejor hacer posible que éstos lleguen al profesorado y a las aulas, será ámbitos destacados que justificarían por sí solos la necesidad de la investigación. El problema que prevalece en la educación sexual, es fundamentalmente relativo a los contenidos y a los temas centrales hoy día ofertados. La mayoría de los estudios realizados sobre en el área hacen hincapié en el ámbito de las prevenciones y los riesgos (Fibkins, 1996; Schoeberlein, 2000; Daley y

Onwuegbuzie, 1995; Bermúdez, 2003; Alcazar, 1995; Romero de Castilla, 1998; Navarro, 2001; VV.AA., 1999).

Como hemos indicado antes, uno de los aspectos relevantes de la investigación es la formación inicial del profesorado de secundaria, porque aunque parezca increíble, hoy día, es aún algo bastante complejo y complicado, no tratado de forma conveniente (Romero y otros, 2001; VV.AA., 2004). En realidad, no existe hasta ahora un interés ni una excesiva preocupación de este asunto por parte de las Administraciones implicadas, en preparar a los futuros docentes para lo que se sabe que va ser un trabajo difícil (Luna y otros, 2004,18–19). También resulta pertinente y necesaria la incidencia sobre las actitudes del profesorado en ejercicio hacia la educación sexual. Para ello deben sentirse responsables de su propia formación permanente de manera inmediata y a lo largo de un proceso de desarrollo (De Vicente, 1995, 1998; Marcelo, 1995; Ferreres, 1997; Montero, 1999, 2001; Angulo, Barquín y Pérez, 1999). Al tiempo que sensibilizar a los futuros docentes acerca de la importancia de la educación sexual en la escuela (Muñoz, 1995; Miqueo, 1995; Jiménez, 2002).

Esta carencia es algo que viene arrastrándose desde el pasado. En los cursos escolares 2000–2001 y 2001–2002 aún se regulaba la formación inicial del profesorado bajo la Orden de 08 de julio de 1971. Tema éste que realmente ocasionaba muchos problemas en vez de disminuirlos, porque la administración consideraba que el sistema educativo y las personas no cambian, como si todo fuera tal cual –eso es imposible–. El despertar de estos errores ha ocurrido años más tarde, cuando por parte de la Comunidad Autónoma de Andalucía y por Orden de la Consejería de Educación de 11 de diciembre de 1985, se modifica el sistema de formación en consonancia con los cambios que la sociedad demandaba para el profesorado de secundaria.

La formación inicial es como un bebé recién nacido, con la mente semejante a un folio en blanco, en el que habrá que escribir con el paso del tiempo y del desarrollo. Eso mismo ocurre con los profesores principiantes como señala (Pavón, 1998,158) estamos apresurados a quemar la ropa de estudiantes para estrenar cuanto antes el traje de la docencia, pero también se experimentan momentos de temores e inseguridades antes las responsabilidades que tenemos que afrontar consigo mismo. Importa, pues, y mucho, la fase e socialización profesional del profesorado (Marcelo y Sánchez, 1993; Sánchez, 2001), ya que afecta bastante en el desarrollo y reconstrucción de su primera identidad profesional (Dubar, 2000).

De modo, la alternativa en estos casos, es hacer frente al reto, y sobre todo, ser conscientes de que la formación recibida debe ser continuada y reforzada, porque (López Paz, 2004) aprender a conocer (saber qué) y aprender a hacer (saber cómo), son aspectos que hay que tener presente durante el ejercicio docente y ante cualquier área específica. El conocimiento se reivindica cuando se investiga a través de la práctica (Bolívar y Salvador, 2004) en los propios contextos de trabajo del profesor.

Hoy día se viven momentos en que la sociedad experimenta cambios culturales profundos, especialmente en aspectos referidos a las actitudes y criterios, tanto teóricos como prácticos y, por tanto, sobre contenidos de sexualidad en general. Estas y otras

muchas razones son las que han impulsado a los expertos en el tema de la educación sexual a explorar en este campo, con la finalidad de ofrecer respuestas a los jóvenes que viven una sexualidad confusa y faltos de información adecuada (Ariza, 1991).

Otra cuestión sobre el tratamiento de la educación sexual en el ámbito educativo, ha sido cuando se proponía la obligatoriedad del tema –a modo de transversal– en el currículum de la Educación Secundaria (LOGSE, 1990). Lo que desafortunadamente, no se hace tal cual, por diversas razones y circunstancias por parte del profesorado. Jennifer Kidd, citado por Epstein y Johnson (2000,186) indican en este sentido –aunque en un contexto anglosajón– que:

“La educación sexual en las escuelas, es la primera víctima del Curriculum Nacional, sobre todo en ciencias, ha sido la oportunidad de estudiar las implicaciones sociales del sexo y de la sexualidad. Aunque de momento... existen aún aspectos de ello en los programas, tienen más fuerza los aspectos mecánicos y biológicos; y las oportunidades de analizar temas como la contracepción, las familias y los valores han desaparecido casi en su totalidad. Debido a las limitaciones de tiempo no se ofrece tal cual, pero es un tema que como docentes se tiene la obligación de transmitir a los alumnos”.

Los autores comentan que en el status legal de la educación sexual existen muchas paradojas. Todos los centros de educación secundaria deben ofrecer este tipo de educación, sin embargo, se ha excluido del Currículum Nacional aquellos temas del currículum de ciencias en que aparecían estos contenidos. Se complica más su tratamiento, cuando por ejemplo, los padres pueden aceptar o no, a que sus hijos reciban la educación sexual. Es decir, no suele abordarse salvo en algunas situaciones en que los padres quedan al margen y no tienen derecho a sus decisiones.

Además, como señala Tedesco (1995), si no existe un vínculo de cordialidad entre la familia, la escuela y los medios de comunicación, la asunción de la educación sexual –en este caso– con el profesorado genera más tensiones y desafíos día a día, particularmente graves para la enseñanza de la educación secundaria. En efecto, se produce una falta y déficit en los conocimientos de los alumnos y un estancamiento en las actuaciones por parte del profesorado en educación sexual, respectivamente.

Lo anterior, se justifica si se considera la educación sexual como un tema transversal que viene a responder a unas demandas y problemas sociales actuales y se complica la existir una inadecuada formación del profesorado en este ámbito y la presencia de dificultades para desarrollar el tema en los centros educativos; lo cual, parece no haberse superado. La escuela en este caso no debe inhibirse, para que con ello puedan salvarse mucha de las críticas tradicionales que prevalecen en un currículo tradicional centrado en torno a las áreas disciplinares, que lo único que hace es recoger algunas demandas de renovación de antaño (Bolívar, 1996, 24).

Más adelante, el autor indica que en la medida en que los temas transversales se refieran a problemas o realidades sociales (educación medioambiental, sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de los sexos, educación para la paz,

etc.), demanden una acción u apoyo para la escuela, se constituye en un campo de actuación para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos. En efecto, se trataría de crear un ambiente escolar para la vida, en que se diseñen los contenidos de las áreas del conocimiento útiles para el alumnado y actualicen al profesorado, en este sentido.

El problema en este caso, son los objetivos y los contenidos de los temas transversales que no están legislativamente determinados, lo cual es comprensible dado su propia orientación, ni su enseñanza –además– está regulada a nivel de normativa superior, pese a haber sido considerados las transversales como “*elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda*” (MEC, 1991a). Este aspecto hace –en este caso– que el profesorado sea el responsable y, por extensión, toda la comunidad educativa (MEC, 1994b), de impartirlos o no y de cómo se haga, diluyéndose peligrosamente entonces las responsabilidades administrativas de su control y apoyo (Bolívar, 1996; Contreras, 1997).

Por todo ello, pensamos que las demandas sociales de hoy día, son contradictorias de las que hace eco la Reforma, cuando indica que el profesorado, además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar, deba asumir un compromiso personal en la educación de los educandos, para la formación de sus personalidades, ello a nuestro entender, provoca –sin duda– una crisis de identidad profesional y –en último extremo– una reconversión de la profesión docente, sin aportar –hasta ahora– a cambio nuevas expectativas, sino más bien horizontes de mayor incertidumbre y ansiedad (Bolívar, 1996, 36).

La formación en educación sexual está planteada de manera harto asistemática, discontinua y sin un claro fin. Se guía más por intereses particulares que institucionales o de la propia necesidad de una educación integral de calidad de los propios chicos. Luego, salvo grupos de profesores aislados e iniciativas de autoformación personalizadas y, casi siempre fuera del sistema, el resto de las actividades formativas suelen circunscribirse en tiempos, circunstancias e impactos puntuales. Aunque se insista desde los mismos formadores en lo contrario “*No se pretende recargar a los profesores con más contenidos temáticos; sino, hacerles propuestas de estrategias de trabajo en el área afectivo-sexual*” (Fernández, 2003). Por lo que sería interesante conocer tres ámbitos en relación con la formación de los docentes en este terreno: 1) *lo que se sabe*; 2) *lo que se quiere saber* y 3) *lo que se necesita saber*. Además de preguntarles cómo consideran ellos mejor aprender estos tres aspectos.

En consonancia con Fernández, Victoria Camps (1995) sostiene que los docentes no pueden cargar con enseñar/educar en todo aquello que agobia –por exceso de tratamiento o reiteración– como el sida, la educación para la salud, la educación sexual, etc. La transversalidad en este caso, debiera servir no para sobrecargar a la escuela y al profesorado con nuevas culpabilidades o con cuestionamientos profundos de su identidad profesional (Informe FIES, 2005), sino más bien para que los docentes –sin renunciar a la importante labor de que les corresponde– recuerden a los demás agentes educativos y socializadores lo que no deben olvidar: que siempre una tarea compartida, y que no cabe pedir que la escuela resuelva aquello de lo que se inhiben o contribuyen a

generar. Al tiempo que deben impregnar –en el fondo y la forma– los proyectos educativos de un nuevo sentido de educación para la ciudadanía; tal y como se debate en este momento en distintos foros como desde el Proyecto Atlántida (VV.AA., 2005) o desde los propiciados por el propio MEC y/o Comunidades Autónomas en torno al Proyecto de Ley Orgánica de Educación (MEC, 2004-2005).

En efecto, la idea de insertar los temas transversales y por tanto de la educación sexual en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, no es tarea fácil en la práctica. Incluso hoy día, aquello, no forma parte de las prioridades del profesorado en los centros. Ante estas cuestiones, Yus (1995) afirma que la entrada de los temas transversales en los currículos de enseñanza viene a poner en crisis, al menos en los niveles básicos, la concepción disciplinar de la cultura escolar, al exigir un tratamiento global o interdisciplinar de los contenidos. Se argumenta que para desarrollarlas no hay tiempo y el que los temas transversales se contemplen como obligatorias a nivel estatal resulte –de hecho– imposible por el horario y carga de trabajo del profesorado y del propio alumnado.

De otra parte nos consta, por la entrada en el campo que hemos realizado y la lectura de bibliografía pertinente en el asunto, que tanto el desarrollo práctico del área como los niveles de formación de los profesores en este ámbito son muy dispares, e incluso se podrían catalogar como escasos. Por lo que se deberían esclarecer tales términos para ofertar conclusiones e implicaciones de mejora a los ámbitos pertinentes. Así mismo, parece ser que tanto las propuestas formativas que se vienen desarrollando como las estructuras de apoyo que se prestan no son las más adecuadas dado el estado actual del conocimiento en el área de formación permanente del profesorado y las últimas tendencias de conceptualización de los servicios de asesoramiento (Domingo y otros, 2001; Pozuelos, 2000).

Resulta preocupante la posible falta de interés que tienen los profesores por abordar el tema de la educación sexual en sus centros de trabajo, bajo el argumento de no tener la formación necesaria con respecto a los temas de la sexualidad o también por considerar que ello les ocupa tiempos de lo verdaderamente relevante en la formación, y que no es otra cosa que las áreas tradicionales. Pero también que las instituciones encargadas de ello, ni han desarrollados verdaderos programas formativos en el área, ni se han provisto de especialistas que apoyen tales procesos, ni tan siquiera ha permanecido el tema con un mínimo de constancia entre los centros de interés que guían las líneas maestras de esta formación. Por ello, es oportuno entrar en la vida y experiencia profesional de los docentes y asesores que sí lo han hecho, para conocer la realidad de estos términos, desde su voz y significados, para encontrar nuevos nortes que orienten acciones futuras.

No son pocos los argumentos esgrimidos para quitar relevancia a este tema en la educación de los jóvenes, o más bien, para pasar del cáliz del compromiso social de hacerlo honesta y científicamente desde una perspectiva de educación para la salud y en valores. Por ello también sería oportuno indagar sobre los efectos que produce en la realidad escolar actual la vieja y no definitivamente olvidada concepción de que solo puede ser impartida por especialistas (médicos, psicólogos, orientadores, etc.). Implicar

a los profesores en la enseñanza de la educación sexual significa que, después ellos pueden ofrecer mejores alternativas de vivir la sexualidad a sus alumnos, luego formarlos no es sólo darles conocimientos.

Diversos autores (Amezúa, 2001; López, 1990; Matheu y Cabello, 2002) indican que las reformas de ley promulgadas a priori no contemplaban la educación sexual, por las siguientes razones. Primeramente: (a) Se regía bajo lineamientos políticos, enraizados de la época franquista o en puritanismos descontextualizados; (b) No formaba parte del currículo escolar; (c) Considerarse educación propia de los padres; (d) El rigor que establecía la iglesia en materia de sexualidad. Mientras que después, se duda de la oportunidad y viabilidad de seguir con los planteamientos que defendían la transversalidad tal y como se había concebido. Por lo que cuando se hacía, o bien se realizaba bajo la iniciativa de un número reducido de profesores, o bien se dirigía exclusivamente a temáticas de higiene y reproducción, faltas de diferenciación entre el sexo y la sexualidad y sin darle un valor para la propia vida.

No conformes con la información bibliográfica, nos hemos introducido en la vida de los asesores, de los profesores, de los orientadores y de otros profesionales relacionados con la educación sexual para conocer desde su propia voz y en primera persona, las experiencias vividas y experimentadas en la trayectoria profesional de vida, de forma individual y global. Todo ello, con el objetivo de obtener nuevas panorámicas del tema, para entrar en otras cuestiones que se nos antojan de sumo interés, como sería, indagar posibilidades de asesoramiento colaborativo/deliberativo en procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional. Desde ahí se ofrecería también algunos nortes y dimensiones para replantear la actuación de los propios servicios en el ámbito.

Nosotros creemos que las resistencias del profesorado con respecto al trabajo en educación sexual, son consecuencias de los cambios educativos y sociales y, no de un conservadurismo injustificado. Con ello se intenta salvaguardar la propia identidad profesional, que bajo la óptica del profesorado, es un asunto seriamente amenazado (Esteve, 1989, Bolívar, 2003, 2004). Esta amenaza es la que experimentan –entre otros temas– con la educación sexual, que es un área no aceptado por la mayor parte del profesorado, persiste la reticencia a ceder parte del tiempo de su especialidad para tratar el tema en su clases.

El profesorado de secundaria hoy día, es el que en mayor medida tiene unas actitudes negativas hacia el cambio educativo, y vive inmerso en un momento e grave crisis o una reestructuración /reconversión, que debería abordar en este caso con serenidad bajo argumentos de reflexión (Escudero, 2002). Estas actitudes emanan a causa de una crisis identitaria (Dubar, 2000) que se manifiesta en una evidente desmoralización del cuerpo docente que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza pública y, por tanto, a la calidad de la propia enseñanza.

Bajo estas consideraciones, pensamos que todo ello se debe a la crisis de identidad profesional de los docentes desde su dimensión personal, como consecuencia de los efectos provocados por una reforma educativa en el ejercicio profesional (Beijaard, 2004). En efecto, la crisis de identidad docente se ve provocada, por tanto,

por un conjunto de factores escolares y sociales, y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria (Bolívar, 2003; Bolívar y Domingo, 2004; Bolívar y otros, 2005). De modo, que extrapolar la identidad propia del profesorado en tareas relacionadas en educación sexual, implica cimentar y actuar bajo un plan de asesoramiento y de asesoría con los elementos del proceso educativo.

La identidad profesional del profesorado resulta de los procesos de formación inicial y de acceso a la profesión, así como del contexto organizativo, disciplinar y alumnado, propiamente dicha en el que interactúa. La profesionalidad descansa en tres pilares de la profesionalidad que inciden en la identidad docente (Cattonar, 2001): a) El saber disciplinar, b) las capacidades didácticas, y c) las competencias personales y relacionales. El profesorado de secundaria piensa que el dominio de una asignatura y de la capacidad de hacerla comprensible para los alumnos forma parte de la profesionalidad –eso es indiscutible–, el problema que observamos según nuestro contexto en la educación sexual, es que la permanencia o interés en área de la especialidad, encajona y evita la posibilidad de explorar en otros ámbitos del conocimiento.

El profesorado de Secundaria son profesionales en un determinado y relativa e históricamente acotado campo del conocimiento, de algo que denotan en su desempeño en una asignatura determinada, y ese algo es un factor crítico en su modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras en los centros educativos, y esto se observa en el ambiente escolar, donde la división por departamentos en la estructura organizativa de los Institutos de Secundaria (González, 2004) incide poderosamente en la construcción y desarrollo de la identidad profesional.

La introducción de nuevas tareas y roles docentes, así como abordar nuevas temáticas transversales genera procesos de crisis identitaria, que no deben ser necesariamente problemáticas más allá de una oportunidad para aprender (Perrenoud, 1996). El equilibrio en las actuaciones docentes evitan la ruptura de una profesionalización y la crisis de identidad. Y esto es posible si en el seno del equipo docente existe la posibilidad del debate y el contraste sereno y argumentado, desde una dinámica de respeto y colaboración, y cuando se dan por supuesto los roles y el significado que los sujetos han de desempeñar en un situación, las reglas y normas están claras y, por último, los propios protagonistas (profesorado) admiten su responsabilidad o rol de trabajo en los centros dentro de procesos de autodesarrollo.

Para responder a los problemas de identidad del profesorado de Secundaria, nos hemos centrado en el contexto de nuestra investigación, que es la educación sexual, misma que necesitará de profesionales de la educación con objetivos y roles bien marcados y fijados desde una perspectiva personal en este ámbito. Y, para no hacer conjeturas a priori, se ha analizado el campo del asesoramiento para intentar enlazar estos dos ámbitos en la enseñanza y mejora de la educación sexual en Secundaria con el profesorado.

En nuestro caso partimos de la idea de que el asesoramiento –desde el enfoque en el que nos posicionamos– es realmente joven en el terreno de la educación (Escudero

y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996; Marcelo, 1996; Marcelo y López, 1997; Moreno, 1999; Domingo, 2001, 2005), razón por la que intentamos ahondar sobre el tema, en consonancia con la educación sexual. El asesoramiento es una labor emergente que esta en proceso de consolidación o que anda en busca de su identidad (Rodríguez, 1991; Rodríguez, 2001; Hernández, 2001; Domingo, 2003), por tanto, la formación de asesores en general (Guarro y Hernández, 1998), y –en nuestro caso– en el área de educación sexual, será fundamental para complementar la relación entre ambos.

La presencia actual del proceso de asesoramiento como una actividad de reforzamiento en la educación, explica los motivos de su delimitación como un elemento para la mejora de la enseñanza (Pérez y Quijano, 2003, 35–36): a) por su realidad reciente en el panorama educativo, por tanto carente de marco teórico sólido para precisar su propia identidad y definir sus funciones; b) porque ante su demora en la educación, otras actividades profesionales se han adelantado en definir su propio perfil de asesoramiento; c) porque es una actividad considerada en su vertiente curricular, se ha desarrollado, a falta de asesores con la adecuada formación, bajo la sombra de otras actividades profesionales próximas (inspección educativa, formación permanente del profesorado, orientación educativa y educación especial), que aún siéndolo, no se identifican de forma plena con el en los procesos de enseñanza.

En nuestro caso, estamos convencidos de que el asesoramiento con el profesorado de secundaria no será una tarea fácil; debido –qué duda cabe– a los múltiples y variados problemas que históricamente existen entre asesores y docentes cuando se actúa desde perspectivas desprofesionalizadoras, de intervención y de diseminación de reformas externas. Pero mantenemos la convicción de lograr un acercamiento mayor entre estos profesionales desde alternativas próximas al actual enfoque de asesoramiento psicopedagógico y curricular (Bolívar, 2001; Domingo, 2004; Marcelo y López, 1996; Monereo, 1999; Monereo y Pozo, 2005).

No pretendemos caminar sin rumbo fijo en este proceso de asesoramiento, más aún porque nuestra investigación aborda un área complejo como es la educación sexual, de modo, que será preciso definir las tareas de apoyo que debe ofrecer un asesor al profesorado bajo estas tres cuestiones (Pérez Ferra, 1995): ¿Cuáles deben ser las actitudes del profesor relativas a las decisiones curriculares?. ¿Qué roles le corresponden al asesor en el asesoramiento curricular, de modo que el profesor adquiera una práctica de calidad en su gestión?. ¿Qué tipo de liderazgo debe asumir el asesor en el diseño y desarrollo del currículum?.

Hoy día, el asesoramiento puede resultar un recurso útil para afrontar los cambios desde las características estructurales y culturales y de la zona de desarrollo próximo del centro, para intervenir en los problemas que se engendren por parte del profesorado de forma oportuna (Carretero, 2002). Autores como García (2002) o Sanz (1997) abogan en que una forma de afrontar estos problemas entre el asesor y el profesorado, es mediante los trabajos de colaboración, del diálogo y de los seminarios de formación, partiendo de la problemática de la formación inicial y permanente del profesorado a través de procesos de asesoramiento (Escudero, 1991; Guarro, 2001; Domingo, 2005) en cualquier campo del conocimiento.

En relación con el asesoramiento, es una actividad compleja que abarca aspectos relacionados con la formación del profesorado y a la organización del centro; y, el asesoramiento interno es que esta más relacionado de forma directa con las tareas educativas con los alumnos y los compañeros (Pérez y Quijano, 2003, 45). En consonancia con los autores en esta investigación también hemos apostado por un tipo de asesoramiento similar, porque deseamos la presencia física de un asesor interno (profesor/orientador) que sea formado previamente en educación sexual, para después hacer lo mismo con los compañeros (ver propuesta de asesoramiento en el capítulo cuatro).

1.3. Propósito de la investigación

Ante la experiencia del investigador como profesor en educación secundaria, y con los problemas observados con los docentes en la enseñanza de la educación sexual en México, se ha intentado en este trabajo enfocar la atención con profesorado español. La toma de decisión al respecto, no ha sido nada fácil, pues siendo la educación sexual un tema bastante complejo, según algunas referencias de los informantes y de la propia literatura; el largo andar que ha supuesto la investigación, era de esperarse, incluso se había llegado a pensar que el camino por recorrer sacaría ampollas. Ahora que se ha caminado en parte, se sabe que en toda investigación siempre hay dificultades y obstáculos, pero con pasos firmes se superan, solo hay que mantener la misma confianza de inicio a fin.

Para el desarrollo de la investigación, era fundamental en primer término el conocimiento de la realidad vivida con respecto a la educación sexual en España. Así también conocer el estado actual de la formación del profesorado en el ámbito de la educación afectiva sexual, las modalidades de formación que se ocupan de ello y su incidencia de cara a que lleven a la práctica. También ha sido fundamental ver cómo actúan los asesores para apoyar del desarrollo en los centros de proyectos de educación sexual y que se trabaje con normalidad dentro de las aulas, para evitar consecuencias negativas y que el profesorado comience a interesarse en este ámbito.

Tampoco podíamos pasar por alto valorar qué modelos de asesoramiento y acompañamiento son más pertinentes para que sean los docentes los verdaderos encargados de la formación cotidiana en el ámbito. Con ello, saber si es necesaria la existencia de profesionales especialistas en la educación sexual y bajo qué circunstancias y parámetros deben actuar, para que al final el trabajo de asesoramiento con el profesorado y los alumnos por parte de los asesores y otros expertos en la materia tenga sentido bajo estos tres niveles:

- 1) formación de estudiantes en el ámbito por profesores y a modo de tema transversal;
- 2) existencia de un coordinador o responsable de centro (orientador o profesor) para que esta transversalidad se lleve a efecto en la realidad, con asesoramiento para ello desde un modelo generalista de proceso, cercano y colaborativo (desde

el departamento de orientación, los asesores de formación del CEP o los EOE); y

- 3) con unos especialistas en educación sexual para intervenir en casos especialmente conflictivos o complicados, al tiempo que puedan abordar la formación específica que necesitaran asesores y profesores a lo largo de su proceso de desarrollo profesional y del propio proyecto de mejora emprendido.

Tras la entrada al terreno educativo y conocer a grandes rasgos la situación global de la formación del profesorado en educación sexual e interactuar con toda la información obtenida en la toma de contactos y de la revisión bibliográfica. La revisión teórica y el acercamiento a los CEP y a otras instituciones, nos ha ofrecido el panorama de formación que necesitábamos para adaptar la propuesta de asesoramiento que sobre educación sexual hacemos en el estudio.

Nosotros proponemos que esta investigación ofrezca también claros referentes sobre los que armar un *Modelo de educación sexual profesional, biográfica, democrática* (López, 2001; 2005). Todo ello, con la firme convicción de lograr un mejor profesorado, capaz de ayudar y brindar una información adecuada a los alumnos, con el apoyo de nuevos asesores en el tema de educación sexual.

Revisando el estado actual y perspectivas de la formación del profesorado en el ámbito de la educación sexual, proponemos un modelo de asesoramiento en el tema para que apliquen con sus alumnos el modelo anterior. Porque aún con base firmes sobre las repercusiones que pueda tener la educación sexual en los ámbitos personal y social, lo más fácil es pensar en consecuencias negativas. Esta propuesta no pretende alcanzar sus propósitos y resultados de manera espectacular e inmediata; la educación sexual no es un tema fácil de abordarse, de manera que el tiempo es nuestra mejor arma a futuro para lograr los cambios en la mentalidad de la población, al respecto.

El modelo sigue una metodología que permite el conocimiento personal y profesional de los informantes (profesores, orientadores, asesores y formadores), en relación con sus experiencias en educación sexual y formación del profesorado en el tema. El modelo es realmente útil, porque favorece un clima adecuado para explorar los contenidos de sexualidad bajo ningún temor y circunstancia negativa; pues apuesta por una formación del profesorado a nivel científico y flexible según la población a quien se dirige y a los contextos y normas sociales que afloran en una determinada sociedad en particular, dentro del territorio español.

Las razones que nos ha conducido en la elección del modelo biográfico–profesional–democrático (López, 2001, 2005) son:

- Se aplica a posteriori a un bagaje importante de conocimientos científicos sobre sexualidad.
- Es un modelo que ha surgido del progreso científico, secularización, libertad y tolerancia (algo que no ha ocurrido ni siquiera en todas las sociedades

occidentales en la actualidad), de forma que los educadores y los profesionales puedan actuar sin ser meros transmisores de la moral sexual religiosa.

- Se han alcanzado libertades sociales básicas también en el campo de la sexualidad y adquirido actitudes de tolerancia que permitan aceptar la diversidad como un hecho y un derecho. El derecho de recibir información y medios para tomar decisiones y llevar a cabo conductas que promueven el bienestar sexual.
- Hace una clara distinción entre genitalidad y procreación con fines de la sexualidad.
- Reconoce las diferentes manifestaciones de la sexualidad, en cualquier época de la vida.

Para la eficacia del modelo de educación sexual como estrategia para la mejora de la enseñanza del profesorado, los docentes necesitan formación adecuada en este ámbito, pero sobre todo, implicarse en procesos de desarrollo bien acompañados y asesorados desde modelos de proceso (Escudero y Moreno, 1992; Bolívar, 1999; Rodríguez, 1996; Guarro, 2001; Domingo, 2003, 2005), con los que pudiesen estar –a su vez– conectados con otros especialistas específicos siempre que las circunstancias lo demanden.

La educación sexual es un trabajo que solicita e invita la participación activa de los miembros del sector educativo, administrativo y de la sociedad en general. Reiteramos que es un trabajo que invita a tomarlo con dinamismo, entusiasmo y bajo una adecuada planificación de las actividades acordes a las necesidades del profesorado, para su enseñanza y para un buen aprendizaje de los alumnos de educación secundaria en temas de educación sexual.

Nuestro interés en la investigación ha sido ofertar una propuesta de educación sexual que pueda ayudar al profesorado y al alumnado de ESO, a los padres y a la sociedad en general; para que juntos puedan buscar la ayuda de otros especialistas en el tema y puedan desarrollarlo en los centros educativos. Por la información adquirida de los informantes sabemos que una adecuada educación sexual permite una visión positiva de la sexualidad, provee a los individuos de información y destrezas sobre como cuidar su salud sexual y, ayudarles a adquirir destrezas para la toma de decisiones de hoy para el futuro.

También hemos considerado la oferta de temas pocos explorados en la educación sexual, para evitar escuchar el comentario generalizado del profesorado “siempre lo mismo, no ofrecen nada nuevo; es una pérdida de tiempo...”. Y, apoyándonos de SIECUS (1994), hemos de trabajar en seis conceptos claves para una adecuada educación sexual:

- *Desarrollo humano*. El desarrollo humano está caracterizado por la interrelación entre el crecimiento físico, emocional, social e intelectual.

- *Relaciones humanas*. Las relaciones humanas juegan un papel central a lo largo de nuestras vidas.
- *Habilidades personales*. La salud sexual requiere del desarrollo y uso de destrezas personales e interpersonales específicas.
- *Comportamiento sexual*. La sexualidad es central al ser humano, y los individuos expresan su sexualidad en una variedad de formas.
- *Salud sexual*. La promoción de la salud sexual requiere de información específica y actitudes que eviten un comportamiento sexual bajo consecuencias no deseadas.
- *Sociedad y cultura*. Los ambientes sociales y culturales moldean la forma en que los individuos aprenden y expresan su sexualidad.

Los seis conceptos claves representan el conocimiento general sobre la sexualidad humana y la vida familiar. No sabemos si esta propuesta logre sus propósitos y objetivos, pero, tenemos muy claro, que, estamos sujetos a la crítica y a las recomendaciones de las personas especialistas en educación sexual, pues con sus experiencias no permitirán pulir y adecuar esas nuevas ideas en futuras investigaciones; así como adaptar esas sugerencias según las necesidades del profesorado y del alumnado mexicano, a quienes van dirigidas las propuestas a posteriori.

1.4. Enfoque metodológico

En primer término, situarse en un modelo metodológico global que sea coherente con todo el plantemamiento del estudio no es un asunto baladí. Queremos, a un tiempo, ahondar en las posibilidades de la comprensión del desarrollo de la profesión docente y en los procesos de acompañamiento que necesariamente se han derivado de ahí; además de enraizar el propio enfoque con el modelo de desarrollo que se propone desde el planteamiento de López (2001, 2005). De ahí que, sin obviar otras metodologías que complementen y triangulen –en algún sentido– lo investigado, optemos definitivamente por una metodología propiamente educativa y cualitativa como es la biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; McEwan y Egan, 1998).

Para entrar en la vida de los informantes y conocer la trayectoria profesional de vida, se ha utilizado la narrativa, pues los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas (Bruner, 1991; Ricoeur, 1996). La narrativa es la forma en que las personas experimentan el mundo en que viven. El profesorado y el alumnado son, en este caso, contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995). De manera que con la interpretación realizada desde las propias voces del profesorado se ha obtenido información acerca de su formación inicial

y permanente dentro del ámbito de la educación sexual, y con ello, se tiene una pauta del estado general de los docentes en el tema.

Las historias de vida de los participantes se clasifican en relatos o autobiografías, memorias, testimonios, recuerdos, impresiones, libro de cuentas, etc., que son aspectos que al paso del tiempo cambian, además no corresponden en ocasiones, su contenido real con su denominación formal, o de combinar, en un mismo volumen, géneros autorreferenciales diferentes. Estos aspectos ha sido referentes para el conocimiento, la formación y la evolución del profesorado desde diferentes épocas, así como su visión actual en relación con el tema de la educación sexual.

Apostamos en la investigación por el uso de la metodología biográfico–narrativa, porque nos proporciona, a un tiempo, un enfoque de investigación y una práctica de formación (Domingo y Bolívar, 1999; Pineau, 1983, 1994; Goodson y Sikes, 2001). Los relatos de vida profesional posibilitan hacer un inventario de la experiencia, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos. Entrar –como defiende Barbier (1996)– en definitiva en la identidad profesional de docentes y asesores que trabajan la educación sexual en secundaria para comprender las claves de sus procesos de desarrollo profesional en este sentido. Y, tras ello, se facilita la posibilidad de articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios; en lugar de estar preconfeccionada de antemano por agentes o instituciones externas de formación (Canário, 1994; Bolívar y otros, 2001; Domingo, 2005).

En un principio partimos de la propuesta de Elbaz (1991) cuando indica que la voz del profesorado en la investigación biográfica, aporta suficiente cimiento para el desarrollo sobre los conocimientos y el pensamiento de los docentes. El autor en otro momento señala que esta misma voz, se utiliza con un silencio antecedente. La importancia de la información expresa desde las propias voces del profesorado permite aludir el tono, el lenguaje y la calidad de los sentimientos que se transmiten por la forma de hablar o escribir propio (Butt y otros, 1992).

No obstante, tras realizar los análisis y las interpretaciones en la investigación, no hemos considerado sólo las aportaciones que nos daban el marco teórico, sino que se ha confrontado con los relatos de los informantes, que son los portadores del sentido que cada una atribuye a la singularidad de sus propias experiencias de vida y revela valores, principios y representaciones que forman su trayectoria profesional. Por tanto, las principales fuentes de influencia en el desarrollo del profesor, según algunos autores (Butt y otros, 1990; González Sanmamed, 1994) son la vida personal, la experiencia profesional y la experiencia de educación formal.

El método biográfico narrativo permite reconocer desde las propias voces las inquietudes y sentimientos y relatos internos del profesorado y del asesor (Domingo, 2005). Permite de este modo, reconocer lo visible y lo invisible de la experiencia docente y asesora en educación sexual, en este caso.

“La experiencia educativa es visible pero también invisible, oculta, irracional, emotiva, no consciente, por lo que la/el docente debe atender estos procesos, en la medida de lo posible, elaborando con el grupo y los individuos” (Ferrer, 1995, 327).

Con el estudio desde los relatos biográficos del profesorado, asesores y orientadores podemos realizar la evaluación de los comportamientos observables que nos interesan conocer de estos profesionales desde sus propias percepciones (Porlán y Rivero, 1998). En concreto, nos permite conocer cómo se generan las concepciones sobre la enseñanza para la salud desde las experiencias escolares y sociales que han vivenciado, y sobre todo, cómo esas concepciones orientarán su actuación como profesor durante las prácticas escolares, dando origen al conocimiento práctico profesional.

1.5. Hipótesis de partida y objetivos de investigación

Tras haber entrado en contacto con esta compleja travesía en la educación sexual con el profesorado de educación secundaria durante la fase de contactos previos y negociaciones desarrollada durante el primer año de estudio, establecemos la siguiente hipótesis de trabajo:

“El profesorado de educación secundaria obligatoria, en especial en la ESO, en relación con el tema de educación sexual no cuenta con la formación adecuada, debido a la poca demanda que sobre el tema existe actualmente y por la nula presencia de asesores en educación sexual, que puedan ofrecer mejores alternativas a los profesores. De modo que eso conlleva, falta de interés para enseñar el tema por carecer de información suficiente y, cuando lo hace, no es desde un modelo coherente. Mientras que una mejor formación y modos más respetuosos y constantes de asesoramiento en el área podría brindar una mayor cobertura en temas de educación sexual para los docentes”.

Y desde ella, por la extensión y contenido en actividades de asesoramiento, planteamos como necesarios unos objetivos de investigación que permitan orientar el estudio y el que se pongan de manifiesto las peculiaridades que encierra el problema objeto de estudio. Estos objetivos de investigación son importantes, porque expresan la claridad de los conceptos y proposiciones del marco teórico, donde son definidos; su correspondencia con la metodología y encuadre general es fundamental. A grandes trazos, los objetivos de investigación son:

1. Establecer una panorámica histórico-contextualizada de las actividades formativas del profesorado en el ámbito de acción de los CEP de Granada y de Priego de Córdoba, como referentes de lo que ocurre en la Comunidad Autónoma Andaluza.

2. Establecer marcos referenciales de los procesos de formación del profesorado de Educación Secundaria en el ámbito de los temas transversales en general y en particular sobre educación sexual.
3. Entrar en el mundo personal del profesorado y de los asesores y formadores encargados de su formación, para encontrar claves comprensivas del estado actual y de la prospectiva de futuro –enraizada en el pasado– de estos contenidos y sus prácticas curriculares.
4. Establecer líneas biográfico–narrativas de desarrollo profesional y curricular en el ámbito de la Educación Sexual en E.S.O., mostrando ciertas regularidades que parezcan ir saturándose.
5. Describir los impactos vividos, por profesores y asesores, de determinadas experiencias, prácticas, actividades formativas, tiempos o momentos claves y políticas educativas relacionadas con el desarrollo de la educación sexual con adolescentes.
6. Confrontar las personales y particulares visiones de profesores y asesores/formadores en el ámbito de la educación sexual.
7. Conseguir un marco comprensivo global que ilumine futuras acciones de formación del profesorado y de asesoramiento en este ámbito de trabajo; estableciendo líneas maestras de apoyo a los docentes, significativos y coherente con sus particulares biografías personales y profesionales, tanto de los asesores/as, como del profesorado.

1.6. Diseño de la investigación

El trabajo de investigación que sobre la Educación Sexual se presenta, analiza y contextualiza el panorama de la Formación Inicial y la Formación del Profesorado de Educación Secundaria en España, aunque su centro de atención ha sido Granada y Priego de Córdoba.

Tras el haber definido nuestro problema de estudio, elaboramos el diseño de investigación, que consta de tres etapas, que describimos a continuación (ver figura 1.1):

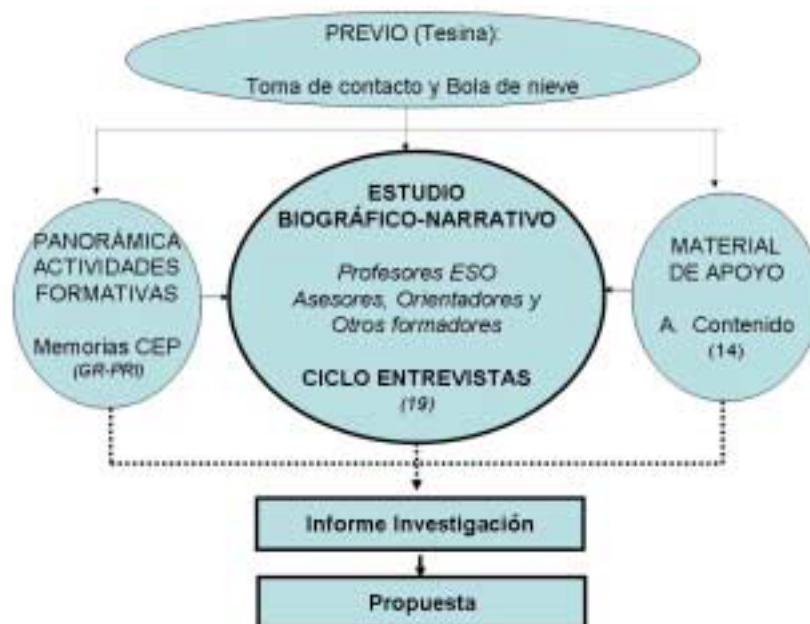


Figura 1.1: *Diseño de Investigación*

- 1) *Fase previa, toma de contactos y establecer las bases de negociación necesarias:* En un primer momento, la investigación ha girado en torno a un estudio piloto propuesto en la etapa de investigación tutelada como un intento para entrar someramente en todas estas cuestiones y desbrozar una primera panorámica de la realidad del profesorado español, desde su centro de trabajo y de otros aspectos formativos en esta temática (Cauich, 2003). Por lo que los primeros informantes han sido las propias instituciones de formación (CEP) y los profesionales encargados de impartir o dinamizar este tipo de formación permanente en el profesorado y, desde ellos, generar un proceso de bola de nieve que diese cuerpo y sostén a nuestro estudio.

Como prueba piloto deseábamos a posteriori realizar todas las mejoras que puedan resultar convenientes durante su desarrollo. Pues la mejora en un estudio piloto, debe centrarse en la atención de los instrumentos de recogida de datos, corregir procedimientos, familiarizarse con la fase de procedimiento y con la planificación de técnicas estadísticas (Buendía, 2001, 35). Bajo estas consideraciones importantes nos hemos guiado, pues estamos pisando terreno ajeno (estudiar la realidad de otros país desde una visión no participante) y el tema es causa de controversia hasta en nuestros días. Por tanto necesitamos negociar, intercambiar experiencias, dialogar y establecer buenos contactos con directores, asesores, formadores, orientadores y profesores.

- 2) *Etapa de contextualización:* Esta etapa ha sido fundamental en la investigación, pues teníamos que conocer el terreno y la realidad del profesorado con respecto al tema de la educación sexual. Se ha iniciado con la toma de contacto con los responsables de los CEP, los asesores, los profesores, los orientadores y otros

profesionales relacionados con la educación sexual en secundaria. Con la ayuda de entrevistas y de las memorias de los CEP hemos seleccionado los instrumentos de investigación y, con ello, se seleccionó la población y la muestra del estudio y con ellos se ha hecho la propuesta de un modelo de educación sexual.

- 3) *Cuerpo central*: Para conformar el marco teórico, se ha recurrido a la bibliografía y otras fuentes primarias y secundarias sobre el tema de la educación sexual. De los resultados de la primera entrevista se ha conocido las expectativas de los profesores, los formadores, los orientadores y los asesores de ESO sobre el tema; a posteriori, sistematizamos los contenidos temáticos en nuestra propuesta de educación sexual, y con ello, realizar un ciclo de entrevistas para afianzar la información recogida de los informantes. La metodología de trabajo ha sido con base a las características del estudio biográfico– narrativo, y de los planteamientos y las necesidades detectadas en las entrevistas en relación con la formación del profesorado en educación sexual bajo un proceso de asesoramiento continuo en el tema.
- 4) *Etapa de contextualización*: Tras conocer el panorama de actividades, se han utilizado las entrevistas de profundidad, con los elementos profesionales que integran los CEP (asesores, formadores, orientadores y profesores). Toda la información aflorada ha servido para realizar los estudios de casos y comprender las necesidades formativas que deben realizarse. Mediante un análisis de los materiales sobre educación sexual se ha valorado los trabajos realizados en torno al tema en el pasado y hoy día.
- 5) Por último, con toda la información recogida, analizada e interpretada se ha hecho el informe de la investigación (marco teórico, fundamentación metodológica, resultados, conclusiones e implicaciones). Y, como cierre se elabora un informe de investigación en el que se hace la propuesta de trabajo en la educación sexual en la ESO.

Con base a este diseño de investigación se ha conjugado la presentación del estudio y el logro de una aproximación del panorama de formación del profesorado en temas de educación sexual. También se ha podido acceder a las actividades formativas realizadas en torno a la mejora de los docentes de educación secundaria, y del papel fundamental que ejercen los asesores, formadores, orientadores en el tema de la educación sexual en España, y en concreto, en Granada y Priego de Córdoba. Y, con la ayuda de entrevistas realizadas a los informantes, se ha obtenido información de materiales elaborados para apoyar al profesorado en temas de sexualidad, de modo, que se han analizado el contenido de los mismos, para observar su utilidad e importancia para los docentes y, en consecuencia para los alumnos. Toda la información que ha emanado de las entrevistas se ha analizado y, a partir de ahí, se incluye la propuesta que sobre educación sexual hacemos en este estudio.

Como puede observarse en el cuadro 1.1., que establece una correspondencia entre objetivos y proceso de investigación, con este diseño se cubren los objetivos de propuestos.

Cuadro 1.1. <i>Correspondencia entre objetivos y proceso de investigación</i>	
<i>Objetivos</i>	<i>Fase y estrategia</i>
Establecer una panorámica (Obj. 1) y unos marcos referenciales (Obj. 2)	Contextualización, análisis de contenido memorias de los CEP
	Análisis de contenido de materiales de apoyo
Encontrar claves comprensivas (Obj. 3)	Ciclos de entrevistas (análisis narrativo y de narrativas)
Establecer líneas biográfico–narrativas (Obj. 3)	Relatos biográficos (análisis verticales de caso)
Mostrar regularidades (Obj. 4)	Análisis de narrativas (estudios horizontales)
Describir experiencias de vida con impacto profesional (Obj. 5)	Relatos biográficos (análisis verticales de caso)
Confrontar perspectivas profesionales (Obj. 6)	Análisis de narrativas (estudios horizontales)
Establecer un marco comprensivo global (Obj. 7)	Informe de investigación y nuevo relato global
Establecer líneas directrices de futuras acciones de formación y de asesoramiento (Obj. 7)	Informe de investigación (conclusiones y propuestas)

1.7. Descripción de contenidos

El trabajo de investigación esta integrado por once capítulos, cada uno de los cuales presenta diversos aspectos relacionados con la educación sexual y con la formación del profesorado. A continuación se describen los apartados para formarse una visión global de la información en el tema investigado (ver figura 1.2).

El capítulo uno; presenta, a modo de prefacio, las expectativas que el investigador pretende alcanzar sobre el problema y la forma de llegada con cada uno de los elementos objeto de estudio. Justifica la importancia de la educación sexual en la ESO y la necesidad de que para ello es necesario una adecuada formación del profesorado de Educación Secundaria. Presenta globalmente una panorámica de investigación y de temas clave que inciden en la comprensión del problema. Establece los grandes trazos de un modelo de educación sexual y de cómo debe ser el formador encargado de llevarla a cabo debidamente acompañado (asesorado). Establece un marco metodológico coherente con el problema planteado y presenta someramente un problema de investigación, una hipótesis de trabajo y un diseño de investigación.

El capítulo dos, aborda el concepto y desarrollo de la educación sexual en España. Analiza la evolución del tema desde las diferentes leyes educativas que han regido el territorio español y de algunos países pioneros en educación sexual. Aborda el estado actual, los cambios culturales y sociales, las perspectivas y las dificultades relacionadas con la educación sexual. Describe el *modelo de educación sexual biográfico–profesional–democrático* que propone el investigador en los procesos de asesoramiento con profesorado de educación secundaria. Ofrece una revisión exhaustiva de la literatura que sobre educación sexual se ha consultado; por último, describe brevemente el papel de la familia en el tema y la propuesta personal sobre el concepto de educación sexual por parte del investigador.

Figura 1.2. Esquema de contenidos



El capítulo tres, ofrece una descripción general de la Formación Inicial y la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria y de los retos que hoy día se enfrentan estos profesionales en el ámbito educativo. Analiza el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, las repercusiones y las adaptaciones de los diferentes planes de formación surgidos a través del tiempo en la educación secundaria. Hace un esbozo de los CEP, a partir de su creación, funciones y programas de actuación; todo ello, ha permitido explorar las funciones y los retos de los asesores de formación desde la perspectiva de estas instituciones. Finalmente, se hace la propuesta del investigador sobre la formación inicial y permanente del profesorado, prestando especial atención hacia los modelos de asesoramiento más pertinentes para acompañar tales procesos de desarrollo.

El capítulo cuatro, hace referencia a la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en el ámbito de la educación sexual. Menciona algunos estudios realizados en el tema en Andalucía, desde distintas perspectivas y enfoques hacia el profesorado y el alumnado de secundaria. Hace indagaciones sobre los planes de estudio del CAP y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Analiza las propuestas de educación sexual por parte de algunas instituciones formales y no formales. Describe algunas experiencias formativas desarrolladas en el ámbito educativo de la ESO. Y, por último, ofrece un modelo de actuación profesional del profesorado de educación sexual (a modo de propuesta de cómo orientar y actuar

cotidianamente en este campo como tutor o profesor ordinario) y un modelo de asesoramiento al profesorado (a modo de propuesta de cómo apoyar y acompañar dicho proceso de desarrollo).

El capítulo cinco, es el eje central de la investigación. Contempla la fundamentación metodológica (marco metodológico y el diseño de la investigación). Describe el carácter interpretativo naturalista, descriptivo y cualitativo del estudio. Fundamenta la importancia del método biográfico–narrativo para la recogida de la información. Ofrece un panorama de los procedimientos realizados para la recogida de la información; describe el análisis de los materiales que sobre educación sexual son empleados por el profesorado de educación secundaria. Por último, describe los instrumentos de recogida y de análisis de datos, la población y la muestra del problema de investigación, las categorías de análisis de los materiales y de las entrevistas.

El capítulo seis, recoge la información panorámica de las actividades formativas realizadas en los CEP de Granada y de Priego de Córdoba, respectivamente. El análisis de los datos en las distintas modalidades de formación, los temas transversales hace referencia a los resultados obtenidos de la investigación que han emanado del análisis de los datos y de los instrumentos utilizados para la recogida de información entre la que destaca la entrevista y otros. También describe información de las memorias de los CEP de Granada y de Priego de Córdoba, respectivamente.

El capítulo siete, recoge los resultados del análisis de los materiales empleados por el profesorado de secundaria en el ámbito de la educación sexual. Dicho análisis se ha realizado bajo las categorías seleccionadas para importar datos e información acerca de la relevancia que tienen estos materiales en la formación y enseñanza del profesorado en los centros.

El capítulo ocho, ofrece un esbozo general de la información emitida por los participantes del estudio (asesores, profesores, orientadores y los otros), bajo la perspectiva de la formación y experiencia profesional en educación sexual. Con ello se hace una descripción narrativa de los estudios de caso (diferentes informantes–clave).

El capítulo nueve, recoge la segunda parte del análisis de los relatos de vida y experiencia profesional iniciados en el anterior. La diferencia está en que en la información que aflora ha sido de forma global, mediante un análisis horizontal y de narrativas. Todo ello, nos ha permitido observar las pautas seguidas por los informantes, sus puntos de incidencia y discrepancias, en relación con la experiencia docente y la experiencia en educación sexual durante su trayectoria profesional en el área.

El capítulo diez, ofrece una visión de conjunto de los capítulos ocho y nueve sobre la experiencia docente y la experiencia en educación sexual de los informantes, cruzando dicha visión con dos variables –a nuestro juicio– de peso: grado de experiencia profesional y de experiencia profesional en el ámbito de la educación sexual.

El capítulo once, hace referencia a las conclusiones e implicaciones extraídas en el Marco Teórico y de los objetivos planteados en la tesis. Marca la pauta de seguimiento y el nivel de alcance de la investigación dentro del ámbito de la educación sexual y la formación del profesorado, respectivamente. El cierre de la investigación ha sido mediante la propuesta que sobre la educación sexual hace el investigador y las implicaciones que establece para futuras investigaciones en España o en México

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2: Concepto y desarrollo de la educación sexual

Capítulo 3: La formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria

Capítulo 4: Formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de Educación Sexual

Capítulo dos

CONCEPTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

2.1. Introducción

2.2. Concepto de educación sexual

2.3. Evolución histórica

2.3.1. Perspectivas

2.3.2. Modelos de educación sexual

2.3.3. Influencias culturales

2.4. La educación sexual en otros países

2.5. Evolución de la educación sexual en España

2.5.1. Ley General de Educación (1970)

2.5.2. Educación sexual durante la etapa de transición

2.5.3. Educación sexual desde la perspectiva de la LOGSE

2.5.4. La educación sexual actual en España

2.6. Educación sexual: Binomio Escuela – Familia

2.7. Propuesta de educación sexual

2.1. Introducción

Los tiempos actuales van cambiando las ideas y las conductas de las nuevas generaciones, desde diferentes ámbitos sociales, educativos y políticas. En relación con la educación sexual, parece que no atraviesa en su mejor momento en España, pues resulta difícil para algunas personas salirse del encasillamiento vividos durante el régimen religioso y sombra de la dictadura franquista.

Las Reformas de Ley establecidas en España en diversos momentos y épocas, iban referidos a aspectos educativos en general, pero en ninguna se notaba la presencia de la educación sexual en la enseñanza básica, por las razones antes mencionadas. En efecto, el tiempo ha sido testigo del periodo vivido por la población española, en un sistema político lleno de contradicciones y normas rígidas, que sólo favorecía por convicción y conveniencia a los miembros de la iglesia y del gobierno.

Actualmente hacer educación sexual no parece cuestionarse, pero el problema es la iniciativa, el compromiso y la responsabilidad de hacerla, aspectos en la que nadie desea firmar un contrato. Falta mucho por sensibilizar y concienciar al profesorado de la importancia de realizar la educación sexual en las escuelas; la mayor parte de los docentes opta que otras personas se tomen esa tarea. Lo anterior se justifica en parte, no cuentan con la formación adecuada en esos contenidos, no obstante, cuando se les propone, pegan el grito al cielo, con pretextos y argumentos en contra, deciden por continuar en estado inicial –de grave a peor–, por tanto, a pesar de ser obligatorio en la LOGSE, el problema es asunto de nadie.

Las expectativas de formar asesore en el tema de la educación sexual, parece interesante para algunos y para otros resulta demasiado comprometedor, pues hay que lidiar con padres, compañeros, alumnos y autoridades. Más aún con los ideales de la iglesia y la gran influencia que ejercen los medios de comunicación, hoy día.

Argumentos a favor y en contra son los reveses que se encuentran las personas que se involucran en la enseñanza y formación de los contenidos de sexualidad. Sobre todo cuando desde la formación inicial y permanente observamos datos nada convincentes en cuanto a los conocimientos de los egresados de magisterio tiene sobre educación sexual. Los planes de estudio y la mala planificación de los cursos de formación en estos temas impartidos en los últimos años, no han sido los esperados por la sociedad, lo que ha generado mucho malestar y falta de credibilidad en la puesta en marcha de los contenidos transversales en las escuelas, lo que supone hoy día una mayor atención de todos los profesionales educativos y de la administración.

2.2. Concepto de educación sexual

La educación sexual procede del (latín educativo, –onis; del latín.sexualis). Enseñanza de los asuntos relacionados con la sexualidad: anatomía y fisiología de los órganos sexuales, concepción, embarazo y parto; el papel que juega el sexo en la vida

del individuo y en la sociedad; la función del orgasmo; las diversas prácticas sexuales, como la masturbación y el petting; la prostitución; las perversiones sexuales; las enfermedades venéreas, etc. Mientras más temprano, mejor. Es muy importante que tenga lugar no sólo en la familia, sino también en la escuela. Los temas de la instrucción deben corresponder siempre a la edad. La falta de educación sexual lleva con frecuencia a las relaciones sexuales y amorosos fallidos, y, en la mujer, muchas veces a la frigidez. (Diccionario de la sexualidad, 1988).

Como veremos más adelante, la forma de definir la educación sexual, ha evolucionado a través del tiempo. Pues en sus inicios era concebido como un término cuyo objetivo básico era promover una vida sexual satisfactoria; por tanto se propone a promocionar la salud sexual. Han sido muchas las dificultades para llegar a una definición universalmente aceptable; y, por estar como eje central en el área de la salud, se había definido según González y González (1980, 27) como *“Como la integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores, que potencien la personalidad, la comunicación y el amor”*.

Barragán (1999, 22), sugiere que antes definir el concepto de educación sexual *“Se requiere clarificar qué entendemos por conocimiento sexual, sus semejanzas y diferencias con otras áreas de conocimiento y las dimensiones que incorpora. Es decir, cuando hablamos de nociones sexuales, es necesario explicitar si éstas son biológicas o si por el contrario lo biológico se estructura social y culturalmente y por tanto debemos hablar de conocimiento social”*.

En otro momento Barragán señala que el término de educación sexual debe entenderse por su trascendencia en las personas como:

- “El conocimiento sexual, no puede identificarse exclusivamente con el biológico, ya que ninguna otra función del cuerpo humano se estructura más claramente de manera social y cultural que la sexual”.
- “La educación sexual es un proceso de construcción de un modelo de representación y explicación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades, con el único límite de respetar la libertad de las demás personas, y en este sentido es necesario analizar críticamente los fundamentos de los modelos que se proponen, contrastar con otros modelos, conocer otras culturas y la propia historia del conocimiento de la sexualidad”.

Dada la importancia de la educación sexual, conviene por tanto definir algunos términos, de manera que resulte más significativa su comprensión:

- *Salud*: como un estado de completo bienestar físico, mental y social, esto permite a las personas rendir servicios de calidad. La higiene es la ciencia que preserva la salud, la cual atiende a la familia, a la comunidad; por lo que se estudia desde higiene personal, mental y sexual.

- *Salud sexual*: se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armónico personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen.
- *Sexo*: es el conjunto de características biológicas o rasgos anatómicos y fisiológicos que diferencian al hombre de la mujer.
- *Sexualidad*: comprende, además de los aspectos biológicos del rol sexual que determina la identidad, todas las manifestaciones del estímulo sexual y las normas sociales, religiosas y jurídicas que las regulan o castigan.
- *Educación sexual*: es la información progresiva y adecuada de lo que es la sexualidad humana para su formación, tanto en el aspecto biológico como en lo afectivo–social.
- *Valoración integral del sexo*: la raíz biológica del ser humano es bisexual: hombre y mujer. La sexualidad es una forma de ser y manifestarse de lo humano. En el ámbito sexual las principales características son:
 1. No empieza y termina en el mismo individuo, sino que se proyecta en otra persona.
Puede trascender más allá de dos individuos con el fruto de un nuevo ser.
- *Educación afectivo–sexual*: implica ofrecer amor en toda la etapa de desarrollo del individuo (niño–adulto). Las primeras experiencias maternas por ejemplo (pecho, caricias, alegría, ternura, etc.), son aspectos fundamentales para una vida futura; ayuda a los niños a la integración de su sexo. Implica también el desarrollo libre de la motricidad y las experiencias e iniciativas personales que son los que condicionan la sexualidad, así como el establecimiento de relaciones paterno/filiales.
- *Información sexual*: es un aspecto de la educación sexual que consiste en contestar con verdad, sencillez y precisión a las preguntas que realizan los niños en proporcionarles los conocimientos adecuados a su edad. Los modos de información pueden ser:
 - a. No verbal, que se realiza al contemplar espontáneamente las diferencias sexuales entre padre y hermanos.
 - b. Verbal familiar, que es afectiva cuando se informa adaptándose a la edad, se responde sin ir mucho más lejos de lo que el niño o el joven solicita y se asigna a cada cosa su nombre correcto.
 - c. Científica, es una instrucción sistemática y programada, cuyos contenidos básicos serían el aparato reproductor, la higiene sexual y los aspectos psicobiológicos de la relación y complementación humana.

La sexualidad humana comprende por tanto un conjunto de fenómenos psicosociológicos de gran importancia para la persona y para la sociedad que alberga al individuo. Se halla además, vinculada a la afectividad y a los valores, ampliando su esfera más allá de la función reproductora y de la mera genitalidad y queda englobada en el ámbito más amplio del erotismo. La sexualidad debe comprenderse no sólo como un aspecto más de la personalidad, sino la forma general en que el individuo se manifiesta así mismo y ante los demás como perteneciente a una determinada clase de su especie.

El conocimiento sexual tiene varias implicaciones personales tanto en nosotros mismos como con las otras personas, y de los diversos aspectos que ello comporta (identidad sexual, imagen corporal, diferencias anatómico–genitales, ciclo de respuesta sexual, diferencias de género, etc.,), así como de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en un ambiente social y sexual, dentro de un marco concreto de la sociedad (afectividad, amor, matrimonio, preferencia sexual: heterosexualidad, ambisexualidad, homosexualidad, relaciones de poder..).

Para el equipo multidisciplinario del Instituto Nacional de Educación Sexual de Santo Domingo la educación sexual es la parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio–psico–sociales de la sexualidad, como parte de la formación integral de la persona. Su objetivo básico es lograr la identificación e integración sexual del individuo y capacitarlo para que cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad (Montero, 2003).

La sexualidad se manifiesta de manera individualizada en cada persona. Es una expresión del sexo, hombre–mujer, que dimana tanto de experiencias personales y privadas como de los aspectos de la vida pública y social. Es un tema pluridimensional, que abarca desde el arte y la literatura de todas las épocas. Es un aspecto del ser humano que es regulado socialmente al paso del tiempo y la cultura; conductas sexuales que en unas épocas o sociedades fueron bien consideradas, pueden rechazadas en otras. Por ello, resulta importante tener claro que, en realidad, se trata de formas diferentes de expresarse como masculino y femenino, propiamente.

La sexualidad esta presente en todos los individuos aún antes del nacimiento. Conocer su proceso y desarrollo nos ayudará a verla como algo natural y debe ser enseñada al niño y a los jóvenes para asegurarles un futuro sano y feliz, y evitarles problemas en sus relaciones con otros y en todo los momentos de su desarrollo. Además, hoy nadie discute la sexualidad de los adolescentes, que son realmente unas locomotoras.

La educación sexual no es otra cosa sino expresión o manifestación de la educación a secas. No puede improvisarse, tampoco es posible pasar de una forma inmediata a otra, pues de no tener educación en estos contenidos a tenerla en momento dado, provoca un cambio brusco; es una actividad que sigue un proceso educativo lento y progresivo, en el que se va adquiriendo y se abandonan todos aquellos

comportamientos y conceptos que no son indispensables, para movernos en el mundo en que vivimos (Fernández, 1997, 71).

La sexualidad como un aspecto más de la vida del individuo, es una forma de relacionarse con el mundo entre hombres y mujeres, y, para ello, hay que referirse a cuatro aspectos básicos y vitales: sexo genético, rol de género, identificación sexual y orientación sexual (García 2004), que a continuación se describen:

- *Sexo genético*. Es aquello que determina presentar genitales femeninos o masculinos. Es decir, depende de la fórmula cromosómica, XX para la mujer y XY para el hombre; de las partes que anatómicas del cuerpo, todo ello, es el “disfraz” genético que corresponde a cada persona, según su sexo.
- *Rol genético*. Es la manera en que el cerebro identifica la dotación cromosómica del individuo, hombre o mujer, su naturaleza personal, las actitudes y el comportamiento que se tiene en la sociedad; es la forma de actuar según el “disfraz”, así como las reglas de juego sexual no sexual.
- *Identificación sexual*. Hace referencia de cómo las personas logran la aceptación de su ego según su género.
- *Orientación sexual*. Es la forma en que los individuos disfruta el placer sexual según el “disfraz” que tiene; es la expresión permanente, constante y permanentemente, para la obtención del placer sexual con otras personas del sexo opuesto.

La sexualidad es un proceso gradual, una forma de comunicación y amor, o lo contrario. Es la formación de la identidad, con el desarrollo de las cualidades de género, de la afectividad y de las relaciones. Por tanto la educación sexual, es algo que no debe darse por sabido, pues implica la enseñanza del cuerpo, sus cambios y funciones, el respeto al cuerpo propio y la de otros; es algo que provoca el surgimiento de una conducta, acompañado de una forma de pensar y creer en las propias actitudes y valores que cada persona tiene. Eso significa una educación integral: aprender desde el discernimiento responsable. No ser moralizadores, sino incentivadores de la reflexión (Gozzi, 2004).

En un comunicado realizado por la Organización Mundial de la Salud (1997), el tema de la sexualidad, está comprendida dentro del ámbito de la educación sanitaria. Y, debe comprender la integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexuado por medios que sean positivamente enriquecedoras y potencien en las personas, la comunicación y el amor. Lo que significa que en la sexualidad intervienen el cuerpo, las emociones y/o sentimientos, los conocimientos que sobre ella se tengan las personas y la sociedad de la que formamos parte; pretende también a enriquecer y ayudar en la comunicación entre las personas y a vivir en armonía y amor.

La sexualidad no es algo estático, sino que es un proceso cambiante y dinámico, que se manifiesta de forma distinta a lo largo de la vida de las personas; es por tanto una dimensión humana que abarca todo cuanto somos. Nuestra mente y cuerpo, en éste último es donde la sexualidad se asienta y se apoya, de ahí la importancia de conocerla para sentirse bien con él y así conocer sus posibilidades reales. La mente nos permite pensar, soñar y fantasear, y a partir de ello, surge nuestra parte erótica de nuestra sexualidad (Instituto Andaluz de la Mujer, 1993).

La educación sexual es un proceso que dura toda la vida y que está dirigido a adquirir información, formar actitudes, convicciones y valores sobre la identidad, las relaciones y la intimidad. Incluye el desarrollo sexual, la salud reproductiva, las relaciones interpersonales, el afecto, la intimidad, la imagen corporal y el género sexual. La educación sexual (SIECUS, 1994) concierne las dimensiones biológicas, socioculturales, sociológicas y espirituales desde: 1) el dominio cognitivo, 2) el dominio afectivo, y 3) el dominio del comportamiento, incluyendo las habilidades de comunicación efectiva y la toma de decisiones responsables.

Una de las concepciones que más se aproximan al estudio, es la de Boix (1976, 16) y de López (2001), con respecto al primero la educación sexual es *“un conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las otras facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resultan estimulantes para su condición sexuada y sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima”*. El segundo se describe más adelante.

En nuestro caso, con base al modelo de educación sexual, el concepto se define conforme a los objetivos del estudio; en esta investigación hemos seguido el *“Modelo profesional, biográfica, democrática o abierta”* (López, 2001, 105), el autor defiende su postura en denominar el término de educación sexual, en lugar de las otras denominaciones, que indicaremos más adelante y, porque en la literatura extranjera y en la clave de búsqueda de aspectos relacionados con el tema nos encontramos con un denominador común de referencia , y, desde luego se respeta el punto de vista opuesta de otros autores que trabajan sobre el tema con diferente denominación. El autor defiende su postura bajo dos razones:

- La educación afectiva es mucho más amplia de lo que podemos hacer en estos programas.
- La educación sexual incluye necesariamente el tratamiento de los afectos sexuales (placer, deseo, atracción y enamoramiento) y de aquellos afectos y contenidos interpersonales que están íntimamente relacionados con la sexualidad (la amistad y el vínculo del apego en las parejas).

En otro momento López hace énfasis sobre el uso inapropiado de la educación sexual para evitar confusiones y errores, por ejemplo, bajo su punto de vista se emplea como “Educación del carácter”, “Educación para la abstinencia”, “Educación para el amor”, “Educación para el respeto”, “Educación para el matrimonio”, etc., la razón es

muy simple, pues todas esos nombres parecen de alguna manera tener escondido ciertos mensajes subliminales, es decir, “no hablar de sexualidad”, pues intentan de algún modo reducir el objetivo del concepto, incluso se percibe como “reducir la sexualidad al secreto”, por tanto, es preferente abordar el término tal cual y, sin rodeos y evitar confusiones. Para este autor el concepto de sexualidad es:

- Una realidad multidimensional que afecta a todo nuestro ser.
- Algo con posibles funciones diversas, que pueden ir juntas o por separado. Que la sexualidad pertenece al reino de la libertad.
- No puede reducirse su uso legítimo a un estado civil.
- Admite orientaciones del deseo diversas: diferenciando claramente de las orientaciones saludables de las parafilias.
- Un derecho de todas las personas, hombre y mujeres, niños y niñas.
- Un derecho de las minorías: personas con discapacidad, enfermos mentales, viudos y viudas, presos, etc.

La educación sexual es por tanto una enseñanza que consiste en desarrollar una mejor comprensión del aspecto físico, mental, emocional, social, económico y psicológico de las personas. De modo que oferte una buena orientación en las relaciones humanas en la medida que estos afecten a las relaciones, entre hombre y mujer.

La sexualidad es una parcela de la conducta humana que se manifiesta, de diversas formas, en todas las edades y periodos del ciclo vital de un individuo. No obstante, en la adolescencia, es cuando la sexualidad adquiere una mayor importancia, pasando a ocupar un papel central en la vida del sujeto. Si se concibe de forma adecuada, es posible, vivir una sexualidad sana, responsable, con un mundo de probabilidades, necesarias para el equilibrio emocional como personas.

Además, existe una concepción generalizada de que la educación sexual es una actividad que se produce de forma consciente y voluntaria, habitualmente a través de la palabra o de textos escritos. Sin embargo, estas cuestiones, no son mucho el medio principal por el que los niños adquieren un sistema su sistema de valores o sus conocimientos en temas relacionados con la sexualidad, sino existen otros factores como: el comportamiento cotidiano de los adultos, las relaciones entre los mismos, la influencia de los medios de comunicación y la división del trabajo según los sexos; todos estos factores van impregnando en la mentalidad de los niños y jóvenes, en consonancia con su crecimiento, y, a la vez van configurando sus primeras actitudes respecto el efecto y la sexualidad.

De este, modo es importante que los adultos estén informados sobre algunos aspectos referidos a la educación sexual, dado que cuando sean padres o educadores, no manifiesten demasiada dificultad para llevar a cabo estas tareas educativas, por no haber recibido información oportuna al respecto.

Existen muchas concepciones sobre la educación sexual, por tanto, depende del autor será la más adecuada. Incluso puede parecer una cuestión sin importancia, sin embargo, muchos profesionales que trabajan en este campo aún discuten sobre el uso más adecuado del concepto. Algunos prefieren usarla como “*Educación afectivo-*

sexual”, bajo el argumento de ser una educación cuyo propósito es brindar ayuda a las personas en relación con sus necesidades afectivas y sexuales, sin limitarse en uno en especial. La definición del concepto también se ha usado para lograr una mejor comprensión por parte de los padres, de los políticos y de la sociedad.

2.3 Evolución histórica

La educación sexual en sí misma no es nada nuevo. Los libros sobre el arte de amar o el arte del amor, así como los consejos e ideas preconcebidas sobre los problemas sexuales se remontan a la Grecia clásica; el médico Hipócrates y los filósofos Platón y Aristóteles investigaron y ofrecieron las primeras teorías acerca de la sexualidad, abordando temas como disfunciones, reproducción y contracepción, aborto y ética sexual. Por su parte los médicos romanos Sorano y Galeno fomentaron el conocimiento sexual avanzado y sistematizado, incitando a su vez a eruditos islámicos a dedicar mucha atención a las preguntas sexuales. Los manuscritos islámicos traducidos e introducidos en la Europa medieval, junto con las reediciones de los griegos y los romanos se convirtieron en los textos de referencia para las nuevas escuelas médicas de los siglos XVI, XVII y XVIII.

No obstante, la demanda de información sexual vino de manos de los estragos ocurridos a través de las enfermedades venéreas, a comienzos del siglo XVIII. Pero fue a partir del siglo XIX cuando la sexualidad se convirtió en un problema, y en motivo de atención para los legisladores, médicos, policías y curas, aunque lo único que consiguieran con sus debates y consejos fuera el crear un nuevo problema clínico y un lenguaje conflictivo en el terreno de la sexualidad.

La sexualidad en tiempos pasados, como señala Vern Bullogh en Weeks (1998), era un “campo virgen”. Porque a pesar de los intentos que parecían darse sobre el tema, se pasaban por alto varios aspectos importantes para la personas; el conocimiento que sobre temas de sexualidad existentes eran muy insignificantes. Pues había que torear con los tiempos de guerra, entre impulsos peligrosos y poderosos y los sistemas de tabúes e inhibiciones que el hombre había erigido para controlar su divulgación, o bien en reglamentar su información en aspectos concretos como el matrimonio y la procreación.

La historia de la sexualidad ha sido desde siempre un terreno no prioritario para la investigación, pues las personas que estudiaban en esta área, parecían “moralmente sospechosas” (Weeks, 1998, 24). Y, con la revolución industrial, los avances en las comunicaciones y las controvertidas teorías de Freud sobre la sexualidad humana, han sido los factores fundamentales para el inicio de la modificación de las actitudes de la sociedad en materia sexual.

La sexualidad a través de la historia, no parece haber tenido una historia relevante, ha sido un tema en flujo constante; una historia de preocupaciones de los individuos, un suceso siempre cambiante acerca de cómo deberíamos vivir, cómo deberíamos disfrutar o negar nuestro cuerpo, tanto como acerca del pasado. Por tanto, la

manera en que escribimos sobre nuestra sexualidad nos indica tanto el presente y sus preocupaciones como de ese pasado (Weeks, 1998, 25).

Así mismo, los movimientos juveniles de la década de 1960 y la transformación política y económica del momento, propician la ruptura de la ortodoxia sexual impuesta por la religión a –lo largo de los siglos, y se considera que la sexualidad es una función biológica del ser humano–, algo natural e inherente a él que debe ser disfrutado sin temor ni sentimiento de culpabilidad. Se puede entonces la exaltación del erotismo, del amor libre y de la no represión.

De igual forma, ha tenido una gran relevancia, durante la revolución sexual, el cambio de la situación de la mujer, debido al surgimiento de planteamientos igualitarios respecto al hombre; que puede traducirse en la valoración de su capacidad para asumir y afrontar nuevas responsabilidades, y no limitarse a las funciones básicas del hogar y, en su consecuente integración en el mundo laboral. Por otra parte el desarrollo de los métodos anticonceptivos proporciona a la mujer la posibilidad de disociar acto sexual y procreación y una mayor libertad para entregarse al goce sexual.

La revolución sexual ha permitido que la sociedad española abriera los ojos, y pudiera la tomar rienda en aspectos relacionados con la educación sexual, antes censurados. Por ejemplo, en 1928 se fundó la Asociación Nacional de Mujeres Españolas, de tendencia izquierdista. Dos años después, Hildegart Rodríguez publicó "Al servicio de la Nueva Generación y un año más tarde, otra obra que despertó una encendida polémica en todo el país, "Educación sexual". Y también la aportación de Gregorio Marañón en 1915, quien impartía conferencias en Madrid sobre el sexo, la vida sexual y la doctrina de las secreciones internas; ahí comenzó una línea de trabajo que fue rompedora en su día y que marca pautas muy vigentes, como la necesidad de la educación sexual, el reconocimiento de la sexualidad femenina al margen de la maternidad y la consideración de la sexología como disciplina científica. En 1932 este pensamiento se plasmó en la creación de la Liga española para la reforma sexual sobre bases científicas, presidida por el propio don Gregorio. Aunque posteriormente se criticó su enfoque por excesivamente biologicista, los expertos consideran que como médico utilizó ese lenguaje biológico como arma para desligar la sexualidad de posturas moralistas y religiosas.

No obstante, la Liga española no ha tenido una tarea fácil, pues la sexualidad, desde entonces, siempre ha sido motivo de controversia. En este sentido Masters y otros (1988, 16) indican que "*Para comprender de modo adecuado y comprensivo la educación sexual, es preciso, entender el pasado histórico para luego adecuar el presente*". Hay que romper los lazos heredados de las costumbres y las formas de educación, que se han adquiridos de nuestros antecesores, que se transmiten de generación en generación; lo que es imposible evitar es, el tiempo moderno, la época en la que se vive, bombardeado por los medios masivos de comunicación, que hacen de este modo, la diferencia.

En otro momento Master y otros continúan expresando que al terminar el siglo XX, comienza el estudio y la investigación de la sexualidad de manera más objetiva, no obstante, en algunos ambientes se mantienen actitudes puritanas, en territorio europeo. Lo que significa que algunas ciudades tanto de España como en otros países de Europa no están preparados para una adecuada educación sexual en los centros, pero quieren o

no, eso se viene dando por otras fuentes, lo cual distorsiona la información y la verdadera educación referida al tema.

Los cambios que existen en cuanto al estudio de la educación sexual en España, se deben a: a) La progresiva emancipación sexual y económica de la mujer; b) Al contacto de jóvenes de diferentes culturas a raíz de las dos guerras mundiales; c) A las ideas de Freud. Esta falta de contactos con otras culturas ha hecho de los españoles la implantación de comportamientos sexuales menos liberales.

El panorama anterior, es lo que vivió España durante la permanencia de la Ley del setenta; donde se contemplaba el tema de la sexualidad con matices difusos y únicamente con fines biológicos (procreación). No había una norma básica sobre el tema y, con ello, lo único que ha conseguido es el empobrecimiento de la personalidad del alumno, en aquel tiempo la educación sexual no era considerada como asignatura. El tema era totalmente vetado por la iglesia y el régimen franquista; la única concepción sobre sexualidad era en el matrimonio con fines de procreación.

La visión de cambio sobre la sexualidad llegó de la mano de Alfred Kinsey en 1948 (Reisman y Eichel, 1990) y su gigantesca encuesta sobre las conductas sexuales de los hombres y mujeres, con la cual demostró que éstas son mucho más variadas y más alejadas de las normas sociales y religiosas de lo que en un principio podría suponerse. No obstante, a pesar de estas aportaciones realizadas por este autor, muchas de sus investigaciones han tenido algunos sesgos, pues representaba para entonces, un desafío social porque refutaban las perspectivas moralizantes de ciertas normas sexuales.

A Kinsey se le ha llegado incluso acusar de ofrecer una perspectiva mecánica del sexo. Sin embargo, con sus aportaciones llegó a crear una imagen más realista de las vidas sexuales de las personas, en vista de que sus estudios fueron las primeras aproximaciones cuantificables a los secretos personales. Sus hallazgos han servido de argumento para otros trabajos en el diseño de actividades que han promovido la educación y la tolerancia hacia las distintas conductas sexuales.

El impacto ofrecido por Kinsey, fue notorio; de hecho, los educadores sexuales modernos y los profesores, a menudo transmitían la idea de los temas relacionados con la vida sexual que antes estaban bajo el silencio en los comienzos del siglo XX. Todo ello, puede decirse que han sido verdades a medias. En la edad clásica y en vías de concluir el siglo XIX, se formula otra hipótesis contraria a las ideas de Kinsey, hubo una inventiva perpetua, una constante abundancia de métodos y procedimientos, con dos momentos particulares fecundos (...): hacia mediados del siglo XVI, el desarrollo de los procedimientos de dirección y examen de conciencia; a comienzos del siglo XIX, la aparición de las tecnologías médicas del sexo, y que con todo ello se favoreció el pensamiento de que la sexualidad era algo que había que mantener bajo el control, cosa que de alguna manera subyace en la asociación entre sexualidad e higiene pública (Foucault, 1980)

La educación sexual comienza en España en los años veinte y treinta, muy a principios de siglo bajo un movimiento de reforma y, ha girado en torno a una liga para la reforma de la sexualidad, todo ello bajo los principios científicos que habían sido

considerados desde entonces para su divulgación. Junto a esta liga han colaborado destacados hombres y mujeres, tales como Hildegart y Marañón. Los trabajos realizados en esa época fueron publicados en una revista bautizada con el nombre de “*SESUS*”. Esta publicación llegó hasta los sectores de la república e hizo una propuesta y una promoción por los cambios que habían surgido entorno al campo de la sexualidad, y ahí paso a otra etapa, la guerra civil de (1936–1939).

La historia nos demuestra que los acontecimientos nunca suceden de manera casual; son consecuencia de una larga serie de circunstancias, de muy diversos tipos y orígenes, encadenadas entre sí. No es sencillo dar saltos de una época a otra para entender el tema de la sexualidad, pero el tiempo transcurre y debemos ajustarnos a los cambios que surgen. Quizás uno de nuestros errores es no creer, que hemos evolucionado en muchos aspectos de la vida.

La sexualidad como un aspecto de la educación, solo puede ser comprendida a través de las diferentes formas y organizaciones sociales. Pues cada sociedad tiene su propia concepción de sexualidad, teórica y práctica; es un tema específico para cada grupo social, según su cultura, por ello, Weeks (1998, 29–30), indica que debe ser explicada a través de tres posturas teóricas: la sociología y la antropología del sexo, la revolución psicoanalítica y la nueva historia social. Estos puntos de partida dispares, se conjugan en tres aspectos comunes:

- En primer lugar, hay un rechazo general del sexo como un reino autónomo, un campo natural con efectos específicos, una energía rebelde controlada por lo social; lo cual impide hablar de “el sexo” y “la sociedad” como si fuesen campos separados.
- En segundo lugar, hay un amplio reconocimiento de la variabilidad social de formas, creencias, ideologías y conductas sexuales. Esto significa que la sexualidad tiene muchas historias, y cada una debe comprenderse en su singularidad y como parte de un esquema intrincado.
- En tercer lugar, debe abandonarse la idea de todos podemos comprender fructíferamente la historia de la sexualidad como una dicotomía entre la presión y desahogo, represión y liberación. La sexualidad no es una olla de vapor que puede taparse, pues puede quemar y destruir; tampoco es una fuerza vital que deba liberarse para salvar a nuestra civilización. Es algo que la cada sociedad produce de manera compleja para las personas que la forman; es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. En concreto, la sexualidad, no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas.

La iniciativa por hacer educación sexual ha sido siempre con las mejores intenciones, no obstante, a pesar de discrepancias entre los centros, la sociedad y el profesorado, se ha hecho. Hace once años en la ciudad de Motril, municipio de Granada, se había iniciado la educación sexual dirigida a profesores de E.G.B. y Formación de Profesorado de Instituto; eran cursos planteados para la enseñanza de la sexualidad como una condición previa a la tarea de enseñar, sin embargo, ante la falta de apoyo y difusión de estos cursos por parte de la administración y por la falta de

participación del profesorado, no tuvo seguimiento. En consecuencia, había pasado a ser transmitido a través de un programa de radio entre 1991 y 1992 (De Goyarts, 1993), en sus primeras emisiones hubo gran aceptación de los radioescuchas, de modo que recibió apoyo de otros profesionales en el ámbito de la educación sexual, pero hoy día no se tiene información sobre su continuidad.

Hoy día, por lo menos la sexualidad tiene cierto grado de reconocimiento profesional así como un público interesado y en ocasiones apasionado. Ya no se percibe como una actividad extravagante y marginal como alguna vez lo ha sido. Con todos los acontecimientos que la sexualidad encierra a través de la historia, hoy por hoy, se empieza a reconocer que quizás arroje la luz sobre nuestro presente confuso y desconcertante, por inclemencias del pasado.

Actualmente la educación sexual se concibe bajo diferentes puntos de vista, tal como hemos indicado antes depende del autor, la época y las instituciones que llevan a cabo el tema, con base a ello indicamos algunas concepciones sobre el término según la Fundación Gamma Idear (1988–2004):

A. Bancaria (Basado en Paulo Freire)

- Enseña temas a criterio del adulto /a.
- No responde a las necesidades de las personas, sino a los prejuicios del educador(a) o a sus capacidades y preparación.
- Punto de partida "Debe ser"–Modelo ideal.
- Conferencia magistral.
- Base del Proceso: Comunicación unilateral donde el adulto /a, "dueño/a de la verdad" le transmite su conocimiento al alumno /a "ignorante", cuya única función es recibir dicho conocimiento.
- Imposición de pautas, normas y valores.
- Fracciona el conocimiento en compartimentos–estanco.
- Tiene un principio (edad determinada) y un fin.
- Educación para la opresión.

B. Laissez-faire

- Promueve discusiones a criterio de alumnas /os.
- No busca respuestas sino "cuestionar" y "desestructurar" a los /as participantes.
- Punto de partida: Realidades individuales.
- Compartir en público experiencias vitales personales, para desculpabilizar al grupo por sus propias experiencias.
- Base del proceso: Comunicación unilateral donde quien daba, recibe y quien recibía, Intercambio del papel tradicional maestro /a, alumno /a.
- Ausencia de pautas, normas y valores sociales (Neutralidad – Individualismo).
- Promueve visiones parciales de realidad.

- No se concibe como proceso sino como eventos independientes, desarticulados, sin objetivos, los cuales muchas veces no pueden ser "contenidos" por sus facilitadores dejando a la persona inestabilizada.
- Educación para el individualismo.

C. Liberadora (basado en Paulo Freire)

- Enfrenta problemas de los /as participantes.
- Responde a necesidades "sentidas".
- Punto de partida "Ser" – Realidad.
- Dinámica vivencial.
- Base del proceso: Diálogo donde tanto educador(a) como educando /a "conocen" y "desconocen"; "saben" e "ignorán" y por tanto "dan" y "reciben".
- Desarrollo mutuo de nuevas pautas, normas y valores, incluso para el Educador(a) sexual.
- Integradora y con visión unitaria.
- Proceso permanente y progresivo que se inicia con el nacimiento de la persona y sólo concluye con su muerte, por ser una educación–respuesta a necesidades sentidas reales.
- Educación para la libertad por cuanto es un proceso de auto–construcción del conocimiento que enfatiza más en el *discernimiento* que en el llegar a verdades absolutas aplicables para todo el mundo.

Los estudios recientes sobre educación sexual han comenzado en 1993 a través de la Universidad de la Laguna, en Tenerife, Islas Canarias, con la creación del Experto Universitario en Educación Sexual, con la participación de varias universidades de otros países y del profesorado. Este postgrado es dirigido por el profesor Fernando Barragán Medero. Estos estudios se justifican, por la nula existencia de alguna titulación universitaria en educación sexual; solo había el mero conocimiento biológico, explicaciones como la construcción de género, la preferencia sexual, la autoestima o las relaciones afectivas, bajo la óptica de un marco histórico y cultural concreto.

Por todo ello, sabemos que el auge que ha tenido la educación sexual en sus diversas formas equivale al reconocimiento social de los problemas que plantea las transformaciones de nuestro tiempo. Lo que implica que como quiera que la situación especial y los criterios de conducta varían de un país a otro, e incluso de un grupo a otro de la misma colectividad, el proceso educativo no puede amoldarse a un criterio preestablecido, sino que ha de tener flexibilidad suficiente para adaptarse a una extensa variedad de circunstancias.

2.3.1 Perspectivas

La educación sexual no se desarrolla adecuadamente, los trabajos realizados han sido de forma anecdótica. Los contenidos más estudiados van referidos a temáticas

diversas tales como: la anatomía, la higiene, los usos de los métodos anticonceptivos, el aborto, la reproducción, la educación no sexista y la coeducación. Y no toman en cuenta la respuesta sexual humana y en sus diversas manifestaciones naturales y sociales.

A pesar de los esfuerzos encaminados en ofrecer una verdadera educación sexual en los centros educativos, aún queda muchos vacíos por llenar. No basta con el puro deseo y las buenas intenciones por hacer este tipo de educación, sino tener un buen plan de trabajo y con carácter de seguimiento, elaborar proyectos y programas que atañen no solo a los profesores sino también a los padres y a las autoridades educativas.

Hacer educación sexual implica una reflexión personal y profesional, de modo que todo lo relacionado con este concepto sea puesto en marcha, y, bajo ningún pretexto debe mantenerse una actitud de temor, inseguridad y de resistencia ante las dificultades que vayan surgiendo con los padres, los compañeros y con la sociedad en general. Todo personal que trabaje con estos temas, debe ser consciente que es un área polémica, por tanto hay que hacer frente a esos obstáculos.

En esta investigación apostamos en afrontar retos, por lo que nos hemos apoyado en las ideas de López (2001, 105), quien con el modelo biográfico–profesional, ofrece un panorama sobre el cómo desarrollar una educación sexual mediante las biografías de los individuos que bajo estudio o formación puedan estar sometidos, así mismo, el autor defiende lo que él denomina “*El reino de la libertad*”. Por todo esto nos declinamos en ofertar una educación bajo un enfoque natural, de libertad y constructivista.

Barragán (1999), en coordinación con la Junta de Andalucía, la Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer, ha ofertado el “Programa de Educación Afectivo–Sexual”, como una propuesta constructivista para la educación sexual en secundaria, bajo los siguientes objetivos:

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.
2. Favorecer la integración de las dimensiones cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral de cada uno de los temas de aprendizaje.
3. Cambiar las actitudes, ideologías y valores ante la sexualidad, entendiéndola como forma de relación y comunicación, fuente de satisfacción, placer y felicidad.
4. Romper los tabúes, mitos, miedos, fruto de la ignorancia a la que todas las personas hemos estar sometidos.
5. Favorecer una aceptación e integración equilibrada de los cambios biofisiológicos y psicológicos característicos de la adolescencia.
6. Restablecer la comunicación sobre sexualidad entre las adolescentes y los adolescentes y con las personas adultas, profesorado y madres y padres.
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.

8. Desculpabilizar y liberar de angustia el comportamiento sexual, integrándolo como forma de desarrollo personal.
9. Potenciar una construcción de la afectividad exente de los estereotipos de género.
10. Conocer y diferenciar las funciones de la sexualidad humana, así como su desarrollo y evolución.
11. Desterrar la idea de que la información sexual despierta prematuramente nuestro comportamiento 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 (“su partes”), así como aquellos términos resultado de la ignorancia y el lenguaje agresivo.

La educación sexual para su estudio y comprensión encierra diversos conceptos, manifestaciones de la sexualidad (homosexualidad, fantasías sexuales, etc.) y otras desviaciones sexuales; estas preferencias sexuales interactúan en la personalidad del individuo durante su desarrollo bio-psico-social.

La ausencia de un tratamiento adecuado de la educación sexual no sólo guarda relación a futuros problemas de disfunciones sexuales sino implica la imposibilidad de tratamiento de las bases sociales y culturales que generan actualmente la discriminación entre los que impiden una vivencia integrada y equilibrada de la sexualidad humana (Barragán, 2004).

Más adelante Barragán comenta que en las últimas décadas aún se mantienen controversias sobre la disciplinarianidad, surgida por la necesidad de especialización, y la interdisciplinarianidad como forma de explicar globalmente los fenómenos sociales. Por ello, hoy por hoy, es indiscutible e impensable no abordar la sexualidad humana desde una perspectiva interdisciplinaria aunando las aportaciones de disciplinas como la Psicología Social, Antropología, Sociología, Historia y Pedagogía entre otras disciplinas científicas.

La negativa de realizar la educación sexual o la limitación de proporcionar información biológica, imposibilita el cambio de ideas conceptuales construidas sin el apoyo de la ciencia, olvidando los efectos adversos que este conocimiento ejerce sobre la vida de toda persona. Por otra parte, conviene no olvidar, que siempre estamos haciendo educación sexual aunque no sea explícitamente y que cada forma de entender la educación sexual tiene como referente un modelo de sexualidad. El conocimiento sexual nos hace más personas y nos permite mejorar la herencia filogenético inconsciente; los seres humanos podemos planificar y perfeccionar nuestra sexualidad.

La sexualidad es la cualidad que nos manifiesta ante los demás lo que somos, siendo la característica que define al ser humano. Es responsabilidad del ser humano el hecho de asumir el propio sexo y, con él, la propia forma de expresarlo, es un factor determinante en nuestra vida, nuestro pensamiento y nuestra conducta (Vicent, en Fernández, 1996). Por tanto la sexualidad puede manifestarse, de manera positiva o negativa, dependiendo el equilibrio armónico de la persona y su entorno.

La educación sexual es tratada bajo el argumento de ser una esfera privada del comportamiento de las personas, regulada social y culturalmente y como sistema funcional del ser vivo que se perfecciona a través del aprendizaje. En efecto, la felicidad de todo ser humano, es un reto permanente, y la educación contribuye en cierto modo para que esa armonía pueda realizarse, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje vividas del alumnado. A través de la educación sexual se mejoran las relaciones.

Lo anterior conlleva, a que ante una pregunta del alumnado sobre sexualidad, evitar decirles que el tema se abordara cuando "toque el tema de las ciencias naturales", cada vez que recriminamos una muestra de afecto en público, o cada vez que decimos que los alumnos son mejores en otras asignaturas, estamos –de forma inconsciente– haciendo educación sexual. Por ello, la creación de las denominadas Áreas Transversales del Currículum, entre las que se encuentran la Educación Sexual y la Coeducación, justifican la creación de un postgrado que cubra la formación específica en este campo de conocimiento y de una mayor participación de otras instituciones en relación con la educación sexual, propiamente.

Por ser la educación sexual un tema complejo, hemos centrado de igual manera nuestra atención en uno de los aspectos de la sexualidad poco explorado, las fantasías sexuales y la homosexualidad. En primer término abordamos las fantasías sexuales, siendo un contenido muy controvertido porque para su estudio, por ello nos hemos apoyado en el trabajo de el acercamiento a las fantasías sexuales como clave del deseo nos puede ser de gran utilidad, si la entendemos como algo fundamental en la expresión de la sexualidad del sujeto, en lugar de cómo perversión o patología (Amezúa 1999, en Beltzegi Ruiz, 2001).

A continuación se describe brevemente dos de los temas que hoy día parecen cobrar representación en la educación sexual: las fantasías sexuales y la homosexualidad. Las razones por incluir estos temas en la investigación, se deben a las consecuencias sociales, culturales y políticas que hoy día se viven en su entorno tanto en España como en otras partes del mundo, especialmente dentro de la población adolescente, lo que no puede quedar ajeno en la enseñanza de los profesionales de la educación, antes de lamentar consecuencias poco agradables, al respecto.

A) Las fantasías sexuales

Las razones por ahondar sobre el tema de las fantasías sexuales son varias, pero la experiencia nos indica que –los profesores deben ser conscientes de que el tema de las fantasías sexuales, es de importancia en la ESO–, especialmente por la edad de los alumnos en ese contexto educativo, además, de igual forma se presenta en todas las edades.

Las fantasías sexuales se dan en todas las etapas de desarrollo del ser humano, desde las edades tempranas hasta los últimos años de vida, pero en ocasiones es causa de vergüenza, lo que hace que a veces se reprima o elimine mediante un esfuerzo

voluntarioso. Y, esto es error, porque la incapacidad de estimularse mediante la imaginación erótica es una forma de represión sexual (Moreno y López, 2001, 67–8).

Las fantasías sexuales son contenidos poco explorados en la educación sexual, debido a la dificultad que tienen los investigadores sobre como tratarlas para integrarlas a partir del imaginario en nuestra propia realidad (Belztegi Ruiz, 2001, 181). Es un tema de interés para el profesorado, pues las fantasías sexuales no tienen un límite de edad para su realización; es una actividad que comienza en todas las personas desde la infancia, que en ocasiones inciden en la adolescencia y vida adulta (Freud et al., 1987, 378).

En otro momento Freud señala que las fantasías sexuales son formas de evadir la realidad, es la divagación de la mente, una forma de autoestimularse sexualmente, en ocasiones, produce goce y seguridad, pero a veces resultan embarazosas, desconcertantes e incluso conmocionantes en uno mismo. El autor resume el concepto de la siguiente manera:

- No suelen considerarse como un pasatiempo festivo o humorístico después de la niñez.
- Se encuentra en contraposición con la sexualidad, siendo ésta un caso muy serio.
- Desde el punto de vista religioso son considerados como un pecado.
- Históricamente son catalogadas como repercusiones negativas para la mente.
- Se producen por: la imaginación, la creatividad y el carácter esporádico y placentero.
- Crea confusión entre deseo sexual.
- Sus fuentes principales: un libro, una película o un hecho vivido.
- No han sido aclaradas las preferencias selectivas.
- Pueden comportar trastornos sexuales e incluso convertirse en obsesiones que alteran la mente.
- Se produce por crear situaciones no experimentadas y por curiosidad ante eventos deseados.
- Las fantasías sexuales son capaces de moldear a los personajes o hechos que queremos imaginar.

Cada grupo social diseña y condiciona un comportamiento y un aprendizaje sexual. La comunidad tiene una tendencia a conformar y homogeneizar las conductas sexuales, aprobando o reprobando valores y comportamientos (CONTUSALUD, 2000). Por ello, una vida sexual plena es parte fundamental de una vida sana, y las fantasías son el complemento de la primera. Es un tema que serio, no se trata de locos o pervertidos, sino de actitudes normales que pueden resultar claves para enriquecer la relación de pareja y no caer en la rutina (Feo, 2004).

Guillermo Feo, médico psiquiatra, director fundador del CENAIF (Centro de Atención Integral a la Familia) y psicoterapeuta gestáltica, en Venezuela, explica que en el ser humano coexisten dos mundos: el interno y el externo. En el primero se almacenan las experiencias de la piel para adentro, mientras que en el segundo todo lo que es posible por los cinco sentidos. No obstante, en medio de estos dos mundos existe

la fantasía. El especialista ha indicado que las fantasías son es las representaciones de todo aquello que se da dentro de una persona, que no tiene que ver con la percepción específica del mundo externo. Es decir, no lo está oliendo, ni viendo ni tocando ni gustando. Todo este inmenso reino es la fantasía.

Feo (2004) comenta que no hay fantasías normales o anormales, porque esto conlleva un juicio de subjetividad y, por lo tanto, de relatividad. El especialista defiende la postura de que, todo tipo de fantasía es normal, porque forma parte de la naturaleza de cada persona. Esto es, son acciones inherentes al ser humano, y es lo que nos separa del reino animal. El problema, está en la cultura en la que las personas se desarrollan, viven y se interrelacionan unos a otros.

Hoy día resulta imposible librarnos de las fantasías sexuales, pues vivimos en un mundo de consumo, la televisión, los cines, las revistas y otros medios de comunicación, nos ponen en la mesa, el manjar de todo lo referido a cuestiones sexuales. Feo, asegura que actualmente, según la cultura del individuo, los hombres fantasean más que las mujeres; las mujeres lo hacen menos, no tanto porque carezcan de esta necesidad, sino por una cuestión meramente cultural. Pero, los tiempos cambian, hoy día, las mujeres, han empezado a dar permiso para disfrutar de sus fantasías al igual que los hombres.

La investigación está centrada en la formación de profesorado de ESO, mismo, por la que nos sentimos comprometidos en proporcionar toda la información sobre el tema de las fantasías sexuales a estos profesionales, quienes a la vez tratan con adolescentes. En efecto, deben saber que una función esencial de las fantasías en la adolescencia es servir como ensayo, verse realizando acciones sexuales que aun no han transcurrido; por ello los adolescentes de pasan largas horas imaginando diferentes escenas eróticas con personajes de ficción o con alguien al que les resulta difícil acercarse. Tal como lo citado en un apartado anterior, son acciones realizadas por igual por los adultos (Caldiz, 2004), pero estos lo hacen por:

- Muchas veces para incrementar la excitación, cosa que puede suceder en solitario cuando no hay un compañero disponible pero también es común que sea usada durante la actividad sexual con alguien.
- Otros la usan para incrementar la excitación y convertir la situación actual, en una más apasionada.

Las fantasías crean un ambiente seguro para dejar ir la imaginación y que surjan con fuerza los sentimientos sexuales. Crean a la vez escenas fantaseadas, si bien solo son excursiones de la mente, ayudan a encontrar excitación, aventura, autoconfianza y placer. Además, todas las personas desarrollan un mapa del amor, un mapa mental que tiene en ocasiones ciertas características del ser amado, y, también las actividades sexuales y afectivas que nos resultan más eróticas (Caldíz, 2004). Más adelante el autor comenta que ese mapa es como las huellas digitales de la personalidad sexual que hay en cada persona, las cosas que nos excitan sexualmente son únicas si bien es cierto que compartimos gran parte de ellas con le resto de las mujeres y otro tanto les sucede a los hombres.

Las fantasías sexuales complementan el mapa de amor, agregan las pistas que le faltan pero por sobre todo “entretienen la cabeza”, permiten la concentración en las sensaciones placenteras, sin censuras y aumentan la posibilidad de excitación erótica. Aunque las fantasías y el deseo sexual, suelen a veces estar juntas, y ser el motor que enciende la escena sexual. En otro momento Caldíz comenta que se ha comprobado que la gente con bajo deseo sexual, tiene pocas fantasías sexuales y muchas veces se benefician usando y construyendo fantasías de manera positiva.

A continuación se propone una guía para trabajar las fantasías (Verlee, 1986) en las aulas escolares:

- *Usar un habla en tono suave y apaciguador.* Su oratoria debe ser clara, pero sin entremeterse en la fantasía. Adoptando un tono que sea ligeramente distinto del de sus explicaciones cotidianas, ayuda a los alumnos a sumirse en un estado relajado y receptivo. Llegarán a asociar ese tono con la fantasía, y ello les ayudará a hacer la transición.
- *Sintonizar la lectura.* Tratar que la lectura sea lenta, pero no tan lenta como para que pierda usted impulso. Hacer una pausa de siete segundos cada vez que se proponga una nueva sugerencia, a fin que los alumnos tengan tiempo para formar sus imágenes.
- *Concesión de tiempo para las fantasías.* Es preferente conceder algo de tiempo a los alumnos para que puedan finalizar con sus fantasías, para volver a centrar su atención en el aula. Las fantasías de los estudiantes siempre deben terminar con instrucciones para regresar a las aulas, y puedan abrir los ojos cuando estén dispuestos para ello.
- *Integración de las experiencias.* Es recomendable, que conceda tiempo al término de cada fantasía, para hacer preguntas y comentarios al respecto; analizar las respuestas y observar sus implicaciones entre profesor– alumno, en los trabajos de aula.

B) La homosexualidad

La homosexual proviene del griego Homo que significa mismo, es decir, una persona que gusta de personas de su mismo sexo. Se puede indicar por tanto que la homosexualidad es una fuerte atracción preferencial a personas de igual sexo, y gustan de compartir sus cuerpos en lo sexual y tal vez en lo sentimental, etc.

La homosexualidad es un término creado en 1869 por Benkert para definir a aquellos individuos cuya orientación sexual se orienta hacia personas del mismo sexo. Sin embargo, es un forma de manifestación de la sexualidad, que nunca ha sido bien vista, incluso desde la Edad Media no ha sido aceptada, por considerarse pecaminosa, era una conducta rechazada (Moreno y López, 2001, 74).

El tratamiento del tema de la homosexualidad en nuestro estudio, se basa en uno de los contenidos que mayor preocupación persiste en los adolescentes, especialmente los padres con respecto a sus hijos. Es un tema controversial que a juicio de los estudiosos en el caso, debe ser tratado por especialistas bajo orientación científica.

El diagnóstico de la homosexualidad en la adolescencia no es nada sencillo, según los médicos que trabajan con esta población juvenil. Es una etapa del desarrollo, aún no definida, por ello no puede hablarse de homosexualidad en adolescentes, ni siquiera de conducta sexual, o de tendencia homosexual, porque es un periodo de la vida donde se define la orientación del adulto en tal sentido (García, 2004).

Ante situaciones como los citados, no puede olvidarse que la homosexualidad no tiene problemas con la identidad sexual, pues no son hombres afeminados que se sienten mujeres o mujeres hombrunas que sienten hombres. Siendo conductas bajo control mental, no tiene ninguna relación con la identidad sexual, ni con el deseo de cambio de sexo, solamente son personas que se sienten atraídas hacia personas del mismo sexo.

En los recientes estudios realizados sobre el tema de la homosexualidad, se ha demostrado que alrededor del 10% de la población española mantiene conductas homosexuales, incluso pueden llegar hasta el 15% de la población total. En efecto, no es verdad que el aumento de homosexuales haya aumentado en los últimos diez años, lo que ocurre, es que cada día se manifiestan más personas que antes no habían aceptado su condición homosexual en público (Moreno y López, 2001, 76–7).

Para la inconformidad de los padres, aún no se tiene conocimiento ni causa de la homosexualidad hoy día. Solamente se sabe, que es un comportamiento que la persona no elige por sí misma. Es una conducta moldeada por factores biológicos, psicológicos y sociales. Así mismo, los padres deben estar tranquilos, en este sentido, pues según los expertos en el tema, el comportamiento homosexual –no se aprende a través de los padres–, no existe ningún patrón concreto a ser aprendido al respecto dentro del ámbito familiar, y, eso es un aliciente, para evitar los sentimientos de culpa de algunos padres por la preferencia sexual de sus hijos.

En otro momento Moreno y López (2001) indican dos reacciones que los padres deben adoptar ante la noticia de tener hijos homosexuales: Una de rechazo y la otra de aceptación. Por ello han sugerido que la mejor actitud que pueden adoptar los padres es:

- Aceptar y apoyar a su hijo/a desde el principio.
- Darse cuenta de que su hijo/a sigue siendo exactamente la misma persona de siempre.
- No sentirse culpables.
- Considerar la homosexualidad como una orientación sexual más, que no tiene qué ser ni mejor ni peor que la heterosexualidad.
- Informarse adecuadamente sobre la homosexualidad y eliminar esas falsas creencias que existen sobre ella.

- Percatarse de lo mal que lo ha tenido que pasar su hijo/a hasta confesarlo.

Ofrecen unas estrategias para las personas que han decidido comunicar su orientación sexual, sin importar los comentarios o los señalamientos que reciban de la sociedad de la que forman parte (ver cuadro 2.1).

<p>Cuadro 2.1. <i>“Salirse del armario”.</i> <i>Una estrategia para comunicar la orientación sexual (Moreno y López (2001))</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estar seguro de ser homosexual.</i> Conviene saber que tener actividad o fantasías de contenido homosexual no implica necesariamente que sea homosexual. Ser homosexual significa sentirse más atraído sexualmente por los del mismo sexo y desear tener relaciones preferentemente con ellos. - <i>Tantear a la persona a la que se pretende comunicar.</i> Para ello vale iniciar alguna conversación causal sobre la homosexualidad. Con esto descubrimos el grado de apertura de esta persona para ofrecer información sobre el tema. - <i>Encontrar un buen momento para hablar.</i> No todos los momentos valen para hablar de un tema que resulta delicado para muchas personas en nuestra sociedad. - <i>Evitar culpar a los padres.</i> Nadie tiene la culpa de que una persona prefiera un tipo u otro de relaciones sexuales. De hecho, nadie es culpable de nada. En estos casos es importante pensar que en una sociedad en la que todos fueran homosexuales, los pocos heterosexuales que vivieran en ella probablemente experimentarían las mismas dificultades. - <i>No pedir perdón por ser homosexual.</i> Si nadie ha hecho nada malo, nadie es culpable. Si nadie es culpable, no debe pedir perdón. - <i>Dar una explicación en positivo siempre ayuda.</i> Decirles que ha sido el deseo de aproximarse más a ellos lo que ha motivado la confesión. Si reaccionan mal al oírlo, es mejor no discutir y darles tiempo para pensar. - <i>Tener la red preparada.</i> Es importante no apurarse si inicialmente puede darse un rechazo. La razón está de parte suya, pero será de ayuda disponer de personas de apoyo por si los padres no lo aceptan. Si no se tiene a nadie en quien confiar siempre puede solicitar que te lleven a un psicólogo clínico, alegando cualquier motivo distinto al que nos ocupa, y que sea él quien te ayude a plantearlo. Una excusa nada sospechosa para pedir que te lleven al psicólogo es decirles que te pones nervioso en los exámenes.

Con respecto al papel del profesorado en el tema de la homosexualidad, es un asunto que tiene que manejarse con cierta delicadeza, por el problema que puede existir entre los padres y los propios alumnos. Pero si, surgieran preguntas sobre el tema en clases, hay que tratarlos, si evitará responder, ocasiona prejuicios, y eso distorsiona el mensaje (Gozzi, 2004), según este autor, lo peor que se puede hacer es dejar a los alumnos en la ignorancia, porque nosotros mismos así lo exponemos cuando no hablamos con la verdad.

Algunos padres se oponen a la educación sexual en los colegios porque prefieren evitar el diálogo sobre temas conflictivos y no quieren verse en la situación de analizar con sus hijos los tópicos de la sexualidad que les producen fuerte ansiedad, en particular la masturbación y la homosexualidad. Incluso la mayor parte de los padres, prefieren que esos temas sean abordados por los profesores, por ello resulta pertinente los padres, analicen y profundicen más en sus convicciones personales.

En el ambiente escolar, los profesores no lo tienen nada sencillo, pues la mayoría no admite esas responsabilidades solas, prefieren la colaboración de los padres, aún, en contra de la voluntad de estos últimos. No obstante, en este ambiente, la situación se torna aún más difícil, porque hoy día vivimos en una sociedad donde la homosexualidad y otras manifestaciones de la sexualidad son comportamientos no aceptados. Pero, los docentes deben estar preparados para estas cuestiones, de modo, que no deben ofrecer trato especial a los jóvenes que tengan estas preferencias sexuales, ni tampoco etiquetarlos, pues esto aumentaría su angustia, la idea es camuflarlos para que sean menos lesionados. Esto solo será posible, cuando logremos madurar en este ámbito y en otros (García, 2004).

Lo que parece estar ya patente es que la homosexualidad es una forma global de vivir la sexualidad como lo es la heterosexualidad; pues los homosexuales viven también la sexualidad, de forma predominante, a través de la pareja.

En España hay unos 700. 000 homosexuales, en torno al 2% de la población (Malo de Molina, 1992, 174), estas cifras, no parecen gustarle a la mayoría de los homosexuales, como si de ellos dependiera el futuro de estas relaciones; los números pesan, pero afortunadamente no constituyen el elemento definitivo. No obstante, la homosexualidad es una diferencia esencialmente cualitativa, refrendada en España y en el mundo entero por un importante número de personas, a pesar de tratarse de una conducta socialmente reprimida.

En una encuesta realizada por Malo de Molina (1992) se indicaba que más de la mitad de los españoles reconoce que todas las formas de relación sexual son aceptables; y cuanto más jóvenes, se está más a favor. Así mismo, un 60% de los españoles cree que los homosexuales son normales, un 18% los considera enfermos y un 8% como degenerados. Pero, las cosas van cambiando desde diferentes esferas sociales y políticas, pues en países como España se está produciendo un reconocimiento de la homosexualidad.

Lo que debe explicarse a profesores, adolescentes y a padres es que la práctica de la homosexualidad según expertos, quienes bajo la hipótesis, de que el hecho de tener alguna relación homosexual no significa ser homosexual, lo mismo que por el hecho de que un homosexual tenga o haya tenido alguna relación heterosexual no le convierta en heterosexual, ni siquiera en bisexual. Ya que lo que define la conducta es la atracción y no la práctica. Esto se ha podido demostrar en algunas de las investigaciones (Malo de Molina, 1986, 1991), con resultados casi exactos.

El profesorado de ESO tiene que saber que la conducta homosexual, no es algo que deba quitarle el sueño a los padres, aunque aparezcan signos de estas preferencias durante la infancia, la adolescencia y la madurez, sólo se define en la última. De modo que los padres no deben preocuparse tanto sobre la posibilidad de tener un hijo homosexual, mejor preocuparse de no tener hijos drogadictos, delincuente, etc., pues estas actividades son degenerativas y causan daño a otras personas, y, no siempre tienen un final feliz.

En este estudio Molina (1992), deja entrever datos sobresalientes acerca de la homosexualidad femenina y masculina en territorio español, desde diferentes perspectivas y formas de expresar la propia sexualidad de los individuos. Este trabajo se ha realizado a través de un cuestionario aplicado a hombres y mujeres sexualmente activos, las opiniones y respuestas encontradas varían considerablemente en ambos sexos. Incluso se encontraron personas que han preferido no emitir ninguna respuesta al respecto.

Esta investigación también ha dejado aflorar el grado de conocimiento y de información que la gente tiene sobre la homosexualidad, algunos sin la menor idea han emitido respuestas como: Son gente enferma, personas normales, son degenerados y otros se mantuvieron en silencio. Pero, ha dejado claro que las fantasías entre las personas son áreas en los que los profesionales de la educación deben tener presente cuando se trabaja con adolescentes, que es una etapa donde las primeras experiencias sexuales crean confusión y se experimentan conductas homosexuales entre personas de igual o distinto sexo.

2.3.2. Modelos de educación sexual

Siendo el tema polémico desde el pasado y cuyas repercusiones siguen vigentes. Hoy día hablar de un modelo de educación sexual, es preferente hacerlo mediante una valoración crítica y específica, es decir, bajo un modelo especial, según los objetivos e intereses del estudio. Existen varios modelos de educación sexual propuestos desde la perspectiva histórica y cultural, en el ámbito educativo; en esta investigación se hace mención de los modelos según Barragán (1988) y de López (2001), respectivamente.

Barragán (Instituto Andaluz de la Mujer (1996, 20–21) propone tres modelos básicos de educación sexual desde el terreno histórico y educativo que son:

- 1) *El modelo tradicional.* Se caracteriza básicamente por la defensa de la heterosexualidad para procrear explícita de cualquier comportamiento sexual que exceda este restrictivo marco. No admite el uso de los anticonceptivos y los comportamientos de autestimulación o la homosexualidad, por considerarlos conductas anormales o patologías.
- 2) *El modelo preventivo.* Se aferra en defender y evitar los llamados “riesgos asociados al sexo”, tales como la homosexualidad, las ETS y los embarazos no deseados.
- 3) *El modelo integrador.* Es el firme defensor de la integridad sexual humana, acepta cualquier orientación sexual, uso de los métodos anticonceptivos, y la existencia explícita de la sexualidad en todas las etapas de la vida. Es decir, concibe la sexualidad sin restricciones, pero sin con precauciones.

En este trabajo se ha centrado la atención en los modelos de educación sexual propuestos por López entre los que se ha seleccionado uno, por ser el más apropiado

para los fines y objetivos de la investigación. El autor menciona cuatro modelos, que a continuación describimos brevemente:

a) El modelo preventivo o modelo médico (educación sexual para evitar riesgos)

Este modelo tiene su origen en los problemas de salud que han salido a luz pública, concretamente en las enfermedades que provocan los contagios o riesgos, ocasionadas por la conducta sexual de las personas (ETS y embarazo no deseado), problemas que han dado dolor de cabeza en los centros de salud y en los centros educativos.

Este modelo ha declinado en concebir la salud como un aspecto para el bienestar y desarrollo de la calidad de vida. Por ello entre sus objetivos básicos se plantea “evitar los riesgos relacionados con la actividad sexual”, de manera que las personas vivan su sexualidad de forma libre y responsable y en todas sus manifestaciones (placer, comunicación, vinculación afectiva y procreación).

Puede decirse que este modelo es descendiente del concepto de salud, de lo tradicional, en cuyo manifiesto se hace hincapié en la salud y en sus consecuencias. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de este modelo, no parece ofrecer la ayuda necesaria, pues no su intervención en el ámbito de la educación sexual resulta insuficiente; los conocimientos que aporta son muy limitados y no fomenta actitudes positivas y diversas para la expresar la sexualidad. Incluso uno de sus errores es asociar la idea de peligro y sexualidad, y no valora la edad y estado de orientación de los individuos. Los seguidores de este modelo indican que una forma de evitar riesgos es llevar a cabo actividad sexual solo con la pareja y no realizar la infidelidad. El modelo quizás tiene buenas intenciones, pero no ofrece unos panoramas diversos para la educación sexual, por tanto acaba solo con transmitir mensajes negativos y refuerza de modo inequívoca la idea de peligro.

b) El modelo moral (promoción de la castidad)

El modelo moral surge de las presiones de varias instituciones y asociaciones sociales por hacer educación sexual. La difusión estos temas no ha sido considerado propio y adecuados por parte de los conservadores, quienes prefieren mantenerlo en el silencio o hablan sobre la sexualidad bajo su doctrina y no aportan nada novedoso. A diferencia del modelo preventivo este modelo tampoco ofrece grandes ventajas, su único interés es realizar una educación sexual con riguroso contenido moral, lo que hace que la formación de los individuos en estas áreas siga en retroceso.

El contexto de este modelo se desarrolla desde una perspectiva religiosa y arraigada a cuestiones morales. Para los que siguen este modelo, las relaciones sexuales solo deben realizarse dentro del matrimonio heterosexual y con fines de procreación;

por tanto, se considera que la educación sexual para los jóvenes y los niños no se encuentra en su etapa, sino solo en edades propias para el matrimonio. Es un modelo que únicamente es defendido por el clero y gentes de la iglesia, pero la época moderna y los medios de comunicación han bombardeado este modelo con campañas publicitarias en los últimos años, por ello, ahora hasta las mismas personas de cualquier religión usan anticonceptivos y píldoras para evitar el embarazo y así llevar a cabo prácticas sexuales.

Este modelo tiene mucha trascendencia en los centros religiosos privados y en pequeñas proporciones en los centros públicos, pues en este último los Ministerios de Educación de varios países y de los propios educadores mantienen hoy día actitudes conservadoras, en lugar de sanitarios, no obstante, hay excepciones y grupos de renovación pedagógica muy alejados de estos planteamientos.

c) El modelo para la revolución sexual y social

Este modelo tiene su origen en la izquierda freudiana, en los pensadores que intentaron realizar una síntesis entre el pensamiento de Freud y de Max. Este pensamiento sobre sexualidad hizo su aparición junto con el movimiento juvenil SEX-POL (sexualidad y política), iniciado en Viena en los años treinta de nuestro siglo por Reich (López, 1984; López y Fuertes, 1989, entre otros). Estos autores entran a la defensa de este modelo bajo la postura de, es un modelo de interacción entre los aspectos sexual y social, y que a la vez son mutuamente excluyentes.

Entre las actividades realizadas por el movimiento SEX-POL en pro de la educación sexual, ha sido un planteamiento no solo prioritario en la escuela, sino que además se permitiera el acceso libre a los anticonceptivos para los alumnos y jóvenes, el derecho al aborto, la existencia de lugares donde puedan practicarse las actividades sexuales sin tabúes y mitos.

Las actitudes desarrolladas en este modelo han sido por influencias de otras culturas, como la Americana y de otras ciudades europeas, tales son los casos de los EEUU y en París en los años sesenta, a través de movimientos juveniles por la defensa de mayor libertad de actividades relacionadas con la sexualidad. No obstante, hoy día este modelo tiene escasa presencia en los centros educativos, y quedan muy pocos autores que defienden su desarrollo; aunque se observa en algunas minorías aún retoman parte de sus propuestas.

El modelo revolucionario pone especial acento en las relaciones entre represión social y dominación social. En esas relaciones se crea un ambiente de lucha de intereses y de dominio, donde por un lado los que aceptan la represión, se vuelven obedientes y sumisos, y los que la relegan, mantiene actitudes de libertad en ciertas conductas sexuales, es decir, aceptan esas concepciones como más naturales y con derecho propio.

d) El modelo biográfico-profesional-democrático

Para los fines de nuestra investigación hemos seleccionado el modelo biográfico profesional–democrático, pues es una forma de trabajo que difiere de los otros tres mencionados. Es un modelo que parte de un hecho científico fundamental, y, es que la conducta sexual pertenece de hecho a una especie del reino de la libertad, en la que todos los seres humanos podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra conducta sexual, a diferencia de otras especies que no la pueden hacer, sino que la tienen que tomar de la naturaleza, como el estro o el celo de algunos animales como la vaca y la gata, eso marca las pautas. Por ello la conducta sexual humana pertenece al reino de la libertad, esto significa que toda persona es capaz de tomar decisiones y organizar su conducta sexual de muchas formas, y no sólo con la castidad y la actividad sexual, sino cuenta con una gama opciones personales. Así mismo, en todo individuo el papel fundamental que juegan las creencias, los valores, la edad, la pareja o de otros factores, toma una determinada decisión. Y, es democrático porque permite a las personas el derecho a una diversidad de alternativas en su vida personal.

El modelo biográfico–profesional–democrático, puede desarrollarse en los centros educativos, es un modelo no agresivo para los adolescentes y jóvenes, para cuando decidan iniciar su actividad sexual, sin estar casados, en este sentido. El modelo les ofrece una cierta ayuda en aspectos como: realizar actividades sexuales sin riesgos y de manera benéfica, una vida sexual placentera, y de igual modo brinda ayuda para aquellos jóvenes que no hayan iniciado su vida sexual, pues respeta las decisiones personales como algo legítima y directa.

Este modelo se hace a partir de la biografía que las personas construyen o decidan, sacar el reino de la libertad de la uniformidad y entrar al reino de sentirnos libres. La libertad significa que cada persona construye su propia vida, por ejemplo, vivimos siempre con gentes de izquierda y de derecha, además con suficientes motivos para organizarse la vida y de una manera distinta. Nos referimos como biográfico–profesional, porque el uso de la libertad en el campo de la sexualidad tiene que ir unido al campo de la salud, al reino de la responsabilidad, y al hablar del reino de la libertad de manera que sea usada sin que ocasione daño en la salud de los demás ni a la propia persona.

Para este modelo lo importante es la responsabilidad que cada persona asume para sí mismo y para los demás. Los profesionales que trabajen con este modelo deben estar comprometidos en ofrecer ayuda a partir de su punto de vista, de sus creencias, sus ideas, en fin, de sus decisiones, para que puedan orientar a otros a vivir su vida sexual de forma sana y saludable posible y con responsabilidad. Sin embargo, las decisiones en la vida sexual son personales, no las toma el educador; el profesional en estos casos juega el papel de mediador y, con el mismo propósito de ofrecer ayuda a otros, de manera que quienes la reciben les permita un bienestar personal y social y concreto, esto facilita el acceso a biografías diversas, pero compatibles con el bienestar personal.

Podríamos citar varios ejemplos para comprender el modelo biográfico, pero basta con reconocer que en la vida de cada individuo hay un sin fin de momentos críticos y que de alguna manera han marcado la pauta para organizar o reorganizar cada unos de esos episodios de sus experiencias y reestructurarlos para el futuro. En relación

con la sexualidad, existen diversas formas de manifestarlos y de vivirlos; no queremos dejar a los lectores con dudas, por tanto, lo ejemplificamos de la siguiente manera: se ha comentado en diversas investigaciones que la masturbación no es buena ni mala, es una conducta que se manifiesta en chicos y chicas durante la adolescencia, y que de ningún modo han empeorado en su conducta sexual, las edades en que se descubre varía en cada individuo (López, 2003).

La biografía sobre la masturbación puede realizarse en chicos y chicas, bajo responsabilidad y respeto, es una conducta compatible con la salud y, lo pertinente es orientarlo en su forma de realizarlo, momentos y situaciones acordes a la situación, pues existen normas sociales y de higiene en la sociedad. Por ello una biografía de masturbación es compatible con la salud, pero lo es igual la conducta no masturbatoria, pues hay muchas razones y motivos para que una persona realice la masturbación o no; los que optan en no hacerlo, no significa que estén condenados a ningún malestar insuperable, pues es una conducta que forma parte del reino de la libertad en las personas.

Las personas pueden masturbarse o no, según sus experiencias, sus creencias y sus ideas. No hay motivos para que los profesionales intervengan en dicha conducta – bajo ningún argumento–, como profesionales deben aceptar ambas biografías con buen trato, y evitar el brote problemas que tengan que ser lamentados, o alguna dificultad y puedan superarse.

Como profesionales que trabajamos en el ámbito educativo debemos ser conscientes del terreno y la población de actuación, es decir, la escuela y los alumnos, que proceden de una diversidad social, económica y cultural variada, no posibilita la generalización. Cada individuo tiene su propia biografía de vida que resulta imposible ajustarlos a nuestra conveniencia. Al referirnos al profesorado nos percatamos que los aspectos de incidencia recaen en la época, estilos de vida, la educación y la forma de ver la situación actual de la sexualidad presentan polos opuestos en algunos aspectos. Quizás no se conjugue con la educación recibida, pero, podemos ir entrando en sus vidas mediante una adecuada estrategia de trabajo, respetando en todo momento su libertad, sus opiniones personales no tienen que ser refutadas, pues la sexualidad es un tema muy discutido en nuestra sociedad y los profesionales debemos ser respetuosos con nosotros mismos y con demás en nuestras actuaciones en la hora de afrontar situaciones en estos contenidos.

El objetivo de este modelo de educación, es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad, conforme la persona o personas implicadas deseen.

El modelo hace énfasis en tres aspectos básicos que deben poseer los profesores en los contenidos de educación sexual dentro del ámbito escolar, a saber:

1. *Adquirir conocimientos.*

La adquisición de conocimientos científicos que sustituyan la ignorancia, los errores y las falacias referidas a la sexualidad y las relaciones interpersonales.

2. Adquisición de habilidades.

En la de educación sexual, no se trata solo de adquirir conocimientos, es necesario el desarrollo de las habilidades de comunicación y la toma de decisiones. Es indiscutible que la información favorece un clima de conductas saludables, pero también es prioritario adquirir ciertas habilidades que permitan y fomenten el desarrollo de ciertas conductas adecuadas.

Las habilidades de comunicación desarrollados en el ambiente familiar y escolar (padres-hijos, entre iguales, entre los sexos, en las relaciones de pareja, entre los profesores y los alumnos, etc.) son esenciales, para el entendimiento y el apoyo en las relaciones de intimidad.

3. Adquisición de actitudes erotofílicas o tolerantes

La erotofilia o tolerancia son las dos actitudes más adecuadas para llevar a cabo un estudio de educación sexual. Significa que debemos aceptar la diversidad de manifestaciones relacionados con la expresión de la sexualidad, en hombres y mujeres, y que nosotros no somos nadie para hacer las reglas o las normas, para indicar a las personas el cómo deben expresar su sexualidad en la vida, pues vivimos en un mundo conglomerado de diversas culturas y razas, ideologías y épocas.

4. Adquisición de ética básica.

Cuando se trabaja con seres humanos la educación sexual cobra mayor interés y en concreto una responsabilidad bilateral, pues los valores personales son singulares y merecen ser considerados tal cual. López en otro momento sugiere que quienes trabajan en temas de educación sexual debe considerar los siguientes aspectos:

- 4) La ética del consentimiento, evitando toda forma de coerción, acoso, abuso o violación.
- 5) La igualdad entre los sexos.
- 6) La lealtad interpersonal.
- 7) El placer compartido.
- 8) La responsabilidad compartida ante los riesgos y sus consecuencias, etc.

2.3.3. Influencias culturales

A menudo, en nuestra sociedad, la sexualidad es territorio abandonado para el escándalo. Sin embargo, en las últimas décadas se ha ido abriendo paso la idea de que la sexualidad es un aspecto más de la cultura humana y que, por tanto, debe ser objeto de trabajo educativo como tantos otros aspectos de la cultura. Esa nueva perspectiva ha generado en el ámbito científico la Sexología, que en los últimos tiempos cobra cada vez mayor rigor, a pesar de la imagen nefasta que proyecta de ella la omnipresente “tele-basura”.

Sin embargo, la gran influencia que ejercen los medios de comunicación en nuestra sociedad son imposibles de suprimir, pues de ellos depende la entrada de capital nacional y extranjero. Por tanto tenemos que adaptarnos a las circunstancias. Tal es el caso de la televisión, artefacto, que más difusión tiene en los últimos años, y donde se observan programas, comerciales y películas con alto contenido sexual, nada instructivos, ni educativos, para los niños y jóvenes, pero que por estar fuera del control familiar, se tienen que ver, creando con ello confusión y fallo de identidad en los adolescentes. Ante circunstancias de este tipo debe tenerse presente que la sexualidad humana, junto a la innegable base natural, se inserta y se define en el campo más cambiante y difuso de la cultura. Esa es una condición que se da entre nosotros los humanos.

Además, el comportamiento humano no puede ser considerado como un instinto; pues son conductas que se aprenden y pueden en un momento lograr o no mejorar, es decir, tiene importancia en el las costumbres de cada país y de cada época, así como la educación recibida (Fernández, 1997, 11).

La sexualidad desde el punto de vista cultural, es un comportamiento que se aprende, especialmente si, desde la cultura en que se vive y se desarrolla el individuo; y es aprendido según la forma en que se nos enseña, sea de palabra o de obras (Malinowski citado por Fernández, 1996), somos seres culturales por excelencia. La cultura es algo que se da y se define en la sociedad, y los individuos asumen y contrarían en mayor o menor medida en su proceso de socialización.

El individuo se define y se posiciona frente a la cultura, cuando menos en parte. Por ejemplo, en el caso del beso, que forma parte de los hábitos sociales entre las personas de distinto sexo: nos saludamos y nos despedimos con uno o dos besos; nos felicitamos, expresamos cariño y amor, etc., al tipo de besos y sus intenciones.

El beso es una forma de expresar la sexualidad, independientemente el motivo por la que se de, tiene profunda diferencia entre las distintas culturas y países, es decir, es algo natural y nada novedoso; simplemente significa que somos y pensamos dependiendo del ambiente y de la cultura en la que nos educamos. Desde el punto de vista de la conducta sexual, cabe comentar que poco puede ser aplicable a lo que llamamos naturaleza, y que el beso, tal como se percibe, es susceptible de ser una manifestación de la vida sexual (Fernández, 1996, 189).

La cultura sexual ha evolucionado históricamente a través de los tiempos, en las más diversas sociedades. También en el territorio español algo semejante esta

ocurriendo. Se ve sometido a condiciones naturales y culturales de muy diversa índole: Políticos, económicos, religiosos, éticos... Se manifiesta en cuestiones tan evidentes y dispares como la demografía o el lenguaje.

La cultura nos presenta las diversas formas de percibir nuestra sexualidad a través de generaciones, así mismo, adaptarse a los cambios. Por ello, ahora hablar del placer como una forma de expresar la sexualidad, no debe sorprendernos. El placer ha sido execrado por la tradición occidental desde la antigua Grecia. El componente antihedonista y la reducción de la sexualidad a la reproducción han sido el telón de nuestra cultura en los últimos milenios. Los enormes cambios culturales, ideológicos o filosóficos del siglo XX han traído de vuelta una concesión más hedonista de la sexualidad humana, de la que se hace eco la nueva ciencia sexológica.

En la actualidad, sin embargo, coexisten concepciones bien diversas al respecto del término de placer: Desde convicciones profundamente enraizadas en una *visión religiosa (judeo-cristiana)* de la sexualidad, hasta una *visión hedonista extrema (materialismo)*. Podemos y debemos mostrar esa realidad a los alumnos. El peso de la tradición lleva generalmente a los docentes a ladear ese tema. Sigue siendo lo innombrable, la piedra de escándalo. Sin embargo, la realidad que se vive en la calle a diario es bien distinta; tal parece que vamos a tapar el Sol con un dedo. Es muy difícil renunciar por tratar un tema que se vive en cada persona, como una manifestación más de la sexualidad humana. Por tanto, como profesores, si nuestra intención es hablar de sexualidad a los estudiantes no podemos obviar aquello que, querámoslo o no, estemos de acuerdo o no, los mueve a ejercer su sexualidad.

Los comportamientos sexuales de los grupos poblacionales se encuentran netamente determinados por las apreciaciones que la cultura dentro de la que desenvuelve el individuo, determina como correctas, permitidas o adecuadas. La cultura marca unas condiciones dentro de las cuales el sujeto puede o debe implementar o desarrollar su comportamiento erótico o sexual.

Resulta difícil la comprensión de las diferentes culturas que existen en el mundo, pero en ocasiones, nos sirven para reflexionar sobre el privilegio o la desgracia al que viven uno y otros. No podemos consolarnos de la forma de vida de cada gente en el mundo, solo nos resta informarnos y ofrecer ayuda cuando se nos solicite y conocer otras formas de vivir la sexualidad, aún no propias de nuestra cultura. Un ejemplo, tan rancio, es lo relacionado con la mutilación sexual femenina, practicada habitualmente en varios países del África.

La mutilación sexual femenina acompaña toda la vida a todas las mujeres que la han vivido, les deja secuelas físicas múltiples y permanentes: dolor y dificultad al orinar, infertilidad, dolor o incapacidad de mantener relaciones sexuales, partos prolongados y hemorragias post-parto, entre otras. La mutilación se practica como un rito para la iniciación de la pubertad, la integración a la cultura y la capacidad para contraer matrimonio.

Por el respeto, quizás a algunas tribus que la practican, no existe una legislación que prohíba su realización, pero sí esta prohibida en algunos países, pero la incompetencia de los gobiernos, evita que se frene. Los que votan a favor de la mutilación, argumentan ser una práctica que aumenta la fertilidad y previene la muerte del primer bebé; pues la longitud del clítoris puede cegar al niño, puede facilitar la penetración, reduce la fertilidad y evita la promiscuidad. Posiblemente serán muchas las razones por las que realiza, pero, el motivo principal son los beneficios económicos y por el prestigio social que eso conlleva para algunas familias de una comunidad; otros por motivos religiosos y estéticos, sin embargo, , sea cual sea la razón, no hay pruebas sustanciales de que sea una práctica exigida por ninguna religión, solo son cuestiones culturales.

El contexto social se basa en factores como: normas y valores sociales que influyen en la percepción de lo que es aceptable y ambientes sociales que definen diferentes normas de conducta. Las normas de un grupo social específico afectan la percepción del riesgo y el significado social que le confiere, de modo que existe un nivel de riesgo aceptable que varía de acuerdo con el contexto y el grupo social. Por tanto, cuando un grupo de individuos ignora el riesgo manifiesto, es porque su red social los estimula hacerlo. La interacción social parece jugar un papel mayor en la codificación perceptual de los riesgos.

Existen factores propios de la interacción social en ciertos grupos poblacionales que ayudan a mantener “lo aceptable” y lo normal de tener sexo sin protección. La percepción del riesgo sexual se ve influida por normas sexuales y conductuales que son comunes a los grupos sociales. Todo esto señala la importancia de generar intervenciones que estimulen cambios en las normas sexuales y no solo en las creencias individuales sobre la salud y la percepción del riesgo.

Además de la normativa sociocultural, el riesgo también es situacional y relativo, es decir, que se percibe diferencialmente dependiendo del contexto y de la situación en la que se negocie el encuentro sexual. “Lo que se percibe como un costo, un beneficio o un riesgo, no es estático o necesariamente compartidos por individuos similares, sino que está situado en diferentes contextos sociales”. El comprender el contexto social de la percepción del riesgo requiere evaluar lo prioritario del riesgo en el contexto de otros más cotidianos e inmediatos.

La cultura es un aspecto que nos hace diferentes a otros grupos sociales, es un logotipo de las diversas poblaciones que existen en el mundo, cada cual con ciertos patrones y estereotipos de conducta, tradiciones y costumbres. Eso, es algo en que la mayoría de la personas parecen estar de acuerdo, pero, a veces, la transcurso de la vida se ve influenciada por una determinada cultura, propia de un grupo social. Apoyándonos de Martínez y otros (1985, 3–7), indicamos que la cultura obstaculiza en ocasiones el buen desarrollo de una educación sexual, entre los factores causantes de esto mencionamos los siguientes:

- a) *La ignorancia.* Es un aspecto netamente negativo para las personas, que aún viven con los ojos cerrados o se cierran ante la posibilidad de ampliar sus

conocimientos, así como de actualizar su bagaje cultural y estar mejor informados. La ignorancia es el peor enemigo de las personas, porque les impide ver más allá de sus narices, lo cual es un grave problema en algunas sociedades.

- b) *La liberación de las personas y la sexualidad.* Implica que las personas deben hablar y expresar su sexualidad, porque son necesidades humanas que deben ser satisfechas, tales como la alimentación, la salud y el deporte. Es un aspecto que toda persona tiene como derecho, al que no se puede vivir y por eso se afirma su papel positivo en las personas. Cada individuo tiene la libertad de expresar su sexualidad según sus preferencias, nosotros no somos quienes para controlar y criticar esas decisiones. Además, es más fácil recuperar a la gente que empieza a rechazar el tipo de cultura sexual que nos han impuesto, ya que al separar la liberación sexual del conjunto de la vida no se cambia ninguna estructura fundamental de la sociedad.
- c) *La represión sexual.* La sexualidad adquiere un sentido según el tipo de cultura que predomina en un momento histórico determinado y al tipo de sociedad donde se vive. En efecto, la cultura es manipulada para que tome otras posiciones no adecuadas y, que es fundamentalmente antisexual y masculina como la sociedad entera, se nos ha dado un sentido a la sexualidad que ha llegado a convertirse en norma de conducta legitimada por la mayoría. Ese sentido que se le ha dado a la sexualidad ha permitido que quienes no tienen conciencia de sí mismos, de su naturaleza, de sus derechos y de sus valores hayan aceptado— quizá sin otra posibilidad— una sexualidad represora y reprimida. A continuación enunciamos algunos aspectos en que se manifiesta una cultura represiva sexual:
- El no tomar en serio la sexualidad como una dimensión fundamental de la vida.
 - Considerar que el sexo es antiespiritual, como si el cuerpo fuera algo malo e incompatible con el espíritu. Lo que lleva a reducir el sexo a actos puramente animales.
 - No educar el sexo porque es malo.
 - Denigrar a la mujer considerándola como elemento de tentación y perdición o solamente para procrear.
 - Enaltecer injustamente al hombre, como alguien que tiene más derechos de desahogo o placer sexual.
 - Convertir el sexo en objeto de consumo.
 - Y provocar una obsesión sexual, fruto de un estado de represión.
 - Por último, convertir a las personas en seres completamente sumisos socialmente.
- d) *La deformación sexual.* Es un aspecto de la educación sexual, que cuando no se habla de ello, o se hace a escondidas, las cosas se deforman y toman rumbos equivocados. Incluso puede crear concepciones erróneas al propio individuo sobre su sexualidad y evitar manifestarla por temor o ignorancia.

De manera que, hay desechar la ignorancia, porque conocer el sexo es tan importante como conocer nuestra cabeza, piernas, y, hay que hablar como sugieren los autores hablar de la “sexualidad...a lo claro”.

Un aspecto importante en educación sexual es lo relacionado con la evaluación de impacto y no pedir resultados relacionados con la cultura de una población, más que con un determinado programa. Pues la literatura ha demostrado que el comportamiento sexual de un grupo humano es un asunto relacionado con la cultura, más que con las normas morales o éticas.

Así mismo, el sexo, la reproducción y los poderosos impulsos en que se basan influyen en la cultura de todas las sociedades humanas y en la vida de todos los individuos. Esta influencia omnipresente se transparenta en múltiples manifestaciones de la vida religiosa, artística, social y económica y se plasma en una intensa variedad de preceptos legales y morales que tiene por objeto la sujeción de los impulsos instintivos a los imperativos sociales de la vida en sociedad. Los imperativos varían según los grupos humanos, y las normas de conducta admitidas en circunstancias determinadas de lugar y tiempo

En fin, son muchas las cuestiones que puede tratarse con respecto a la cultura sexual, pues es algo que se presenta muy diverso en nuestro mundo, desde lo histórico y lo geográfico, como individual y grupalmente. La cultura propia de los individuos que participa de sus logros, que crece y vive inmerso en los objetos que la componen, recibe mucho más de lo que pone. Por tanto, la cultura es un producto del hombre, y el hombre, a su vez, es un producto de la cultura, de modo que cada país, ciudad, grupo social, mantiene un concepto de sexualidad según sus creencias, costumbres y tradicionales, del pasado, reflejo de sus antecesores y siguen vigentes hoy día y que son conductas y actitudes difíciles de cambiar.

2.4. La educación sexual en otros países

En algunos países de Europa y de América se ha contemplado desde hace varios años la inclusión del tema de la educación sexual en los alumnos desde la primaria hasta secundaria o bachillerato. Suecia, el país pionero con casi medio siglo de experiencia y, en donde se ha publicado manuales de educación sexual en 1945, 1956 y 1969 en las escuelas estatales con carácter obligatorio. El tema ha traspasado fronteras en otros países de Europa (Dinamarca, Finlandia, El Reino Unido, etc.) y en América (Canadá, EEUU., Méjico, Colombia, etc.), donde la educación sexual ha tenido gran aceptación.

No pretendemos hacer un listado exhaustivo de todos los países que realizan educación sexual, nuestra intención es proporcionar información de algunos trabajos en el mundo, sobre el tema de la sexualidad. Hemos decidido comenzar con Colombia, pero de igual modo hubiera sido con cualquier otro país, y así sucesivamente; así mismo, los ejemplos citados son una de las muchas acciones que sobre el tema de la educación sexual se realizan, de modo que con ello formarse una visión importante a nivel mundial al respecto.

a) Educación sexual en Colombia

La Asociación Salud con Prevención (ASCP), es una organización no gubernamental de beneficio social, con sede en Santafé de Bogotá, Colombia, legalmente constituida mediante personería jurídica otorgada por el Ministerio de Salud, Resolución N° 0234 de febrero de 1985. Trabaja para la población adolescente colombiana de sectores populares, en programas de educación sexual y salud.

Entre los propósitos de ASCP, citamos lo siguientes:

- Implementar una propuesta pedagógica que promueva en el adolescente la concepción de la sexualidad como parte integral de su proyecto de vida.
- Generar una estructura de atención integral al adolescente, a partir del trabajo interdisciplinario, que aporte el proceso de resolución de la problemática relacionada con su salud sexual y reproductiva.

En la actualidad la ASCP tiene un trabajo de formación en educación sexual para adolescentes y jóvenes, docentes, personal de salud y comunitario en las localidades de Bogotá.

La ASCP imparte programas de Capacitación de Educación Sexual, dirigida a docentes y profesionales interesados en impulsar el desarrollo de los proyectos de educación sexual en sus instituciones educativas regidas por ciertos objetivos en cada programa. Los cursos reciben apoyo del Ministerio de Educación (MEN), y otras instituciones no gubernamentales.

Sin embargo, ante la trascendencia del tema de la educación sexual dentro de la población colombiana, el gobierno en coordinación con el Ministerio de Educación, y con base a la Ley 115 de educación, estableció en 1994 la obligatoriedad de desarrollar programas y proyectos de educación sexual en la formación básica de los jóvenes en el País. Los objetivos generales de esta propuesta en relación con los jóvenes son:

- Tomar decisiones responsables con respecto a su sexualidad.
- Reconocer los derechos y deberes responsables de sí mismos y de los otros.
- Implementar el Proyecto de Educación Sexual a través de talleres, conferencias, foros, etc.
- Involucrar a los profesores en los programas de capacitación en sexualidad.

Para el desarrollo adecuado de los programas y del proyecto se han considerado los elementos que formaron parte: la familia, los alumnos, las parejas, la sociedad y el profesorado o especialistas que impartirían esas actividades. También se ha tomado en cuenta las edades y grado académico de los alumnos a qué se dirige.

Para el Ministerio de Educación de Colombia la educación sexual pedagógica debe entenderse como un proyecto, es decir, una construcción permanente de espacios que permitan el desarrollo de procesos de autonomía, autoestima, convivencia y salud. Este espacio al que hace referencia en el ámbito educativo, debe ser definido a través de los talleres, no como una asignatura tradicional. Pues con el taller existe un clima confortable entre los docentes y los alumnos, hay más diálogo y participación, además de facilitar el buen desarrollo de los temas y la solución a preguntas y problemas.

Por tanto el gobierno colombiano ha considerado que el Proyecto de Educación Sexual es una propuesta de transformación y construcción de la cultura sexual en la institución educativa a nivel de afectos, conocimientos, actitudes, comportamientos y valores para cada comunidad al que forma parte las personas. Además, con la introducción de este proyecto se permite ante todo un ejercicio pedagógico que pretende explorar, indagar, reflexionar y discutir sobre la educación sexual en las instituciones educativas.

b) Educación sexual en Argentina

En la ciudad de Argentina, Buenos Aires, se puso en marcha por primera vez en el año 2002, la Ley de Salud Sexual y Reproductiva. Como era de esperarse la iglesia católica dio gritos al cielo, pero perdió la pulseada. Era un caso histórico para el pueblo argentino.

La estrategia seguida por el Ministerio de Salud para ser frente a esta nueva modalidad de educación fue la compra de métodos anticonceptivos. Se ha considerado antes de la distribución la capacitación a los profesionales en la prescripción de los métodos, para ello, hubo necesidad de solicitar apoyo a asesores en educación para incluir la educación sexual en los currículos escolares.

Siendo un programa aprobado oficialmente por el gobierno argentino, se había regido bajo la política nacional en el tema. Entre los temas se contemplaba la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el cáncer genito-mamario, y la educación sexual en las escuelas. Para cumplir con este último punto, desde el Ministerio de Salud empezaron a trabajar con asesores de Educación para abordar el tema adecuadamente. Así mismo, los profesionales de la salud, han calificado este acontecimiento, como una deuda que el gobierno tenía con la sociedad, y que será necesaria su difusión y que la gente conozca para exigir su cumplimiento.

Pero, esa buena voluntad del gobierno aunado con la situación que atraviesa Argentina en los últimos años, no ha permitido la difusión de realizar la propuesta de Ley de Salud Reproductiva del 2002. De hecho han pasado dos años, y la situación no ha mejorado en nada. Pese a que existen leyes que rigen u obligan desde hace años a brindar educación sexual en las escuelas en el país, solo han quedado a nivel de promesas, hoy 2004, el tema sigue siendo un tabú dentro de las aulas. Quizás en los documentos oficiales no aparezcan tal cual, ni tampoco en la vida real de los alumnos,

pero sí en la programación de los contenidos específicos y en la capacitación de los docentes, que aún no han recibido ninguna directiva sobre el tema.

Como hemos señalado antes, hace dos años se había conformado un comité asesor para el Programa Provincial de Salud Reproductiva, en la que habrían de participar especialistas y organizaciones no gubernamentales, sin embargo, el organismo se ha reunido un día y nunca más fue convocado. Y, en el año 2003, se distribuyeron más de 3, 500 cuadernillos de educación sexual en las escuelas, pero el tiempo ha pasado, la gestión de gobierno ha culminado y sigue sin haber novedades en la materia.

Desde hace doce años Argentina cuenta con una ley de educación sexual, cuyo órgano de aplicación es justamente el Ministerio de Educación. Sin embargo, los profesores admiten que rara vez han recibido algo sobre el tema desde esta cartera. Lo que no impide que, cada vez más, sean los mismos docentes los que lidian junto a sus alumnos para enfrentar situaciones conflictivas, como embarazos en adolescentes, abusos y hasta enfermedades de transmisión sexual (Dezorzi, 2004).

En otro momento Dezorzi comenta que la educación sexual sigue ausente en las escuelas. Por parte del Ministerio de Educación y a través de la ley de salud reproductiva parece ser que el tema es obligatorio en todos los establecimientos educativos—ya sean públicos o privados, confesionales o no—a incluir en sus planes de estudio para evitar los problemas de embarazos adolescentes y prevenir los abortos o en el contagio de las ETS. Pero, los números no dicen nada si no se analizan y se comparan. Por tanto, no puede decirse que se hace la educación sexual en los centros, porque simplemente son propuestas del gobierno, pero en la realidad educativa no está presente en los currículos escolares.

c) Educación sexual en Suecia

Suecia es uno de los países pioneros en la introducción de la educación sexual en las escuelas. Está propuesta sobre el tema ha comenzado en 1956, bajo una serie de discusiones y peticiones; una de las razones en que este país es pionero en educación sexual se debe a una combinación de condiciones históricas y la aparición de personas con alto grado de motivación, al respecto. De modo que con las buenas intenciones y deseo de informar sobre el tema, ha tenido un gran reconocimiento y aceptación de la población desde que ha empezado a difundirse. Aunque como suele ocurrir con todo planteamiento sobre un tema, no siempre ha sido fácil su aceptación en la sociedad.

Sin embargo, a pesar de todas las dificultades, la experiencia de educación sexual en Suecia es considerada la más completa, el más interesante a nivel Europa en trabajos sobre el tema. Incluso en las escuelas se cuenta con un manual organizado de forma sistemática a través de los ciclos, aplicado en alumnos de siete a los diecinueve años; el problema es que a pesar de contar con un excelente libro con contenidos en educación sexual adaptada para cada centro educativo, en muchas ocasiones los docentes no lo aplican.

La obligatoriedad de la educación sexual en Suecia, ha sufrido un proceso de cambios y transformaciones, en todos los materiales propuestos sobre el tema desde 1956. A partir de ese tiempo ha dejado ser una educación moralizante a una educación más abierta, más centrada, tolerante y democrática (1977), con una perspectiva más centrada en las informaciones de tipo anatómico y fisiológico y a una educación para las relaciones interpersonales sexuales y sociales.

Los materiales utilizados en los centros consideran la sexualidad como una dimensión fundamental de la personalidad que debe ser educada de forma integral, no reducida a informaciones sobre la procreación. El derecho a la sexualidad debe vivirse en un contexto de convivencia en la que el respeto, la tolerancia, los valores democráticos y éticos sean también promocionados desde la propia educación sexual, formando parte inherente de ella. No obstante, esta información en sus inicios era indudable, pues se había logrado la difusión de la información a toda la población, había descendido el número de embarazos no deseados y de las enfermedades de transmisión sexual.

La educación sexual en Suecia (Lindahl K, 2004), se fundamenta en lo siguiente:

- *Conocimientos.* Proveer conocimientos que han demostrado ser el modo más eficaz de evitar los efectos negativos de la sexualidad.
- *Apertura.* El estar abierto a los temas sexuales, ofrece a los jóvenes los para manejar su propia sexualidad, y hablarse entre ellos sobre los contraceptivos. De modo que les permite un ambiente más flexible para intercambiar experiencias al respecto.
- *Respeto a la juventud.* Permitir a los jóvenes darse cuenta de las oportunidades que tienen en la toma de decisiones personales.
- *Acceso a los servicios.* Los servicios siempre deben estar al alcance de los jóvenes que reciben educación sexual, lo contrario, hace que corran el riesgo de recibir conocimientos nuevos, no significativos, lo que se interpreta en una frustración.
- *La salud sexual y reproductiva como parte de los derechos humanos.* Estos dos aspectos son un derecho humano en sí mismo e incluye el derecho al aborto legal y sano.
- *La gran importancia de los derechos sexuales en Escandinavia.* Los derechos sobre la sexualidad, hacen referencia, a responder en forma negativa o positiva, sobre la reproducción.

A pesar de que se contaba con un material sobre el tema de la educación sexual, casi un tercio de los maestros tenían dificultades para llevar a cabo este tipo de educación, se sentían inhibidos, faltos de preparación o temerosos, un hecho que se

observa en muchos países. Y, con respeto a los alumnos (Lindahl, 2004), se observa que la gran mayoría indica no haber recibido educación sexual, lo que supone según la autora, solamente se les dio información en ETS, a lo que ellos se refieren como información sanitaria más que educación sexual; y esto no ha ayudado en absoluto el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la autora resume indicando que, en Suecia los adolescentes reciben su primera educación sexual en casa, mediante las honestas respuestas a las preguntas que ellos mismos se hacen, pero ocurre que todavía hay pocos padres que se atreven a hablar de la sexualidad con sus hijos. Lo que les obliga a los jóvenes de buscar la información de otras fuentes, no confiables.

d) Educación sexual en los Estados Unidos

En un estudio realizado por Pamela DeCarlo en la Universidad de California, USA. (1996), se han analizado varias investigaciones, entre las que se destaca la importancia de la educación sexual en la población adolescente en programas relacionados con el tema. Así mismo, la autora enfatiza la utilidad y repercusiones de la educación sexual en el ámbito educativo.

DeCarlo (1996), argumenta que actualmente más del 93% de todas las escuelas públicas de los Estados Unidos ofrecen cursos sobre la sexualidad o VIH. Más de 500 escuelas secundarias trabajan en coordinación con las clínicas de salud, y en más de 300 escuelas se hacen disponibles los condones. La interrogante ante este tipo de situaciones es: ¿Los programas sobre educación sexual son eficaces o cómo podemos mejorarlos?

En otro momento la autora señala que los jóvenes necesitan más información sobre temas de educación sexual para ayudarles a protegerse a sí mismos. Los Estados Unidos tiene más del doble de las tasas de embarazo que cualquier otro país industrializado del extremo Oeste, más de un millón de jóvenes adolescentes quedan embarazadas cada año. Los jóvenes tienen las más altas tasas de ETS que cualquier otro grupo de otras edades, uno de cada cuatro contraen alguna ETS antes de los 21. La ETS, incluyendo al VIH, pueden dañar tanto la salud como la habilidad reproductiva de un (a) joven.

Otros países han logrado mucho más que los EEUU al afrontar el problema del embarazo en la juventud. La edad en que se tiene la primera relación sexual es similar tanto en EEUU como en otros cinco países: Canadá, Inglaterra, Francia, los países Bajos y Suecia, sin embargo, en estos países las tasas de embarazo entre los jóvenes, por lo menos, la mitad de las tasas de los EEUU. La diferencia consiste, en que en estos países, la educación sexual se basa en los siguientes elementos: una política que favorece explícitamente a la educación sexual, una apertura hacia el sexo; mensajes consistentes a la sociedad; y el acceso a los anticonceptivos.

Entre los programas de educación sexual se llevan a cabo en la Universidad de California (1996), se brinda información y análisis de los siguientes:

1. *Reduciendo el Riesgo o “Reducing the Risk”*, es un programa para estudiantes de secundaria en áreas rurales y urbanas de California para reducir las relaciones sexuales sin protección, ya sea ayudando a que los jóvenes eviten tener sexo o que se protejan al hacerlo. Los grados novenos y décimos participaron en actividades experimentales para ayudarles a formar ciertas habilidades y a ser autoeficaces. Se obtuvo como resultado que una gran proporción de los estudiantes que practicaban la abstinencia antes del programa, lograron mantenerse abstemios y las relaciones sexuales sin protección se redujeron entre aquellos estudiantes que se volvieron sexualmente activos.
2. *Atrasando la Actividad Sexual o “Postponing Sexual Involvement”*, un programa para AfroAmericanos del octavo grado en Atlanta, GA, utilizó a otros estudiantes o “peers” (del 11 y 12avo grados) para ayudar a los jóvenes a entender como la sociedad y sus mismos compañeros los empujan a tener sexo, también se les ayuda a crear y a aplicar la habilidad de resistirse a tener relaciones sexuales. El programa tuvo entre sus objetivos, la enseñanza sobre la sexualidad humana, y anticonceptivos. El programa redujo de igual modo, la cantidad de estudiantes que se habían mantenido abstemios antes del programa e iniciaban la actividad sexual durante el mismo y aumento el uso de los anticonceptivos entre las mujeres que tenían experiencias sexuales.
3. *Adolescentes Saludables de Oakland o “Healthy Oakland Teens”*, un programa dirigido a estudiantes del séptimo grado en Oakland, CA. Los educadores les enseñan educación básica sobre sexo y drogas, y los “peers” del noveno grado son los que están a cargo de la parte interactiva de los ejercicios que se practican sobre valores individuales, la toma de decisiones, la comunicación y las habilidades sobre el uso del condón. Después de un año, los estudiantes estaban menos dispuestos a iniciar actividades sexuales tales como besos apasionados, manosearse los genitales, y las relaciones sexuales.

DeCarlo opina que ningún programa de educación sexual es mejor, sino se abordado adecuadamente. Así mismo, sostiene que a pesar de que estos programas funcionan en las escuelas por muchos años, estos no han sido efectivos como se esperaba. Por tanto, la escuela Norteamericana como cualquier otro país debe analizar rigurosamente sus programas de educación sexual y comiencen a implementar programas más innovadores que hayan demostrado su efectividad.

La misma autora comenta que tras el haber analizado unos 23 estudios sobre educación sexual en los Estados Unidos, comenta que los llamados programas eficaces sobre estos temas comparten las siguientes características:

- Un enfoque mas reducido del cambio de conducta que pudiera estar contribuyendo al VIH /ETS y a los embarazos no deseados.
- Teorías sociales de aprendizaje como base para el desarrollo de un programa, con un enfoque en la influencia que ejerce el medio social, cambiando los valores individuales, cambiando las normas de grupo y creando la destreza de lidiar en esta sociedad.

- Actividades experimentales diseñadas para personalizar información básica y veraz sobre los riesgos de tener relaciones sexuales sin protección y los métodos para evitar las relaciones sexuales sin protección.
- Actividades que tienen que ver con la influencia que ejerce el medio o la sociedad en cuanto a la conducta sexual.
- Reforzar los valores de forma clara y apropiada para hacer más resistentes los valores individuales y las normas de grupo para luchar en contra del sexo sin protección.
- Modelar y practicar la comunicación, la negociación y la habilidad de resistir.

e) Educación sexual en México

Juan José Reyes, periodista mexicano publicó en el año 2000, un reportaje donde hace hincapié sobre el estado actual de las mujeres adolescentes de la ciudad de México debido a la falta de una buena información sexual se ven envueltas en severos problemas como son los embarazos no deseados; además, tienen más probabilidades que las mujeres mayores de tener un parto prematuro, un aborto espontáneo o que la criatura nazca muerta y también es cuatro veces mayor la posibilidad de que mueran por complicaciones del embarazo.

Asimismo, Reyes enfatiza la urgencia, de que todos los jóvenes tengan pleno acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva con alta calidad de atención, así como a programas de educación sexual integral, tomando en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres y el respecto a los derechos humanos.

Por otra parte El Programa de Salud Sexual y Reproductiva propuesto por la Secretaría de Salud, en la ciudad de México llega ahora a millones de adolescentes del país. A partir de este tipo de programas y de la educación sexual que se imparte en las escuelas se ha logrado incidir en el comportamiento sexual de las /los adolescentes, toda vez que en 1999 se registraron 372 mil nacimientos de madres solteras adolescentes, en lugar de un millón, –si no hubiera descendido la tasa de fecundidad–.

La educación sexual en México se orienta fundamentalmente a los jóvenes sustentada en el paradigma de las ciencias naturales de la cual derivan modelos funcionalistas para la investigación y para su pedagogía (Esparza, 2002). En efecto, al apegarse a su esquema reduccionista, impide el abordaje del problema de manera integral, dejando fuera de su interés los trasfondos socio y psicogenéticos. En este sentido se tiene la idea de que proporcionando información generalmente de carácter biomédico, se modificará las actitudes, sin considerar que éstas son reflejos de estructuras psíquicas de profundo origen transgeneracional.

En la ciudad de México la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante un riguroso análisis sobre los libros de texto de secundaria, ha ofertado dentro de la asignatura de Civismo y Orientación Educativa, la enseñanza de la sexualidad. La SEP considera que con esta nueva estrategia una parte importante de la formación de los valores y actitudes de los estudiantes de secundaria, con iras a su autonomía y autodeterminación, es la educación sexual integral. De modo que con este tipo de educación el individuo reciba ayuda para ejercer una vida sexual y reproductiva sana, así como los derechos y las responsabilidades que se adquieren al ejercerla, para con ello, lograr un ciudadano con una verdadera educación sexual integral.

La SEP, para cumplir con esta difícil labor, se coordina con la Asociación Mexicana de Educación Sexual A.C. en la elaboración de materiales didácticos idóneos para estudiantes y docentes, así como de formar, dentro de la institución, orientadores capacitados en la materia y a posteriori impartir cursos y talleres en temas de educación sexual.

La educación sexual del profesorado mexicano, con respecto a la información que aparece en los libros de texto, aparentemente sencilla y fácil de entender, sin embargo, no deja de ser incompleta. Por ejemplo, el tema de la reproducción solo se limita el punto de vista del ciclo menstrual, además el tiempo que se dedica a los temas de insuficiente, aunado a esto, la información de que disponen sobre el tema es muy pobre, lo mismo que saber cómo transmitirla a los adolescentes, por tanto es casi imposible que un profesor pueda abordar el tema.

Los profesores indican que la educación sexual es un tema urgente, especialmente en las escuelas secundarias, debido a que la mayoría de los /as jóvenes inician su vida sexual en promedio a los 16 años; además de que son los únicos temas que están ausentes de la planeación de las políticas públicas y los programas educativos.

Ante situaciones como los mencionados, los expertos en el tema opinan que el problema de la educación sexual en los profesores /as de primaria y secundaria, es la permanencia del mito y el tabú; los docentes indican que únicamente se le debe enseñar a los niños y jóvenes aspectos elementales, o en el peor de los casos dan el tema como ya visto.

El panorama en México con respecto a la educación sexual, no parece tener buena cara, pues todo el esfuerzo conjunto realizado entre el gobierno, las autoridades públicas y la sociedad sobre el tema – sigue en fracaso total –. En una entrevista realizada a la Subsecretaria de Servicios Educativos (2002), ha informado que *“a pesar del impulso de la educación sexual en primaria y secundaria, la tendencia de los embarazos juveniles sigue en aumento”*. Añadió también que *“se han impulsado desde hace más de una década contenidos de enseñanza sexual centrados en los aspectos genitales y sin proporcionar valores morales respecto del recto uso de la sexualidad; estos programas no han tenido el resultado esperado”*.

También se ha informado que uno de los problemas de mayor trascendencia en la población de estudiantes, es la deserción escolar y los embarazos en adolescentes. Tal

y como sucede en cualquier país, la religión hace acto de presencia en temas de educación sexual, es el caso de la Red Democracia y Sexualidad, difundida por el Cardenal mexicano, quien el 4 de mayo de 2002, entraba en contra de la propuesta del gobierno, por el contenido temático de los libros de texto (Biología, Historia y Formación Cívica). El prelado ha calificado el libro de Biología de secundaria como material de “pornografía barata”; también ha indicado que el texto aborda la sexualidad de manera superficial y sin verdaderos criterios de formación; es un material que muestra el uso del condón, lo que a la vista de la iglesia significa “la manipulación genital, la masturbación y las relaciones prematrimoniales, son acciones a las que parece se invita”. Para contrarrestar un poco el clima, el Journal of Adolescent and Family Health (abril de 2003), ha publicado tras cuatro años de estudio, sus resultados en los que indican afirman que, es la abstinencia y no el uso del preservativo lo que hace bajar la tasa de “embarazos adolescentes”.

Betaza (2004), en un reportaje televisivo ha señalado, que a pesar de los intentos que viene haciéndose en el tema de la educación sexual, aún son insuficientes las actuaciones al respecto. La autora piensa que, la ausencia, la ignorancia y el descuido sobre estos contenidos, provocan en algunos casos la violencia, la proliferación de madres adolescentes solteras, entre otros casos. Las autoridades informan que los mexicanos a pesar del conocimiento que tienen sobre el uso de los anticonceptivos, pero los usan poco.

Quizás la sociedad mexicana necesita una mayor conciencia sobre los problemas relacionados con la sexualidad. Las instituciones sanitarias del gobierno en consonancia con la Organización Mundial de Salud, consideran que el uso de cualquiera de los métodos anticonceptivos entre los adolescentes. No obstante, las autoridades de salud mantienen la postura de que *ningún método de anticoncepción sustituye la educación sexual*, pero desafortunadamente se siguen experimentando muchos casos de embarazos en adolescentes.

Por tanto en México se pretende arribar a la modernidad, pues es imprescindible aceptar los cambios actuales en la sociedad debe darse conforme a la diversidad social y ciudadana. Y que entre los aspectos democráticos se contempla la legitimidad de una educación sexual, que el tema este dentro de las tradiciones de una educación laica, de libre examen de las ideas, de sustentación científica, de libertad de expresión y de respecto a la pluralidad y a la diferencia de opiniones. Se requiere de información independiente, confiable, completa para los ciudadanos, los jóvenes y los profesores para sacudirse de incertidumbres y ser libres, que todo el mundo piense lo mismo y haga lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera.

j) Educación sexual en Canadá

Los programas sobre educación sexual realizados en Canadá, elaborado por el reportero Adam Marcus, de Health Scout News, ha indicado en el 2002, que los programas de educación sexual diseñados para postergar la actividad sexual en

adolescentes, aumentar el uso de anticonceptivos y reducir el embarazo adolescente fracasan en su objetivo; y algunos que el problema se encamine de mal en peor.

Ante estos reportajes, también ha tenido incidencia un nuevo estudio realizado por un grupo de investigadores canadienses quienes analizaron más de doce programas de educación sexual dirigidos a adolescentes. Estos investigadores llegaron a la conclusión que en general, ningún programa de los ofertados hizo mella en las posibilidades de que los jóvenes aplazaran tener sexo o utilizar control de natalidad cuando tenían relaciones sexuales. Ninguno redujo la tasa de partos de adolescentes.

Para Family Health International (2000), los programas de educación sexual tienen elementos comunes que se pueden adaptar a varias situaciones culturales. Esos elementos comunes incluyen ciertas características del programa de estudios y la capacitación adecuada de los profesores.

Kirby (1999, 195–209), descubrió que los programas de educación sexual para ser eficaces deben poseer 10 elementos comunes:

1. Dar un mensaje claro y sistemático es algo crucial.
2. La información sea acorde a la edad y la experiencia de los participantes.
3. Eliminar uno o más comportamientos sexuales que daban lugar a los embarazos no deseados o la infección por el VIH.
4. Incluir factores que influyen en el comportamiento sexual: creencias, actitudes, normas y aptitudes.
5. Permitir a los estudiantes apliquen las aptitudes de comunicación y negociación, y les piden que den su toque personal a la información.
6. La información debe ir dirigida a grupos: lo que están y los que no están sexualmente activos.
7. Indicar la influencia o el papel de la familia, la iglesia y la escuela en estos programas.
8. Mencionar todos los riesgos a los que se exponen los jóvenes en sus relaciones sexuales con múltiples parejas.
9. Los educadores deben “tener en cuenta el contexto social y psicológico en el que ocurren las experiencias sexuales”.
10. La capacitación adecuada de los profesores.

2.5. Evolución de la educación sexual en España

En España no puede decirse que se imparte educación sexual, sólo se hace de manera anecdótica (López, 2003). Existe en realidad una legislación que obliga a ello, pero en la práctica en vista de que los profesores no cuentan con una formación adecuada, por tanto eso hace aún más grave el problema; y es una obligación de todos el sistema educativo, especialmente los de magisterio de todos y todas las áreas, por tanto le compete a los profesionales del sector educativo, pero no es una responsabilidad concreta para nadie. En líneas generales puede decirse que en el sistema educativo

español no se trabajan los contenidos denominados transversales, y dentro de ellos tampoco se trabaja la educación sexual.

López en otro momento indica que si tuviera que hacerse un juicio general sobre la puesta en marcha de la educación sexual en España diría como hemos indicado antes “más que hacerse, hay momentos episódicos en los cuales algunas personas han intentado hacerlo”. Salvo la única afirmación sobre actividades de educación sexual que se realiza en la Comunidad de las Canarias, en ninguna otra comunidad el tema ha tenido tal representación, hasta el grado de poder ofertar un programa con fines educativos; más bien han sido sólo programas anecdóticos, bajo estrategias establecidos por los profesores con los alumnos, los padres para hacer episodios sobre educación sexual. Por tanto los esfuerzo se han hecho, pero ninguno es ni ha sido, y no esta siendo una realidad en España.

Para comprender los episodios que han permitido al pueblo español ganar terreno en la educación sexual, es preferente analizar en un determinado momento histórico, como lo es la Ley del setenta y de ahí ir concretando cada uno de los aspectos más relevantes y comprender su estado actual, y así sucesivamente...

2.5.1 Ley General de Educación (1970)

La educación sexual durante la LGE (1970) fue la última reforma que se hizo en España. La ley no consideraba desde entonces la educación sexual como asignatura oficial; la razón, todavía se vivía bajo la sombra del régimen anterior y por las duras críticas que la iglesia católica hacia sobre el tema de la sexualidad. La iglesia mantenía una postura rígida con respecto a la educación sexual, indicando ser una educación que compete sólo a los padres y a la iglesia.

El debate sobre la propuesta de la educación sexual dentro del sistema educativo español, culminó con la LGE, de 1970 en la que se puso mucho interés social por el tema, excepto por parte de las instancias oficiales, que no tenían oídos para la educación sexual. Las razones que se dieron en esa época, fueron un poco convincentes, tal como sigue ocurriendo en nuestros días; resultaba inconcebible que una reforma educativa pretendiera ser moderna y progresista y quiera marcar el rumbo del sistema educativo, y que no tenga en cuenta la necesidad de hacer obligatoria la enseñanza de la educación sexual por personal especializado, en todos los niveles de la EGB; de igual manera, hay que destacar, que cuando indican personal especializado, hace referencia a médicos y psicólogos, en ningún momento se mencionada al profesorado.

Desde entonces se tiene la concepción de que en España la educación sexual, es un tipo de educación que se hace bajo una perspectiva conservadora, muy influida por la moral católica e influida por el pensamiento Freudomarxista que predominaba en esa época. Así mismo, ha quedado la pauta, de que las personas que hacen educación sexual son religiosos, cuyas consecuencias sobre la educación de las personas, no han sido nada acogedor.

Por formarnos una idea de la educación sexual durante la época franquista citemos un pasaje del libro “Camino, verdad y vida. La moral católica”, citado por Cifuentes (2001,7–8) en uno de sus apartados se solía leer lo siguiente “*La moral natural, por ser puramente racional, corre el riesgo de desviarse. La desviación fundamental es la moral independiente, que prescinde de Dios y fundamenta la bondad o malicia de los actos en el placer (hedonismo), la utilidad (pragmatismo o utilitarismo), la adaptación a las circunstancias presentes (moral de situación)*”.

La Ley General de Educación de 1970, presentaba muchos desajustes y deficiencias, entre las que mencionamos los siguientes:

- La Educación Infantil se hallaba insuficientemente regulada y ordenada, de manera que este nivel educativo se concebía con demasiada frecuencia en términos de "guardería". Asimismo, el carácter lúdico que debe tener la actividad de los niños en esta etapa se confundía con la falta de propuestas educativas concretas.
- Aunque en el citado documento se reconocía que la Educación General Básica constituía la etapa más estable del sistema educativo español, en los últimos cursos los programas aparecían "sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos, y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos de once a catorce años".
- Uno de los principales problemas radicaba en la existencia de la doble titulación al término de la EGB. En efecto, al finalizar esta etapa, se expedía el título de Graduado Escolar a aquellos alumnos que habían alcanzado los objetivos, y un Certificado de Escolaridad a aquellos que no los habían logrado. El Graduado Escolar permitía estudiar Bachillerato o Formación Profesional, mientras que el segundo sólo permitía el acceso a la Formación Profesional. De esta manera a una edad prematura, como son los catorce años, se establecía una discriminación, casi siempre, irreversible.
- Asimismo, en el citado documento del M.E.C., se afirmaba que el nivel educativo con mayores problemas es el de las enseñanzas medias. Aquí nos encontramos con una Formación Profesional que estaba desvalorizada en el mercado de trabajo y con escasa conexión con la práctica laboral, y con un Bachillerato que pecó de excesivo academicismo y de impartir, sobre todo en los cursos superiores, unos contenidos muy alejados del entorno social y cultural de los alumnos, poniendo el énfasis en la adquisición de aprendizajes memorísticos.
- A las disfunciones anteriores habría que añadir otras de carácter general tales como una deficiente formación inicial del profesorado, la muy limitada oferta de formación permanente y una escasa presencia en los centros docentes de profesores de apoyo y equipos psicopedagógicos.

Junto a estos factores inherentes al propio sistema educativo hay que señalar como impulsores del cambio escolar en España los derivados de la transformación política que sufrió nuestro país a partir de mediados de la década de los setenta. Así, el modelo educativo de la Ley General de Educación, aprobada durante los últimos años

del franquismo, era incompatible con la Constitución democrática de 1978 tanto en lo que se refiere a los fines de la educación como a la nueva organización del Estado. Es preciso tener en cuenta que con la entrada en vigor de la Constitución se pasa en España de un modelo en gran medida centralista, al reconocimiento del derecho a la autonomía de las distintas regiones. Así, en la actualidad, aunque el gobierno central se reserva una serie de competencias en materia educativa (duración de la escolaridad obligatoria, niveles, grados, especialidades, títulos, enseñanzas mínimas...) con el fin de garantizar la homogeneidad del sistema en todo el Estado, las Comunidades Autónomas poseen amplias competencias en educación.

En relación con la divulgación periodística, se promulga en 1966, la Ley de prensa, conocida como la Ley de Fraga, que sustituyó a la Ley de guerra de 1938 y que supuso una ruptura con la concepción que la dictadura tenía de los medios de comunicación. Como resultado hubo una apertura para la libertad de información, en parte, pues se regía aún bajo el control que establecía dicha ley. Las familias del franquismo aprovecharon la oportunidad para hacer públicas sus diferencias, patentes desde principios de la década de 1960, a través de la prensa e ir tomando posiciones que les permitiesen afrontar el cambio desde una buena posición.

La información a través de la prensa tuvo tanto impacto que en 1977 había obtenido difundirse numerosos ejemplares a millones de personas. Incluso el tipo de prensa amarilla con sexo, información sensacionalista, sangre y escándalos contó con gran aceptación por el público y también de la clase política de la época que se expresó en algunas de sus páginas.

El goce de información durante 1977 duró poco, pues más adelante, se derogaba en la Ley Fraga y la administración, el poder suspender y secuestrar publicaciones. Estas limitaciones fueron desde el luego muy criticadas por considerarlas anacrónicas, y aun que el respecto a la libertad de información fue la tónica general, hubo algunos momentos en los que esa libertad se vio amenazada, por considerarse, que atacaba a la monarquía, a las fuerzas armadas y que había demasiado descontrol, pues, se comenzó a difundirse materiales obscenos y pornográficos.

De manera progresiva el tema iba poco a poco ganando terreno en los círculos sociales y educativos. Por ejemplo, en los setenta Efigenio Amezúa comienza el curso de formación extraescolar en educación sexual (fines de semana), en la ciudad de Madrid en el Instituto de Ciencias Sexológicas, como respuesta al contexto de transformación y necesidades de los profesores, de entonces. Le han seguido otros autores como José María Ferré, en Barcelona, quien junto con el colegio médico del área de psiquiatría, comienzan a trabajar y en aplicar de aspectos relacionados con la sexualidad en los centros educativos.

En 1979 se introduce el tema de la educación sexual en la universidad española como asignatura de estudio, a partir de ahí se ha ido desarrollándose hasta que en 1990, se comienza a impartir el tema con una cátedra en la enseñanza. Tal es el caso de la Universidad de Salamanca, han los precursores de la educación sexual desde el ámbito

educativo, concretamente desde el punto de visto de la psicología evolutiva. Desde luego, esto sólo ha sido un primer paso, pues a partir de esto, la expectativa de la educación sexual ha seguido su marcha en otras épocas y fases de la vida de los españoles, esto es, la transición democrática.

2.5.2. Educación sexual durante la etapa de transición

La transición española ha sido y será un tema de debate en las esferas sociales, educativas y políticas de nuestro tiempo. Incluso día a día aumenta en menor o mayor grado el interés por explicar e interpretar uno de los fenómenos sociales más contundentes– y al mismo tiempo, complejos– del turbulento epígrafe histórico contemporáneo vividos en todo el territorio español.

Morodo, citado por Recio y otros (1990, 6) indica que la transición española tenía los siguientes objetivos preferenciales:

- Establecer la paz civil de forma operativa (la doctrina de la reconciliación nacional, lo que implicaba ausencia de una política de responsabilidades) y
- Asentar una cultura democrática: europea, modernizadora y secularizadora.

Tras producirse la muerte de Franco (1975), ha comenzado a difundirse materiales relacionados con la sexualidad, que antes estaban bajo el control del Estado. Mediante varios análisis se fueron divulgando publicaciones, artículos y monografías, que a fines de los setenta contenían temas de sexo, anteriormente censurados. Puede decirse, por tanto, que fue una época de prohibición de temas relacionados con la sexualidad; el deseo era negado hasta en su expresión más natural, cualquier intento, era obstaculizado (Pérez, 1994, 177).

Al término del periodo franquista se inicia en España un proceso de transición hacia la democracia que tuvo la peculiaridad de realizarse dentro de las propias instituciones de la dictadura. El rey Juan Carlos I era el heredero del estado franquista. El primer gobierno surgido después de Franco, retomo la misma postura del régimen, además, las relaciones entre el rey y el presidente de entonces eran poco cordiales (Sáiz y Pérez, 1999).

Los acontecimientos vividos en educación sexual durante el franquismo, de deduce por la intromisión de la iglesia católica que tenía un papel fundamental en los sectores sociales y en la vida política. Ejercía poder con respecto a su doctrina religiosa, contraria desde luego –por lo que al terreno sexual se refiere–a la abolición de las disposiciones promulgadas durante un periodo anterior, así como promovía la creación de red de vigilancia sobre la adecuación de las costumbres, actividades y producciones culturales a los postulados morales católicos.

La cultura política del franquismo era, al mismo tiempo, una cultura de cruzada religiosa y una cultura de diferenciación socio–económica. Por ello, años previos al año de 1977, en especial durante la etapa constituyente, estos dos problemas eran solapadas

o puestos en las tribunas parlamentarias y en los medios de comunicación. En efecto, una nueva sociedad civil nueva, democrática y con pretensiones de ser homologada en Europa, tenía que afrontar a las cuestiones históricas conflictivas (monarquía/república, centralismo/autonomismo o federalismo, clericalismo /anticlericalismo/secularización), como a los desafíos de una modernidad obligada: la refundación de un Estado social democrático de Derecho, según establece la constitución en su artículo primero (Recio y otros, 1990, 6).

Con la posguerra, el ámbito sexual en la iglesia se convierte en un campo de intervención de su exclusiva competencia y, al hacerlo, se adueña no sólo de la facultad de controlar la circulación de los conocimientos relacionados con él sino también en la elaboración, y en gran medida, vehiculación y transmisión de los mismos. La iglesia en esa época sólo admitía como personas responsables de transmitir la educación sexual de los hijos a los padres y, sólo ellos tienen el deber y el derecho de hablar.

El proceso de transición se evidencia con la disputa entre el modelo tradicional y el moderno. Igual que en los gestos se expresaba que volvían las dos Españas del puño en alto y la mano extendida, se reivindicaba también la mujer de siempre contrastando con la joven dispuesta a romper moldes, muchas veces –de nuevo– mediante el desnudo o la liberación sexual que encerraba la visión antigua y que sería la causa de la utilización comercial de la mujer después. Ahora esas cosas parecen que han pasado a segundo plano, pues las mujeres pueden por ejemplo fotografiarse desnudas, sin que eso sea algo vulgar como pasaba en la época franquista.

El cambio se hizo inevitable en España, pues se encontró con barreras que había que romper y dejar el pasado en el olvido. Comienza entonces la época de la reivindicación y de la alegría por el futuro esplendoroso que parecía avecinarse, aunque muy pronto se ponga de manifiesto la distancia entre las expectativas y las relaciones. La política y los gobiernos siguen siendo de hombres y mujeres queda recluida en la cárcel del feminismo, en una lucha denodada pero en muchas ocasiones incomprendida. Se ha dado un gran salto adelante porque se reconoce la igualdad legal, el matrimonio civil, el divorcio o el aborto, pero el paso de los años demostrará lo lejos que queda aún la igualdad real (Barrado, 2003).

Sin embargo, no todo lo relacionado con la educación sexual parece estar en concordancia, pues las ideas del clericalismo católico de los años sesenta no han sido superadas, como podía creer en un régimen como el actual, legitimado en la constitución de 1978. Lo anterior puede ser comprobado en documentos oficiales recientes del episcopado español en el que se sigue manteniendo que la legalidad democrática puede y debe ser desobedecida en nombre de unos valores superiores que proceden de una Ley de Dios, reinterpretada como Ley natural. Obviamente, el tema de hondo calado filosófico y político es el trasfondo del largo y difícil conflicto entre el Estado español y la iglesia en materia de enseñanza de religión.

En España el proceso de cambio comenzó en los años sesenta. Los cambios iniciados en esta época, tuvieron carácter económico, por consecuencias de actividades como el turismo, el desarrollo de vida urbana, el peso social adquirido por las fuerzas políticas democráticas, etc., dieron pie a estas transformaciones de manera sustancial.

Los cambios a los que nos hemos referido antes, han sido importantes, porque han generado a la vez otros que afectan, de algún modo, a la educación sexual. Aunque la censura oficial ha desaparecido; se siguen produciendo presiones y comportamientos estridentes, las editoriales, las revistas y los medios de comunicación disponen de gran libertad para tratar abiertamente todos los temas relacionados con la sexualidad. Algunos con fines ilustrativos y educativos, y otros puramente pornográficos.

La educación sexual comienza a tomar forma en la década de los ochenta, aunque, la sexualidad de esa época se reducía a la procreación y a la genitalidad. El resultado de estas concepciones, fue crear misterios y negativas, tales como lo sucio, lo bajo y, por tanto lo reprimible. La Religión y Moral católica de la Educación Primaria y Bachillerato que perduraron en España hasta 1980, bajo las ordenes de los Ministerios de Educación y Ciencia, cuyos ministros eran normalmente los más católicos del régimen franquista, adoctrinaban de modo dogmático y acrítico, sin el más leve rastro de pluralismo ideológico y moral sobre las normas y valores morales y sobre las instituciones políticas de la dictadura.

Luego en los noventa surge el proyecto del colectivo Harimaguada de la comunidad canaria quienes han aportado aspectos más relevantes y de interés, tanto para alumnos como para el profesorado de ESO. No podemos dejar de mencionar a Fernando Barragán, igual del pueblo canario quien hace una propuesta de educación sexual desde una perspectiva constructivista; y de ahí surge la LOGSE que explicamos más adelante.

Con la llegada de la transición y los cambios que esto conlleva, la transformación sexual de la población española ha comenzado a sentirse ciertos resultados, en hombres y mujeres. Al parecer esas transformaciones con respecto al macho ibérico han evolucionado gracias a las buenas maneras que han aprendido de las féminas, son más detallistas, más dulces y también más atentos. En tanto que las mujeres españolas han dejado por su parte atrás la obsesión por la guarda y custodia de su virginidad y han relegado al olvido aquellos tiempos en los que el placer sexual, era cosa únicamente de hombres (Bustamante y Borrás, 2004).

En otro momento Bustamante y Borrás comentan que de la revolución sexual, hay que destacar el protagonismo de la mujer, que en los últimos años, ha logrado liberarse de importantes lastres y tabúes. La virginidad ha dejado de ser un tesoro a proteger y, en muchos casos, es vista como un simple trámite al que hombres y mujeres se enfrentan con miedos y expectativas equivalentes. Ante esta situación el antropólogo Luis Álvarez Munárriz citado por B. y B., señala que hoy día, ambos sexos se alternan a la hora de tomar una iniciativa y aspiran por igual a tener relaciones placenteras, e incluso la obsesión por cumplir, que era antes propiedad del hombre, preocupa hoy día, de la misma manera para ambos sexos.

Hoy día, vivimos momentos en que las relaciones son más igualitarias que nunca. Uno de los cambios sustanciales, es que la mujer es parte activa de la relación y de la toma de iniciativa; que los hombres y mujeres se repartan las tareas del hogar y el

trabajo, y se alternen a la hora de tomar el primer paso en el terreno sexual” (Álvarez Munárriz 2004, en Bustamante y Borrás, 2004)

Los comentarios que pueden hacerse sobre la perspectiva de educación sexual, quizás no resulten suficientes, dado que la información que emana de todo lo escrito en este trabajo son de estudios recientes, que pesar de haberse vividos en el pasado, no habían sido ofrecidos a la opinión pública, por el periodo oscuro de la vida de la población española durante el franquismo, y que al ser descritos ulteriormente, no parecen ser tan impactantes para unas personas, pero, quiérase o no, son memorias de todos los españoles.

2.5.3. Educación sexual desde la perspectiva de la LOGSE

A partir del Diseño Curricular Base (DCB) establecido en 1989 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), contempla de manera global los diferentes niveles de conocimiento educativo, en el ámbito social y moral. El alumnado debe conocer la realidad social tal como se presenta, sin excluir contenidos que le serán importantes para su desarrollo personal. La sexualidad es un aspecto que debe estar presente en esa realidad social, y por ende el conductor del desarrollo del individuo.

El DCB por su carácter biologicista, reproductiva y genital de la sexualidad humana no contiene ningún nexo con la cultura y los fenómenos sociales. Incluye la afectividad pero excluye dos funciones sexuales básicas del ser humano: la comunicación y el placer. No obstante, defiende la importancia de “educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud, para el ocio y la cultura. El problema está en que las autoridades políticas y educativas, no están a la altura de las demandas sociales y vivencias cotidianas, manteniendo bajo una fachada de “modernidad”, la pobreza en materia afectivo-sexual del alumnado del Estado español (Carpeta Harimaguada, 1994).

El Grupo Harimaguada, indica que el avance y mejora de la formación de los alumnos y del profesorado en programas de educación afectivo-sexual, es una actuación que no se ha venido ofreciendo, y por tanto, no cubren el derecho de los estudiantes por recibir esta información desde la escuela. Las medidas propuestas en aquella época fueron las siguientes:

- La mejora de la explicación de la Educación Sexual en los DCB de todas las etapas, recorriendo sus respectivos apartados curriculares, plasmándolo en las áreas más afines, ilustrando con orientaciones y ejemplificaciones su mejor tratamiento...Es importante que se lea y se sienta presente como un elemento con el que trabajar cotidianamente en el centro y en las aulas; y con se lograría unas medidas de desarrollo y apoyo curricular como.

- Una mayor implicación de la Comunidad Escolar y de los servicios socioculturales y sanitarios de la zona, posibilitando una coordinación en las acciones formativas conjuntas.
- Una mayor concreción y plasmación en los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, facilitando una mayor coherencia, sistematización y desarrollo cíclico de la Educación Sexual.
- Una mayor plasmación temporal curricular en las programaciones del profesorado, normalizando y contextulizando su integración.
- Un apoyo y punto de referencia para la innovación pedagógica, para el trabajo en equipo y para la interdisciplinariedad.
- Mayor dedicación de medios y recursos a la formación inicial y permanente del profesorado, adquiriendo consecuentemente una mayor credibilidad en la comunidad escolar.
- Mayores recursos económicos para la elaboración y difusión de materiales curriculares (experiencias, guías didácticas, diapositivas, libros de texto, etc.) en torno a la Educación Sexual de las distintas etapas.
- Con todo ello, se había propuesto que la Educación Sexual fuera una realidad en los centros educativos, de modo que pueda contribuir al modelo educativo ofertado por la Reforma, en el que se contemplaba contenidos que pudieran preparar al alumnado a su incorporación no sólo al mundo laboral, sino a otros aspectos que fomentarán su bienestar, comunicación, ternura, placer, salud con otras personas de su entorno y con la sociedad de la que forma parte.

La LOGSE contempla la Educación Sexual dentro de las denominadas materias transversales. Concretamente como uno de los contenidos de la Educación para la Salud. La Educación Sexual es una parte de la Educación para la Salud como también los son la prevención de drogodependencias, la educación sobre salud mental, buco-dental, etc.

Los temas transversales se denominan de esta manera porque se pretende que no configuren una materia más a impartir en el aula sino que deben desarrollarse “transversalmente” a lo largo de todas las etapas del proceso de enseñanza, inundando las demás áreas del currículum o enseñanzas que se programan y desarrollan curso a curso.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

Las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para cumplir con esta misión el profesorado debe recibir información y apoyo de personal especializado en temas de educación sexual relacionado con la salud. Esta formación no es sencilla, es por eso, que bajo esta insuficiencia, el Ministerio de Educación y Ciencia encarga a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas, en coordinación con otras instituciones educativas y administrativas.

La educación sexual debe estar presente en la educación escolar no sólo como información sobre sus aspectos biológicos, sino que también es preciso incluir información, orientación y educación sobre los aspectos afectivos, emocionales y sociales, de modo que las alumnas y los alumnos lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femenino y masculino y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas.

La educación sexual se hace cada vez más presente en una sociedad que parece estar muy bien informada, pero que, a juzgar por datos objetivos, tiene alta dosis de desconocimiento y de errores, tanto en jóvenes como en adultos, que afectan gravemente al equilibrio emocional. Enseñar a conocer y aceptar el propio cuerpo, a buscar información o a demandar ayuda es educar para ser capaces de establecer con los demás una relación más sana y satisfactoria. Por otra parte, el aumento de la ETS (enfermedades de transmisión sexual) y, sobre todo, el problema del SIDA hacen más acuciante la necesidad de la educación sexual en los centros educativos, se pretende sensibilizar al profesorado de esta importante labor y con ello generar compromiso del docente con el centro y el alumnado.

La educación sexual no es patrimonio exclusivo de la empresa educativa, es un trabajo colaborativo entre diversas instituciones. En España el tema se viene estudiando su inclusión en el currículo de la Reforma Educativa desde 1986. La noticia no se hizo esperar, en 1987 se comenzó a estudiar y analizar la forma de incluir los temas de educación para la salud (educación sexual) en los niveles educativos comprendidos entre cero y dieciséis años, bajo la supervisión y asesoría de una comisión técnica con la colaboración del Ministerio de Educación y de Sanidad. Actualmente por el impacto ofrecido de estos programas y por su trascendencia en la sociedad desde el ámbito educativo y social, se han incluido en el plan de estudios de educación secundaria obligatoria.

La educación sexual ante la perspectiva de la LOGSE es un tema indiscutible, sin embargo, su introducción en la escuela, no compete sólo al profesorado, involucra de igual manera a las familias, pues ayuda a los niños y niñas y a los jóvenes una educación completa e íntegra.

La educación sexual supone tanto información como una educación; en la primera la escuela tiene un mayor protagonismo, en tanto que la segunda, los valores mantenidos por las familias repercute desde muy temprana edad.

La LOGSE propone para ser frente a los problemas de educación sexual los siguientes objetivos:

- *Las personas y la salud*
 - Conocer, aceptar y valorar los órganos sexuales y las zonas erógenas del cuerpo.
 - Entender la relación sexual como una forma de comunicación afectiva que busca el placer propio y el de la otra persona.
 - Entender la sexualidad como una opción personal y, en consecuencia, respetar las diferentes conductas sexuales existentes.
 - Distinguir sexualidad de reproducción.
 - Comprender los principales procesos del mecanismo reproductor.
 - Conocer las nuevas técnicas reproductoras y los mecanismos de control de la natalidad.
 - Adquirir hábitos de higiene y salud relativos a la reproducción y a la sexualidad.

- *Contenidos actitudinales*
 - Interés por informarse sobre cuestiones de sexualidad y disposición a acudir en demanda de ayuda a profesionales y centros especializados.
 - Reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta sexual y respeto por las mismas.

La educación sexual en la ESO comprende en profundidad el conocimiento del tema de aparatos reproductores, el parto, y en la necesidad de que exista una preparación adecuada. Debe abordar de igual manera la cuestión de las ETS (enfermedades de transmisión sexual) discutir las medidas higiénicas que deben observarse. Profundizar sobre distintos comportamientos sexuales para desechar actitudes intransigentes. Por último se debe analizar la importancia del sexo en la sociedad y las repercusiones, a veces traumáticas, de fenómenos como la pornografía, los delitos sexuales o la prostitución.

Sin embargo, a partir de los Reales Decretos mínimos que establece la Administración Central, el propio Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas con competencias plenas en Educación elaboraron sus propias normativas. Tal es el caso de la Comunidad Autónoma Andaluza, en la que a través de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, ya en 1992 y mediante tres Decretos, se ampliaron los contenidos de las enseñanzas, porque es aquí donde, de forma más específica, se marcan los objetivos para exigir e impartir educación afectiva y sexual en los centros educativos.

Los temas transversales según lo establecido en la Junta de Andalucía, en la asignatura de ciencias naturales, contienen entre su contenido temático los siguientes aspectos:

- Al tratar sobre la reproducción humana, es conveniente diferenciar el concepto de perpetuación de la especie del de la sexualidad en sí.
- Unir el concepto de sexualidad al concepto de comunicación afectiva entre dos personas.
- Sobre la historia de la ciencia, es necesario resaltar el papel de las mujeres, su aportación como grupo social a sus avances, y las cosas específicas en que esta aportación tiene nombre femenino.

La puesta en práctica de la educación sexual es un asunto complejo, por ello exige la colaboración del conjunto de profesores, quienes deben buscar ayuda de los profesionales sanitarios del centro de salud y de los padres de familia.

La LOGSE a través de los Reales Decretos ha establecido los currículos de las distintas etapas educativas y en ellos las *enseñanzas o temas transversales* que deben estar presentes en las diferentes áreas.

El *carácter transversal* hace referencia a diferentes aspectos:

1. Los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde *la complementariedad*.
2. No pueden platearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza–aprendizaje.
3. Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.
4. Están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas.
5. Por su carácter dinámico, necesitan una constante revisión.
6. Exigen la interrelación de las materias transversales entre sí.
7. Para no perder su fuerza curricular deben ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, desde el diseño del Proyecto Educativo de Centro hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula, pasando por el Proyecto de cada Etapa Educativa (Infantil, Primaria, Secundaria) y las programaciones de las distintas áreas curriculares.

Otra característica de la transversalidad y su relación con los derechos humanos, es la de constituir un importante mecanismo para reconceptualizar el conocimiento vulgar, el ayudar a conectar la realidad social y los intereses del alumnado con el contenido científico. La postura de otros autores con el respecto al concepto de transversalidad es:

1. Reflejan una preocupación por los problemas sociales.
2. Conectan la escuela con la vida.
3. Suponen una apuesta por la educación en valores.
4. Permiten adoptar una perspectiva social crítica (Yus, 1997, 100–106).
5. Responden a un nuevo paradigma educativo (Rodríguez, 1995).
6. Reactualizan el discurso del conocimiento globalizado e interdisciplinario y del replanteamiento de la educación ético–moral (Carbonell, 1994, 8).

7. Constituyen un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículo.

La transversalidad es quizás, uno de los elementos innovadores de las actuales reformas educativas e inclusive un elemento básico de los que se conoce como Educación Global sostenida por los siguientes ejes “La globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática socio-cultural” (Yus, 1997, 158).

La educación sexual se encuentra ubicada en el contexto de los temas transversales. Dado que entre sus características primordiales es la transmisión de la educación en valores morales y sociales por parte de la escuela, y resolver la cuestión entre enseñar conocimientos y educar para la vida. Victoria Camps (1993, 11), indica que

“La educación es necesariamente normativa. Su función no sólo es instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida: Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales”.

La actual Reforma Educativa Española radica su postura a favor de una formación integral del alumnado, que contemple de manera armónica tanto los aspectos intelectuales como lo morales y que potencie el desarrollo de su personalidad, sin olvidar el contexto social en el que vive. Estos argumentos pueden observarse en la reformas de la LODE (3 de julio de 1985 y en la LOGSE (3 de octubre de 1990).

La Reforma Educativa Española asigna a la escuela dos funciones:

1. Socializadora (“La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad”).
2. Liberadora (“La educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes”).

La decidida orientación humanizadora de esta reforma educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, materias o temas transversales. Se entiende por estos temas un conjunto de “contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco

social en el que ha de desarrollarse toda la educación” y hacen referencia a aquellos “aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud...” (DCB, 1989). No obstante, en algunas comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa a estos temas transversales se le añaden otros o reciben, como en el caso de los Decretos de las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria, Infantil y Secundaria en Andalucía, un enfoque más internacional.

La LOGSE establecía los contenidos mínimos para la formación de los niños y jóvenes en materia de educación afectiva y sexual, en el que se hace emergente el contar con personal educativo competente para impartirlos; pero la realidad es que aún queda por eliminar el escollo que representan las reticencias de los profesores, probablemente por falta de información.

La información del área de educación afectivo–sexual como tema transversal en la LOGSE afirma que el objetivo primero y fundamental era proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.

Por la discrepancia que ha existido entre la familia y el ámbito sociocultural, incluida la escuela; la educación sexual no cumple realmente con su propósito (Maideu, 1980, 5). La escuela, la familia, los amigos y los extraños, son los responsables del entorno social de los alumnos, moldean la sexualidad con sus cadenas de interacción y socialización constante. Estos elementos institucionales se encargan de manipular la extraña transmisión de la información sexual, el resultado es crear, desinformación, deformación, tabú y llevando a la miseria sexual de los estudiantes.

Una vez lograda la interrelación entre la escuela, el hogar y la sociedad (Maideu, 1980), podrá avanzarse hacia una relación comunitaria donde sea posible el disfrute de una verdadera libertad y autonomía sexual, de una salud total, entendiéndose por tanto como una forma de vida autónoma, solidaria y de paz.

Algunos autores (Font, 1990; Fernández, 1996; López, 2001; Barragán, 1999 y otros) indican que una adecuada educación sexual, debe iniciarse desde el seno familiar en coordinación con la escuela. La interrelación de ambas instituciones constituyen la columna vertebral que sostiene los resultados favorables en el proceso educativo. La labor de los profesores es imprescindible pues, de ellos depende el diseño de los contenidos de la información referente a la educación sexual y, con ello poner en práctica sus conocimientos sobre el tema.

2.5.4. La educación sexual actual en España

Hoy no se discute sobre la necesidad y conveniencia de la educación sexual. Los problemas se centran sobre el modo, el lugar, el tiempo y las personas que deben llevarla a cabo, así como del papel del binomio familia–escuela. Sin embargo, puede

decirse que la sociedad española es mucho más plural y, por consiguiente, tiene menos sentido hablar de actitud dominante que prevaleció en los años cuarenta y sesenta, por la imposición de la iglesia católica. Ahora lo propio de las sociedades democráticas es admitir diferentes opciones ideológicas y ser más permisiva con las minorías en temas de sexualidad.

Actualmente la sociedad española se ha liberado de una fuerte represión que la oprimía en materia sexual; puede decirse que se ha ido más allá de lo que es deseable; o quizás aún falta camino por recorrer, pero es indiscutible que ahora se vive, o, al menos se intenta vivir, una sexualidad mucho más llena e integrada dentro del concepto del ser humano; y no como parte de una filosofía propia de un régimen político.

Los gobiernos actuales reconocen el grado emergente de impartir a la sociedad española, una adecuada educación sexual y asistencia sanitaria en planificación familiar. Pero todo parece indicar que el reloj sigue en sentido contrario; la enseñanza de la educación sexual sigue a paso lento, se brinda de forma razonable y abierta, pero no como una educación sexual en todas sus expresiones naturales.

Actualmente la iglesia católica una de las más aliadas durante la dictadura en España, aún no define su campo de acción en el tema de la educación sexual. Pues durante al menos dos décadas, el Movimiento Innovación por parte de Congresistas del Concilio Vaticano II, mostraba flexibilidad y una actitud abierta en este ámbito. Sin embargo, esa buena intención, no ha persistido tal cual, pues en pleno XXI, parece que esta institución mantiene actitudes rígidas y conservadoras, por considerar que se ha escapado de sus manos, por razones liberales de la sociedad actual, valores fundamentales, tal es el caso de la sexualidad.

La iglesia católica se defiende al respecto, cuando indica que los medios de comunicación están bombardeando con todo a los alumnos; lo que hace aún más difícil una buena educación sexual. No obstante, es algo inevitable, tenemos que aprender a vivir en este mundo materialista, especialmente cuando escapa de nuestro control –eso una realidad– además, se vive actualmente en una sociedad moderna, en el que no es posible evitar o prohibir la difusión de los temas de educación sexual, pues intentarlo, lo único que se obtendría es generar más problemas, especialmente en los adolescentes, sino, salgamos en las calles...ahí podemos encontrar algunas respuestas.

El único aspecto que hemos de retomar del Concilio Vaticano II (1965, 2003), es el reconocimiento que hace con respecto a la unión de la pareja. Porque ya no se aferra en la idea de que el matrimonio es únicamente para procrear, sino que la concibe como la naturaleza de un vínculo indisoluble entre dos personas amadas que desean el bien de la prole que tiene su origen en el amor mutuo en una pareja a través de la maduración personal y sexual.

En la actualidad se tiene una nueva concepción sobre la educación sexual y afectiva, el cual poco a poco va extendiéndose hacia una mayor normalidad. Pues las consecuencias que comportan una mala información sexual y las actitudes sexonegativas, son los responsables de muchas enfermedades de transmisión sexual; por

ejemplo, el SIDA, está haciendo que este proceso se acelere. En otros países este proceso ya se ha dado, de tal manera que, más que prevención, ya se comienza a hablar de promoción de la salud sexual.

El SIDA es un problema de salud mundial que afecta enormemente a la población juvenil. Ahora la muerte por esta enfermedad, es una de las más importantes en la población adolescente. Seguramente, las autoridades administrativas, están en espera de noticias relevantes, por ejemplo, los casos de esta enfermedad en Magic Johnson (jugador de baloncesto) o de Freddy Mercury (cantante), para sensibilizar acerca de la importancia del mal y que este expuesto a una vida sexual sin prevención.

La educación sexual, además de prevenir diversos problemas puede ser una forma útil y eficaz de promover una mejor salud y de mayor calidad. En España, muchos colectivos de enseñantes y sanitarios todavía siguen discutiendo y polemizando acerca de la conveniencia o no de la educación sexual. Nosotros estamos totalmente convencidos de que debe admitirse, de lo contrario, es una tarea condenada al fracaso.

No obstante, en el Estado Español, los mensajes que se siguen escuchando en los medios de comunicación, así como los defendidos desde diversos grupos de presión social y órganos de gobierno han sido fundamentalmente con un estilo de “póntelo pónselo”, “contra el SIDA presérvate” o de anuncios donde se ve una madre “amiga” de su hija que le pone un preservativo en el bolsillo antes de que salga. Estos mensajes no tienen nada que ver con la abstinencia, más bien por el contrario dan al público una falsa idea de seguridad frente al SIDA y los embarazos imprevistos (de Irala, 2002).

Ante circunstancias como las que hemos mencionado, cabe afirmar, que lo indudable es que el mensaje que abunda en España y en muchos otros países con respecto a este tema es que no se tiene un mensaje oficial de otras autoridades sanitarias como la Organización Mundial de la Salud, en la que hace manifiesto tres recomendaciones sobre el tema:

1. El único medio eficaz de prevención del SIDA es la abstinencia de relaciones sexuales.
2. En el caso de que esto no sea posible, que se tengan relaciones sexuales mutuamente monógamas con una persona no infectada.
3. En el caso de que los anteriores no sean posibles, informar de que el uso consistente del preservativo puede disminuir, aunque no eliminar, el riesgo de transmisión del SIDA.

Afortunadamente desde hace algunos años se están observando cambios importantes en este terreno. El arraigo de la Sexología como ciencia del hecho sexual humano, está dando paso a enfoques y trabajos profesionales y rigurosos, dejando a un lado miedos infundados. Es una perspectiva más humana y real. Bien es verdad que el proceso está costando lo suyo, pero cada vez más se observan modificaciones. Lógicamente cuesta cambiar actitudes y creencias, métodos y criterios educativos. Hábitos arraigados e impuestos en el pasado.

En un estudio realizado en febrero de 2001 por el MEDUSEX (Materiales de Educación Sexual), que es una organización dedicada a la edición de materiales sobre educación sexual en el ámbito escolar y familiar, se ofrecieron tres razones acerca de la urgente necesidad de ofrecer la educación sexual:

1. A los cambios acontecidos en todos los órdenes en la sociedad que, además de generar nuevas necesidades (como es el caso del SIDA o el embarazo no deseado en jóvenes), han puesto de relieve la necesidad de nuevos modelos de intervención. Nuevas necesidades que es preciso abordarlas con nuevos métodos de trabajos serios y rigurosos.
2. Por los datos de diferentes investigaciones, que muestran una realidad más clara con sus respectivas consecuencias con respecto a una inadecuada educación sexual y afectiva: los problemas de relación, disfunciones sexuales en la pareja, desajustes personales...
3. Por los avances científicos que han modificado las tradiciones y conceptos de salud. La salud ya no es solo ausencia de dolor y enfermedad, sino que hay un enfoque más amplio y global que incluye la dimensión sexual y afectiva.

Con base a estas premisas MEDUSEX argumenta las siguientes consideraciones:

- a) Un primer argumento se basa en comparar la realidad española con los otros países europeos y americanos. Es decir, si otros países más avanzados social y técnicamente han incluido la educación sexual como actividad obligatoria en la enseñanza. Ante estas cuestiones, cabría preguntarse, ¿Por qué no sucede en España?, ¿Por qué en la mayoría de los centros se elude este tipo de intervenciones?
- b) Una segunda razón se basa en el derecho incuestionable que tienen todas las personas, también los niños y jóvenes, a saber y conocer la verdad. Una comisión internacional ya advertía en 1946 que “todos los niños / as tienen derecho a recibir una información sexual científica como parte de su educación general”.
- c) Existen, en tercer lugar, una serie de razones que se fundamentan en realidades y problemas concretos, particularmente en poblaciones juveniles y adolescentes. Se sabe por ejemplo, que niños y jóvenes se informan de cuestiones sexuales a través de sus amigos / as; que, cada vez más y más precozmente, tienen relaciones sexuales y que la falta de información seria y científica, unida a la dificultad de acceso a los anticonceptivos, les lleva a vivir situaciones de riesgo, algunas de las cuales acaban en experiencias traumáticas: matrimonios forzados, madres solteras, abortos, enfermedades de transmisión sexual...etc.
- d) Hay otros argumentos que hacen referencia a los efectos beneficiosos de la educación sexual en el plano interpersonal y en el de las relaciones sexuales. Por ejemplo se sabe que muchos de los problemas sexuales que aquejan a numerosas parejas y matrimonios se debe en gran medida a la ignorancia en cuestiones sexuales que ha generado unas actitudes negativas respecto a la sexualidad. Por

ello, en el programa de MEDUSEX, las actividades formativas se cuenta con 6 videos dedicados a la mejora de las relaciones sexuales en pareja.

- e) Por último, por señalar solo algunos de los más relevantes, uno de los principales argumentos –que no suele ser utilizado y defendido con todo el éxito y la energía deseable– es, a nuestro juicio, una de las claves de la educación sexual y afectiva. En síntesis, lo que se vendría a plantear es que la educación sexual, queramos o no admitirlo, existe desde el momento del nacimiento. Por consiguiente, lo que sería deseable plantearse, no es si es necesaria o no, sino si queremos que siga siendo como habitualmente es, o bien, preferimos cambiar.

Del mismo modo en el VII Congreso Español y I Encuentro Iberoamericano de Sexología, celebrado en Sevilla (2002), Manuel Lucas Matheu y Francisco Cabello, presidentes de las dos mayores asociaciones de España, indican que el país se encuentra “a la cola” de Europa en cuanto a educación sexual.

En el congreso, Cabello ha explicado que la educación sexual actual en España es muy pobre porque, a parte de que en la familia, se debe informar sobre este tema en la escuela, donde no se le esta prestando la atención adecuada; enfatizó también de que el problema más habitual de las personas que acuden a consulta de sexología presentan lo siguiente: a) disfunción eréctil, b) eyaculación precoz, c) falta de deseo de las mujeres en materia sexual.

Matheu por su parte, hizo énfasis en los jóvenes, en que son una población a los que a pesar de hablarles de forma más abierta de sexualidad, siguen estando mal informados, porque la educación sexual se ha centrado en los aspectos preventivistas, que es algo necesario, aboga también por una educación sexual adecuada para que las personas puedan vivir su sexualidad con el mayor bienestar y madurez necesaria, lo que hasta hoy no parecen reflejarse en los adolescentes.

La educación sexual es entendida como promoción de las relaciones interpersonales y sociales, reconociendo la sexualidad como dimensión positiva del ser humano, en todas las edades, considerando la actividad sexual como legítima siempre que no provoque daño a las personas implicadas o al grupo social, a la vez que se fomenten aquellas formas de relación sexual que son más beneficiosos para el individuo y la sociedad, las relaciones sexuales asociadas a la comunicación íntima y estable entre las personas.

La normativa educativa en España permite y favorece que se traten determinados temas de educación sexual, pero no asegura que ésta se haga realmente. De hecho, suele ser más la excepción que la regla y depende casi exclusivamente de las direcciones de los centros y de las Asociaciones de Padres y Madres (APAS), a pesar de ser considerada como tema transversal. Puede decirse, que poco a poco se ha ido abriendo camino a una postura profesional en educación sexual, basada en conocimientos científicos y democráticos.

Actualmente el Ministerio de Educación y Ciencia ofrece condiciones legales (no reales) suficientes como para que los Centros y los Enseñantes puedan introducir la educación sexual en la Escuela (Centros de Documentación de la Junta de Castilla León, 1987, citado por López 1994, 25–26), a saber:

a) Marco legal general

- Libertad de enseñanza y de cátedra.
- Autonomía de los centros.

López en otro momento indica que en relación con la educación sexual, el marco legal propone que puede (y debe) ser introducida en los diferentes ciclos de Preescolar y EGB. Pues la Constitución Título I señala que: libertad de cátedra (art. 20.1); libertad ideológica y religiosa (art.16); el derecho a la cultura (art. 44); los derechos de los niños, según acuerdos internacionales (art. 39); los derechos humanos en general (art. 10.2); derecho a la educación de la personalidad y libertad de enseñanza (art. 27). La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985), desarrolla el artículo 27 de la Constitución insistiendo en las libertades consagradas por la Constitución y regulando la Autonomía de los Centros.

b) Bloque temáticos propuestos por el M.E.C. (BOE, 21 de enero, 1981, 6 de marzo de 1981):

– Preescolar: Área de comportamiento social afectivo. Bloque temático tercero: Preparación para la educación sexual:

- Conocer y asumir su propio yo sexual.
- Conocer las diferencias anatómicas de ambos sexos.
- Captar la integración de la sexualidad en amor y comunicación.

– Ciclo Inicial: Área de comportamiento afectivo social. Bloque temático tercero: Preparación para la educación sexual:

- Conocer y asumir su propio yo sexual.
- Jugar y comunicarse con los niños de uno y otro sexo.

– Ciclo Medio: Dentro de Ciencias Naturales:

- El hombre se reproduce.

– Ciclo Superior: Dentro de las Ciencias Naturales:

- La reproducción.

Hoy suele decirse que la educación sexual existe, y que contrariamente al pasado, en ésta se habla de sexo. Y parece ser que puede hablarse sin tapujos, ni misterios, o mejor dicho, sin perjuicios ni tabú. Amezúa (2001, 231), indica que “*La educación sexual se ha estancado por excluir el estudio, o sea, el pensamiento y las ideas. Se ha creado un estilo, una forma de ver el sexo y se gira en torno a ella de*

forma tan obsesiva y circular que se diría que no hay forma de salir de ella. Y que, por tanto, no hay otro horizonte en este campo, que ése es el horizonte. La llamada telebasura o el marujeo mediático no es sino la ampliación de este fenómeno que consiste en decir en alto y en los medios lo que se hablaba en corrillos y por lo bajo en el patio escolar”.

No obstante, el marco legal, permite, pero no asegura la educación sexual dentro de la Escuela. Cada centro y cada docente hacen lo que consideran más oportuno, renunciando, casi siempre, a un verdadero programa sobre el tema. De hecho el marco legal no contempla la formación de profesores en educación sexual, ni existen, salvo excepciones muy concretas, programas oficiales de formación en sexología para licenciados o postgraduados.

Por tanto, ante las diferentes adaptaciones que se han realizado en el sistema educativo español al sistema europeo y a la propia Constitución, en relación con la obligatoriedad hasta a una edad adecuada para los jóvenes, se ha visto en la necesidad de hacer un Proyecto de Reforma (1989), donde emana el famoso Libro Blanco. Este documento recoge los objetivos, las motivaciones y la organización general de la reforma, un Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, y el Diseño Curricular Base.

El Libro Blanco (1989) hace un análisis del sistema educativo de esa época (regido en la LGE, de 1970 y la LODE de 1985), de modo, que en su contenido se hace énfasis de los cambios emergentes que necesita la educación desde el nivel infantil hasta profesional, e incluso se considera una modalidad poco habitual, pero indispensable dentro de la educación, que es el área de la Educación Especial y la Educación para Adultos. Llama la atención que el documento no hace referencia directa a la educación sexual, aunque en diversos textos se insiste en la necesidad de que la educación favorezca la igualdad entre los sexos. Por lo que deducimos de forma indirecta hace un planteamiento sobre la educación sexual en los niveles infantil, primaria y secundaria.

Siendo nuestra área de interés el nivel de Educación Secundaria, se observa que en el Libro Blanco (p.121), los temas a los que hace alusión son: la identidad, la discriminación entre sexo, con respecto a la educación sexual, queda comprendida dentro del área de las Ciencias Naturales y de Educación Física. En resumen, dicho documento, hace referencia indirecta al tema, de forma parcial, difusa, permite que se trate la educación sexual, pero no garantiza su ejecución o aplicación en absoluto.

El Diseño Curricular Base propuesto para el currículum de la ESO, tal como se ha indicado antes, no hace una alusión directa sobre el tema de la educación sexual, sino se señala de forma difusa y confusa (López 1990, 34). Estas confusiones se deben a que:

- Se habla de reproducción, embarazo y parto, pero no, claramente de la necesidad de explicar la Respuesta Sexual Humana, como algo que es también independiente de la función de procreadora y se relaciona claramente con el placer, la comunicación, etc.

- Se reconocen pautas de conducta sexual diversas (heterosexualidad, homosexualidad y masturbación), pero no se dice explícita y claramente que todas ellas pueden ser saludables y no se las distingue de uso inaceptable de la sexualidad como la violación, abusos sexuales de los niños y conductas parafílicas, por ejemplo.
- Se propone el estudio de los métodos anticonceptivos, pero no se llega a decir que es necesario también indicar la forma de uso y acceso.
- Proponen una serie de temas sin conexión y coherencia entre sí, olvidando otros no menos importantes. ¿Por qué en esta etapa, si se tienen todas las capacidades intelectuales presentes, no se hace un análisis crítico de los roles de género, del comercio sexual, de las formas de manifestar la sexualidad en las sociedades?
- Se olvida el tratamiento de los temas referidos a la sexualidad desde la perspectiva de las diferentes áreas. En contra de la filosofía defendida en el texto, tratados de forma indirecta.

Por último, destacar que dentro del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (Libro Blanco), no aparece la educación sexual dentro de las áreas prioritarias. Únicamente se hace mención sobre el tema en los programas anexos: Programas de Igualdad entre los sexos (Coeducación y Educación para la Salud). Por tanto, el programa parece estar poco coordinado e inadecuado, porque la educación sexual, es un tema que debe plantearse dentro de un programa de formación en estos contenidos, lo contrario, hará que la creación de un fenómeno negativo entre las personas de ambos sexos, y eso no beneficia en nada las relaciones y actitudes positivas hacia la sexualidad, y las relaciones interpersonales entre niños/as, las/os adolescentes, hombres/mujeres. Apoyándonos de López (1990, 35–7) hace una valoración positiva y negativa del Plan antes mencionado:

A) Positivas

- Parece positivo la formulación de objetivos y la creación de espacios de contenidos en los que puedan tratar temas de educación sexual.
- Es significativo y explícito la inclusión del tema de la educación sexual en la primaria y en la ESO.
- Existe una preocupación entre la igualdad de género.
- Contar con un currículum abierto para que permita a los centros y a los profesores concretos un amplio margen de libertad, y con ello la realización de la educación sexual.

B) Negativas

- No se exponen los temas desde diferentes puntos de vista teóricos (psicológico, sociológicos, etc.), que son fundamentales para la comprensión de la infancia, la adolescencia y la juventud, en función de la escuela. No hay una sistematización en la educación sexual en el área infantil y secundaria.

- No hay uso normativo del vocabulario en la enseñanza de la educación sexual.
- Hay mucha carga en temas relacionados con la Coeducación.
- No hay un claro planteamiento de los objetivos relacionados con los diferentes aspectos de la educación sexual.
- Los objetivos propuestos no atraviesan sistemáticamente los Ciclos y Áreas del conocimiento (primaria y secundaria). Además no existe un equilibrio entre los ejes temáticos.
- No se hace sugerencias o recomendaciones sobre alguna propuesta de educación sexual.
- Las actitudes, normas y valores se limitan a hacer determinadas afirmaciones cuyo sentido puede ser múltiple.
- La opción del currículum abierto, no beneficia a todo el profesorado. La educación sexual no se hace por razones ideológicas o por miedo; no hay responsabilidad.
- La opción teórica que se adopta para la educación sexual, dentro de todas las áreas del currículum no se desarrolla en coherencia con los contenidos propuestos, por ser expresados de forma indirecta.

En un estudio realizado por la Universidad de Navarra en 2001 indican que, ante la ineficacia de los métodos empleados en la educación sexual, el problema es grave, pues el pueblo español se encuentra ante una epidemia de embarazos imprevistos y enfermedades de transmisión sexual sin precedentes, millones de jóvenes se quedan infértiles o adquieren el virus del papil humano que es el principal responsable del cáncer genital. Son ETS contra las cuales poco hacen los preservativos y no hay que olvidar que en diferentes países del continente africano la esperanza de vida es en la actualidad de unos 45 años debido al SIDA.

Por tanto el estudio recomienda, valorar todas las posibles soluciones para evitar el contagio de las ETS, se debe evitar discusiones populacheras como las que a veces se oyen en algunas radiodifusoras con pseudoexpertos. Quizás puede o no tratarse el problema con interés desde el punto de vista moral. Sin embargo, nunca debe obviarse la evidencia científica existente al respecto.

Para confrontar la información hemos revisado las revistas *Cuadernos de Pedagogía* (1977–2003) y *Comunidad Escolar* (1983–2003), respectivamente, en los que hemos corroborado que en cuanto al proceso evolutivo de la educación sexual, no ha tenido una trayectoria representativa. Sólo ha habido mucha controversia y falta de seguimiento del tema por parte de las autoridades administrativas y educativas.

Tras la revisión realizada en ambas revistas se puede apreciar que los titulares durante esos períodos trataban la educación sexual en casos puntuales y no había seguimiento sobre los temas o áreas ofertados. Lo relevante de esta revisión, es la información que sobre la educación sexual ha aparecido en los centros dirigidos en la mayoría de los casos para los alumnos y un porcentaje reducido para los docentes. A grandes rasgos resumimos estos hallazgos en temas comunes en el siguiente cuadro (2.2):

Cuadro 2.2. <i>Principales temáticas tratadas por revistas profesionales</i>	
<i>Cuadernos de Pedagogía (1977–2003)</i>	<i>Comunidad Escolar (1983–2003)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas religiosos. • Falta de equidad en los Roles de sexo (género). • Control en la libertad de expresión. • Falta de divulgación • Desinterés de los padres y de los profesores. • No tratar el tema en las escuelas. • Carencia y unificación de criterios en los contenidos. • Mitos y tabúes 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de materiales impresos sobre temas de educación sexual. • Mitos y tabúes. • Elaboran programas de sexualidad. • Tema polémico. • Mayor iniciativa. • Interés de: profesores, padres, gobierno, escuela. • Planes y Campañas. • Vídeos. • Mayor información y divulgación. • La sexualidad en todas sus manifestaciones.

Si nos detenemos unos instantes, podemos apreciar que la educación sexual no ha tenido una trayectoria adecuada, es más no se requiere ser especialista en el tema para darse cuenta de estas graves consecuencias, tanto en el entorno educativo como en el seno familiar. El impacto ofrecido en el área de la educación sexual deja mucho que hablar, incluso en los ámbitos educativos, sociales y políticos, el asunto no parece haber sido trascendental. Para explicar estos antecedentes, hemos partido en los años setenta, en cuyo contexto se ha observado que en los tres niveles educativos básicos (Infantil, Primaria y Secundaria), los conflictos y las causas son diversas; una de las fuentes principales de oposición de la enseñanza de la educación sexual en las escuelas, es la iglesia, institución que desde antaño hasta hoy día tiene potencia al respecto, en España. A continuación analizamos la evolución cronológica de la educación sexual en la formación del profesorado:

A) En la década de los setenta

Durante el año de 1977 la educación sexual se ha apoyado en los siguientes ejes centrales: La educación sexual en la escuela, los roles sexuales, los libros de texto, el clero y las influencias sociales. Sin embargo, la educación sexual ofertado desde los centros convergen en un solo contenido y enfoque a saber: el área de la salud (prevención y reproducción), los mitos y tabúes, los que en vez de favorecer el desarrollo de estos temas, han obstaculizado más en su enseñanza y difusión. Nos llama la atención el papel del profesorado, que desde entonces mantenía una actitud de reticencia y con ideas tradicionales y conservadoras. Estas actitudes de los profesores se debían al temor con los padres y por carecer de un conocimiento acorde para transmitir los contenidos de educación sexual; citemos un hecho ocurrido en 1979, cuando una niña de 15 años solicitaba una mejor preparación y formación del profesorado en temas de educación sexual, pues ella indicaba lo siguiente “*Los maestros no hablan de sexo lo*

suficiente como para entenderlo a medias". Lo anterior indica que la educación sexual no atravesaba en su mejor momento, incluso en el ámbito escolar su representación era casi irrelevante.

B) En La década de los ochenta

A partir de la década de los ochenta comienzan los primeros pasos sobre el tema de la educación sexual. Se iniciaron las jornadas sobre sexualidad en las escuelas, se elaboraron materiales educativos, el impulso de la mujer, se crearon los cursos de formación de monitores en educación sexual y en planificación familiar, se ha difundido el tema en varias publicaciones (SIDA), de todas estas actividades hacemos énfasis en la Comunidades de Canarias y de Navarra, como hemos indicado antes, el primero tiene un proyecto de educación sexual, desarrollados, y en segundo ha realizado programas de educación sexual en centros, a profesores y alumnos, que han tenido buena aceptación por parte de las autoridades educativas.. No obstante, todo lo generado en el área de la sexualidad, no ha cumplido con sus verdaderos propósitos, por estas razones fundamentales:

1. a la mala planificación de los contenidos;
2. la falta de apoyo al profesorado por parte de la administración; y las más notoria
3. la falta de responsabilidad de los profesores, por informar y enseñar.

En el sector educativo la educación sexual cobra fuerza en la década de los 80', con la participación de los padres y los profesores en trabajos sobre contenidos de educación sexual. Esto es, mediante campañas publicitarias se han hecho eco de la importancia de estos contenidos en la población estudiantil y profesional. Así mismo, se comienza a generar conciencia sobre la publicación y uso de materiales impresos con contenidos de sexualidad para los alumnos aún ante la inconformidad de algunos padres de familia y directivos escolares y de los propios profesores. A partir de entonces aparecen los primeros proyectos del colectivo Harimaguada sobre educación sexual en centros educativos y una gran difusión sobre el SIDA en los alumnos de ESO.

C) En la década de los noventa

Ya entrados los años noventa y debido al impacto del SIDA, los comentarios y preocupaciones comienzan a girar entorno ala enfermedad. Esto era de esperarse, pues las altas cifras de nuevos casos de VIH ya eran alarmantes en España, mismo que ha generado una gran campaña contra este padecimiento mediante cursos, jornadas, vídeos, publicidad y pláticas profesionales en los centros educativos, programas de educación sexual en las escuelas desde infantil hasta la secundaria.

Los titulares de la prensa durante esa década hacían hincapié en todo momento en relación al SIDA. En los centros educativos comienzan los problemas, con los alumnos y los profesores; en relación con los estudiantes, los embarazos no deseados y la aparición de ETS y otros riesgos típicos de la adolescencia (las relaciones sexuales sin preservativos entre otros), y las noticias del momento fueron "Educación sexual en

las escuelas”; Escolares ante el SIDA”; “Los peligros y riesgos de la adolescencia”; “El problema del aborto”. Con respecto al profesorado se publican noticias como “Profesores que acosan y abusan de su alumnos”; “los profesores son personas sexuados”; “la enseñanza de la sexualidad en el banquillo de los acusados”, etc. Ante este tipo de panorama las autoridades administrativas y educativas inician campañas y programas en contra del SIDA y de otras enfermedades y problemas sexuales.

Sin restar importancia de otras comunidades autónomas como (Valencia, Galicia, Madrid, Salamanca y Andalucía), que de alguna manera han aportado su granito de arena en la información y formación sobre temas de educación sexual, entre las que resumimos: 1) Coeducación; 2) Educación sexual; 3) Abuso sexuales contra menores; 4) Prevención de enfermedades y embarazos no deseados; 5) La homosexualidad; 6) Violencia sexual; 7) entre otros...

D) Del año dos mil en adelante

Durante los años 2000–2003, según la revista Cuadernos de pedagogía, la educación sexual no fue el tema de interés, los contenidos manejados han sido pocos, pero importantes. Incluso parece ser que por la época que prevalece, los profesores, los padres y los alumnos son más conscientes sobre la necesidad de recibir toda información sobre el tema y ser enseñado en las escuelas. También se observa que los contenidos manejados son los mismos (prevención y riesgos), lo diferente quizás es la metodología y los objetivos y el contexto educativo e interés del profesorado. De modo que podemos informar que ahora, algunos centros cuentan con formadores en educación sexual, profesionales de la salud y por los CEP.

La educación sexual se ha trabajado más en el ámbito de la educación secundaria, y desde luego cobra terreno y enlace en la educación infantil y primaria, tal es el caso del grupo Harimaguada de la comunidad canaria, donde se ha trabajado desde la perspectiva general de la educación sexual, a veces llamada así y otras veces educación afectivo–sexual o educación para la salud. No obstante, en algunos casos se ha trabajado desde una perspectiva de una educación no sexista o coeducación, como un planteamiento más de la educación sexual.

Con respecto a la formación del profesorado en educación sexual, según reportes de los cuadernos de pedagogía (1985–1996), en los cursos de verano (1980–1983) y en las publicaciones de la prensa “Comunidad escolar”, (1983–2003), señalan que la formación al magisterio se ha ofrecido mediante Jornadas, Encuentros, cursos de postgrados, juegos didácticos y vídeos, Talleres, etc., entre los temas que más oferta han tenido son:

- Educación sexual en los escuelas
- Coeducación, educación afectiva–sexual, en profesores, alumnado y padres de familia.
- Cursos para orientadores, educadores y formadores.
- El tema central entorno al SIDA y ETS.

En algunos casos las autoridades educativas han tenido problemas con los padres, por considerar que otorgan demasiado permiso al profesorado para enseñar contenidos de educación sexual que a ellos les corresponde. Tal es el caso ocurrido en 1985, en un colegio público en donde los padres han denunciado al director del instituto por permitir la distribución de un libro “sexualidad y vida sexual”, bajo el argumento de atentar contra la moral de los alumnos, incluso han llegado a calificarlo como un presunto “escándalo público”. Y así... podemos citar muchos otros ejemplos, pero consideramos que con este es suficiente, como para formarnos una idea de la disputa que existe y sigue existiendo entre los padres y las autoridades educativas en temas relacionados con la sexualidad, hoy día.

En concreto, en la sociedad española, suele suponerse que los avances de su gente con respecto a la sexualidad, y es que la falta de una adecuada educación sexual, a la que se le dedica por cierto, menor tiempo en las escuelas que a la vial, provoca además de un alarmante aumento de los embarazos no deseados entre los jóvenes, frustración entre los mayores y las autoridades educativas y la administración (Bustamante y Borrás, 2004). Más adelante estos autores continúan diciendo que esta frustración aparece en una sociedad, en la que el sexo lo impregna todo.

Los medios de comunicación como hemos señalado por igual repetidas veces, son los responsables de utilizar constantemente como reclamo y para ello lo magnifican y manipulan, mostrando a jóvenes perfectos que practican un sexo espectacular, básicamente genital. Lo que provoca malestar y mayor frustración a los jóvenes, por no asemejarse a un modelo platónico y no estar “a la altura”, causándoles más angustia. Estas angustias y frustraciones son las que muchas veces pueden llegar a ser causa directa de la falta de deseo que afecta un 24% de la población femenina y provoca problemas sexuales en uno de cada tres españoles, desde disfunción eréctil como hemos señalado de Cabello y Mateau en otro apartado, además eyaculación precoz y dificultades para alcanzar el orgasmo.

La falta de información sobre educación sexual es la causa de muchos males entre hombres y mujeres, las/os adolescentes, en sus relaciones sexuales, vida sexual y desarrollo psicosociales, entre otros. Lo que significa que si estos cambios naturales fuesen bien asumidos, con una adecuada educación e información sexuales, no tendrían porque eliminar la actividad coital, ni reducirla sensiblemente, ni tampoco afectar al grado de satisfacción de ésta, ya que desde una correcta aceptación, se puede producir incluso un enriquecimiento de la sexualidad y de las relaciones de pareja, y en el caso de los adolescentes una vida sexual, más sana y segura.

Por todas estas situaciones que hoy día experimenta la educación sexual, se potencian posturas científicas, democráticas y tolerantes. Se busca educar en valores para que cada persona elija libremente y sea responsable de su práctica sexual. Se trata de implantar a la sociedad de nuestro tiempo un modelo educativo basado en el respeto por la pluralidad y la diferencia. Actualmente se entiende que la sexualidad es un modo de expresión, de comunicación, lo cual incide en la autoestima y en la capacidad de sentir y expresar afecto. De todo esto, deducimos por tanto que, la sexualidad humana

es muy importante para mantener el bienestar, y creer en supuestos erróneos puede llevar a tener una baja calidad de vida.

La educación sexual debe ser un proceso que dure toda la vida, en el que intervenga toda la sociedad; su cometido será influir en las actitudes y en los comportamientos; deberá facilitar una adecuada información, de modo que se corresponda al momento evolutivo del receptor, contemple aspectos físicos y psicológicos, y se base en conocimientos científicos actuales, libre de prejuicios; deberá proporcionar actitudes positivas hacia la sexualidad, el cuerpo y la autoestima.

Por el ritmo de la sociedad y el auge e incidencia de los medios de comunicación, la educación sexual tendrá que convertirse en un fin para desmentir mitos y sentimientos de culpabilidad, vergüenza fomentadas durante muchos años; también desarrollará comportamientos saludables, preparando para afrontar posibles problemas; y por último generará responsabilidad, de cara a la toma de decisiones en la vida de cada persona y de los demás.

2.6. Educación sexual: Binomio Escuela–familia

La escuela no puede trascender en su tarea de hacer educación sexual mientras los padres se opongan a este proceso. Se requiere para ello una mutua ayuda, evitar que los padres se sientan culpables de las consecuencias negativas que pueden ocasionar con su resistencia sobre el tema en el ámbito escolar. Además, la educación sexual en el ámbito escolar es responsabilidad del claustro y de los miembros de la sociedad en que vive el individuo, y en los que vive su sexualidad, en proporción a la responsabilidad con que la propia sociedad adulta se haga cargo de una buena educación sexual de su población (Romero, 2000).

Sabemos que una de las mayores preocupaciones de los padres con respecto a sus hijos se relaciona con la forma como están viviendo su sexualidad y las consecuencias que está tiene en su salud sexual. Estas circunstancias a las institucionales que conforman el entorno de los jóvenes a tener un mayor compromiso y responsabilidad, tales como la escuela, la familia, la sociedad y el estado, esperan que los jóvenes sean “responsables” con su sexualidad, de hecho, la exigen. Sin embargo, nuestra experiencia y la literatura revisada nos indican que con respecto a los padres o adultos en general, es evidente la “irresponsabilidad” con la que asumen sus funciones sobre el tema de la educación sexual. Paradójicamente los padres pretenden a partir de “una educación sexual irresponsable”, que los jóvenes “vivan la sexualidad con responsabilidad”; es fácil para los adultos señalar la irresponsabilidad de la juventud en su sexualidad, pero muy difícil para ellos señalar y asumir la propia irresponsabilidad en relación con la educación sexual.

A pesar de que la familia es el lugar donde los niños y jóvenes descubren su propia identidad sexual, se enfrentan con la realidad masculino–femenina de la pareja de sus padres, viven el dinamismo constructivo de la “separación” progresiva de los

mismos, que tiene una función educativa primaria en orden a la educación sexual. Los aspectos señalados solamente pueden ser eficaces a través del diálogo ente los padres con sus hijos en tema de sexualidad, para que éstos últimos se sientan libres para interpelar a sus padres y no sientan engañados por ellos; que se vean conducidos a valorar con naturalidad la evolución de su personalidad sexuada, a reconocer la naturaleza de sus impulsos, a afianzar la voluntad de dominarlos, situando este dominio en una proyección de madurez adquirida. Logrado lo anterior, se cuando se hace imprescindible la participación de la escuela, que junto con la familia tienen una misión específica correspondiente.

La atención de la escuela debe dirigirse a una información concisa y correcta y al mismo tiempo a una obra educativa y continua en el plano de los valores, que permita emprender un proceso de crecimiento de personas éticamente motivadas, interiormente libres y psicológicamente maduras. En consonancia con otros autores sobre el tema de la educación sexual, indicamos que sería un contrasentido querer hacer del tema una nueva disciplina o una materia suplementaria. La educación sexual tal como la entendemos no puede ser una acción especial y limitada: tiene que ser progresiva e inscribirse día a día en una educación global de los niños y jóvenes dentro del ámbito educativo y en otros lugares.

Desde una perspectiva radical y reivindicativa, algunos autores como Romero (1999), basándose en las malas influencias de cara a la formación de las personas el que no se aborden adecuadamente los contenidos de educación sexual como componente básico de la educación a la ciudadanía en la familia y la escuela, afirman que se está produciendo en un gran número de escuelas y familias una educación basada en el “terrorismo sexual” y en la “pedagogía del NO” (Romero, 1999), los métodos típicos en la educación sexual tradicional han sido señalar “todos los males” y los “peligros” que pueden ocurrir si se tiene relaciones sexuales coitales. Los jóvenes incluso son víctimas en muchas ocasiones de frases intimidatorias “cuidado te me embaraces”, “no vayas a meter la pata”, “no vayas a venir con la barriga grande, porque te mato”, etc. Estas propuestas han sido el fundamento de una educación sexual centrada en la postergación y la abstinencia sexual, alimentada, por supuesto, de una concepción negativa, represiva y condenatoria de la sexualidad.

Lo que es preocupante es que la familia, la escuela y la sociedad, no están formando a los jóvenes para iniciar su vida sexual de forma responsable, constructiva, realizante y autónoma, independientemente de la edad de inicio coital y de si esta se hace prematrimonial o matrimonialmente. Tienen que entender que una educación sexual con exclusividad a la postergación o a la abstinencia sexual no garantiza actitudes y conductas responsables, ni mucho menos si está apoyada en una visión represiva y negativa de la sexualidad.

La familia y la escuela exigen pero no dan, hacen poco para que las expectativas que tienen respecto a la vida sexual de los y las adolescentes sean como las desean. Esto, parece a un dicho que dice: se recoge lo que se siembra, ¿si no se cultiva bien como esperar una buena cosecha?

Algunos padres reconocen con sinceridad que no han hecho realmente nada que sea efectivo para que sus hijos puedan vivir su sexualidad sana y responsable. Pues la mayoría de estos padres les es más fácil indicar a los jóvenes que se cuiden, pero pocos enseñan realmente como hacerlo y como protegerse de los riesgos naturales de la vida sexual, y de otros aspectos referidos con la sexualidad.

Una adecuada concepción de la sexualidad permite vivirla con armonía y maravillosamente, no de cualquier forma, sino de manera responsable. Romero (1999) propone algunos criterios que supone una sexualidad responsable:

- La persona se hace cargo de los propios actos y decisiones.
- Tiene en cuenta las consecuencias de los propios actos sobre si mismo y los demás.
- Tiene en cuenta los propios sentimientos, valores y actitudes para tomar decisiones respecto a la vida sexual.
- Tiene la capacidad de aplazar el placer y la gratificación en situaciones que ocasionarían problemas y consecuencias negativas para si mismo y otras personas.
- Decide libre, consciente y autónomamente.
- Cuando la vivencia sexual está asociada a un sentido que le da significado a la experiencia sexual y amorosa.

En nuestro trabajo reiteramos nuevamente que la educación sexual, es una meta importante y que para su efectividad se requiere la coordinación con los padres, pero, después de haber formado a los profesores. No deseamos que la educación sexual entre la familia y la escuela se deje al azar, sino que ambas instituciones deben asumir una actitud proactiva tomando la iniciativa para educar la sexualidad sin permitirse delegar a otras fuentes menos confiables. Además, no hay que esperar que surjan embarazos no deseados para preocuparse de la educación sexual, es fundamental tomar la iniciativa y de manera intencional formar valores, virtudes, actitudes, conocimientos y habilidades relacionados con la sexualidad. Los padres saben que si no toman la iniciativa en el tema otras personas lo harán por ellos.

Hacer educación sexual hoy día en las escuelas es un reto personal y profesional, hay que saber lidiar con el cuerpo docente, directivo y los padres, incluso con los propios compañeros y los alumnos, pero –insisto, no deja de ser un reto–. No hacer una buena educación sexual y pretender que la adolescencia no tenga problemas en su vida sexual, es tan estúpido, como pretender que no se ahoguen en una piscina sin haberles enseñado a nadar y protegerse de los riesgos en una piscina (Romero, 2000).

Los profesores de las escuelas deben recibir, como parte de su formación y capacitación los conocimientos y las aptitudes para poder impartir una educación sexual eficaz. La educación sobre sexualidad se propone como parte integral y universal del proceso educativo; esta capacitación debe considerarse además como parte obligatoria de cualquier programa de capacitación docente.

Siendo el tema de la educación sexual, todavía un tema polémico, por tanto supone considerar las siguientes recomendaciones (Ferren, 1986) para tratarlo adecuadamente en la escuela:

- a) Delimitar la función de la escuela, como institución social educativa, respecto a la educación sexual; abordar el tema con responsabilidad y seriedad.
- b) Caracterizar el tipo de educación. Investigar las condiciones e implicaciones que comporta el tema de la educación sexual en los centros educativos.
- c) Delimitar la influencia que ejerce el hecho coeducativo sobre el tema. Así como sus consecuencias e inconvenientes para el desarrollo sexual normal de los alumnos.

La familia es el ámbito según algunas asociaciones y colectivos religiosos donde se debe ofrecer la educación sexual. Estos grupos afirman que no se requiere tratar las cuestiones relativas a la sexualidad como “un problema particular de ningún tipo”, pues indican que algunos alumnos preguntan a sus padres qué han hecho ellos para que el naciera, o de dónde viene el hermano que la madre tiene en el vientre, etc., y que los padres han respondido bien estos aspectos. Pero, eso no debe consolarnos, pues se indica con claridad— algunos padres— y eso, no beneficia al resto de los adolescentes. Lo que es patente, es que todas estas afirmaciones, no son contundentes, pues, la religión intenta siempre suavizar el problema, no profundiza en aspectos que hoy día son alarmantes, como lo pornografía, los anticonceptivos, las relaciones extramaritales, entre otros, pues son temas que no convienen a la iglesia, por tanto, eso sería una educación sexual a medias.

Sin embargo, personas relacionadas con la iglesia, no parecen ponerse de acuerdo, pues algunos indican que el núcleo familiar le corresponde la enseñanza de la educación sexual, pero, admiten, que esta institución no esta preparada para esto, y que por problemas de eficiencia y resultados rápidos se debe transmitir exclusivamente por la escuela, y eso, no significa que la familia este exenta de esa educación; no es sencillo actuar sobre la familia, pero es fundamental trabajar con ellos, para que recupere su fuerza educativa, aunque es más complejo que capacitar a los profesores (Miranda, 2004). Más adelante, el autor, indica que los profesores tienen un rol tremendamente importante, porque la sociedad les ha dado la tarea de ser los agentes educativos por excelencia. Por tanto la escuela puede sistematizar una información que hay que entregar progresivamente, tiene en esto mas posibilidades pedagógicas que la familia, puede proponer objetivos muy claros y precisos, puede proponer proyectos, puede posibilitar que grupos de pares discutan y analicen sus vivencias y puede provocar encuentros generacionales, de padres e hijos.

El problema viene a aflorar cuando se observa que en relación con la educación sexual, la sociedad y la escuela no están preparadas para afrontar con este tipo de temas. Parece ser que la gente sabe, tiene información, pero no sistematiza ni verbaliza su experiencia. Miranda señala tres aspectos cuando se trabaja la educación sexual con los profesores en los procesos de capacitación:

- Primero, una revisión de las actitudes de los profesores frente al tema, para
- Segundo, confrontar con información científica planteada de acuerdo a los problemas discutidos en el grupo,
- Tercero, permitir a los profesores planifiquen caminos para el hacer apropiados a su realidad, los lleven a cabo y se vuelvan a encontrar para saber qué paso, cómo les fue. El profesor va a demostrar con estos aspectos, que todo esfuerzo se demuestra en las aulas, de manera que es indispensable el diseño de sus actividades y después las revise en conjunto con otros.

La escuela es testigo voluntario o involuntario del desarrollo de situaciones relacionadas con la sexualidad en todas las edades de los alumnos y que suelen crear conflictos en la comunidad educativa. Pero muchas veces, los profesores y los directivos no saben como afrontar esos conflictos. Por otro lado, la realidad sobre este asunto, se refleja en las actuaciones del profesorado, esto es, quieran o no, educan sexualmente; lo mismo ocurre con los padres, los amigos, los medios de comunicación y la sociedad en general. A esto se le llama educación sexual informal o socialización sexual.

Además, cuando en las escuelas se intenta introducir el tema de la educación ante el claustro de profesores, surgen diversas alternativas de respuestas del cuerpo docente y directivo (Martínez Verdier, 2003), tales como:

- Las negativas manifiestas porque consideran que se fomentaría el libertinaje, la práctica desordenada e irresponsable de la sexualidad.
- Las negativas que nunca llegan a explicitarse.
- Las acepciones que tardan en implementarse o no se implementan nunca (por motivos económicos, porque los docentes no quieren ocupar su tiempo libre en capacitación o porque no se encuentra el tiempo dentro del horario lectivo.).
- La aceptación solamente de una charla informativa biológica, dirigida a los alumnos, en la que los docentes, muchas veces no participan.

Estas alternativas, no son del todo ciertas, pues las últimas investigaciones realizadas en este aspecto, indican que la educación sexual no incide de forma negativa en el comportamiento de los adolescentes, en el aspecto físico y mental. Se han demostrado que el hecho de recibir educación sexual no hace que los niños y jóvenes manifiesten actitudes más rebeldes y retadoras, ni tengan más problemas de relación con sus semejantes, ni que cambien sus valores morales. También se ha observado que los jóvenes que han recibido educación sexual no tienen relaciones sexuales antes que los muchachos que no han recibido este tipo de información.

En consecuencia, para hacer una educación sexual planificada metodológicamente, con la intención explícita de lograr modificaciones positivas y que abarquen a la comunidad en su totalidad, es necesaria la implementación legal del tema en las escuelas y en todos los niveles educativos, no basta, con intentar transmitir información sobre el tema con la ayuda de charlas biológicas. Pues supone que los profesores deben capacitarse para comprender y abordar los temas sexuales cotidianos (Martínez, Verdier, 2003), dado que con una charla sin continuidad es como tirar una

gota de agua en tierra seca: no produce el efecto deseado. Por lo que resulta importante motivar a los docentes, para que –aunque hubiera una Ley de Educación Sexual–ésta pudiera llevarse a cabo en la escuela.

En verdad, impartir la educación sexual es complicado; pero no es imposible. Sólo es cuestión de proponérselo para saber qué hacer cuando las dificultades se presenten y para que la Escuela deje de ser un testigo y pase a ser un mediador en el aprendizaje de la sexualidad, dentro del marco de la educación para la salud y de una adecuada calidad de vida.

Son muchos los argumentos que versan sobre el papel de la escuela, y casi todos indican que es un lugar adecuado para dispensar una información objetiva sobre las diferentes áreas de conocimiento que conforman el saber, por tanto, es lógico suponer que también debe ser el ámbito en el que se desarrolle la vertiente informativa de la educación sexual. Pero, lamentablemente, esta institución no cuenta con los recursos y medios necesarios para abordarla adecuadamente. En relación con los materiales, se indican únicamente aspectos referidos con un ser humano asexuado, y se limita en torno a temas de reproducción.

Por estas situaciones, se insiste en que la escuela, para poder abarcar la sexualidad en toda su realidad afectiva y científica, es necesario que la educación sea obligatoria para todos los niños y jóvenes y que sea integrada en el programa escolar. Lo anterior, sería lo ideal, pero, eso sólo puede ser una realidad, cuando los políticos que dirigen el pueblo español, comprendan la importancia del tema a priori, antes de tener que leer en los periódicos consecuencias negativas al respecto. Así mismo, también resulta fundamental que el educador pueda ofrecer un clima de naturalidad, franqueza y respeto a las preguntas y dudas que los alumnos les soliciten. De esta manera, podemos indicar al menos, que la escuela estará proporcionando una sólida formación e información sobre el tema de la educación sexual, y eso, no le resta de ningún modo la función y participación de los padres, ni tampoco la sustituyen.

Por otra parte, el hecho de que los alumnos adquieran conocimientos adecuados sobre educación sexual, no constituye una garantía para prevenir una conducta sexual temprana o irresponsable (Thais y Josef, 2000), aunque la educación sexual representa un factor muy importante, intervienen también otros factores, como.

- Tener una buena relación con los padres, lo cual incluye una buena comunicación, un adecuado nivel de confianza y el apoyo suficiente por parte de estos.
- Compartir con los padres los problemas personales, incluidos los que se relacionan con la sexualidad y con la anticoncepción.
- Tener una autoestima alta.
- Una buena imagen.
- La habilidad para tomar decisiones y defender tus puntos de vista con firmeza y claridad.
- Contar con la información adecuada en materia de comunicación y roles sexuales en la relación de pareja.

- Considerar las consecuencias de tener un hijo durante la adolescencia.
- Tener expectativas para lograr niveles escolares altos y cursar una carrera.
- Contar con amigos y persona cercanos que tengan las características señaladas en los aspectos anteriores.

Por todo ello, los padres tienen que tener presentes todos estos aspectos y hacer todo lo que este a su alcance para no descuidar la buena educación sexual de sus hijos. En efecto, los adolescentes, los padres y los profesores, necesitan mucho de una adecuada preparación y conocimientos acordes a las necesidades actuales de los escolares, para que puedan ayudarles a resolver los problemas que surjan a ellos mismos durante este periodo de la adolescencia.

Sin embargo, a pesar de estos y muchos esfuerzos, no es exagerado afirmar que aun perdura, en cierto grado, una concepción tradicional que ha entendido la educación sexual como sinónimo de educación reproductiva. Esto ha ocasionado con frecuencia que los contenidos educativos de algunas intervenciones escolares se limitarán a resolver las incógnitas sobre el propio origen, a facilitar nociones de anatomía, fisiología e higiene y, más actualmente, incorporan una cierta dosis de contenidos presumiblemente preventivos.

En la sociedad española se observado en los últimos años, un experimentado e importante cambio en la manera de entender la sexualidad, este cambio ha repercutido a la vez tanto a nivel de las conductas individuales como de las concepciones colectivas. Y, es cuando de este modo la escuela entra en acción, como un elemento más del contexto social, y que en ningún caso es ajena a este cambio de planteamientos.

La escuela como promotora de la salud ha de ejercer como tal de una manera continua, paralelamente a todo proceso de intervención educativa, evitando la compartimentación de los temas, lo que ofrecería una visión parcial y sesgada del concepto de salud que se pretende fomentar. El Instituto de Estudios de la Sexualidad y la Pareja, recomienda tres elementos principales a considerar en relación a la educación afectiva– sexual en una escuela que interviene directamente en el ámbito de la salud de los alumnos:

- La educación afectivo–sexual que se enseña a través del currículo establecido. Es decir, a la que está definida en los programas escolares.
- La concepción de las relaciones interpersonales y afectivas que impregnan lo que se conoce como currículum oculto. Es decir, el “estilo” y la “atmósfera” de la escuela. Consiste en aquellos aspectos de la vida del centro educativo no verbalizados porque pero que son reconocibles por la permanencia en el mismo.
- Las relaciones desarrolladas en el hogar, la escuela y la comunidad, con sus servicios y su entorno social. Es decir, la mayor o menor relación del centro educativo con su entorno social.

A continuación presentamos un esquema sobre la comparación entre la concepción de la educación afectivo–sexual en el modelo de escuela promotora de la salud y el modelo tradicional (Instituto de Estudios de la Sexualidad) (ver cuadro 2.3).

Cuadro 2.3. <i>Comparación entre la concepción de la educación afectivo–sexual Basado en Vertio, H. Health Promoting School. OMS, 1990 (ICP/ADH411)</i>	
<i>Modelo de escuela promotora de la salud</i>	<i>Modelo tradicional</i>
Contempla la educación afectivo–sexual en el marco de la educación para la salud	Contempla la educación sexual en el marco de la sexología
Entiende la educación para la salud como un proceso	Entiende la educación para la salud como la transmisión puntual de normas y conocimientos
Se basa en un modelo de salud que incluye la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales	Se limita a la salud física y a las medidas preventivas, excluyendo otros aspectos más amplios de la salud
La educación afectivo–sexual está integrada en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Desvinculada de proyectos educativos globales en el centro educativo
Relacionada con otros proyectos educativos de la escuela y la comunidad	Desvinculada de otros proyectos educativos y comunitarios. Actividad aislada y puntual.
Asumida fundamentalmente por el profesorado (reforzando su papel como agente de salud)	Asumida fundamentalmente por profesionales externos al centro educativo (a menudo sin preparación pedagógica)
Promueve y estimula la colaboración con los recursos y los profesionales sanitarios	Delega los temas de salud
Objetivos centrados en el desarrollo personal, la promoción de la salud y la prevención	Objetivos excesivamente centrados en la prevención (embarazos no deseados, ETS, SIDA, etc.)
Contenidos relacionados con una gran variedad de materias y disciplinas científicas (antropología, historia, etc.)	Contenidos excesivamente relacionados con la biología
Promueve la participación activa de los alumnos con una amplia gama de métodos	Se limita a dar normas y pautas, generalmente con intervenciones magistrales
Se orienta al trabajo de las actitudes, los conocimientos y las conductas saludables	Centrada en la transmisión de conocimientos
Basada en la responsabilidad sin recurrir a estrategias culpabilizadoras. Favorece la comprensión de la variedad y riqueza de la conducta sexual humana	En algunas ocasiones es culpabilizadora y limitadora
Reconoce la variedad de influencias sobre la salud de los alumnos y tiene en cuenta sus creencias, valores y actitudes	Carece de un enfoque coherente que tenga en cuenta todas las influencias que actúan sobre los alumnos
Se inicia en la etapa de educación infantil	Se inicia habitualmente en la pubertad y en la adolescencia
Utiliza materiales adecuados a la metodología de trabajo en las aulas y a los planes educativos	Utiliza materiales externos al sistema educativo, excesivamente centrados en la información
Considera que la participación y la cooperación de los padres es central en la escuela promotora de la salud	No involucra activamente a los padres en el desarrollo de programas de educación para la salud
	Si la intervención es realizada por profesionales

Evaluación integrada en el marco del proyecto educativo	externos, la evaluación suele estar desvinculada del proyecto educativo (cuando hay evaluación...)
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Razones y motivos por incluir la educación sexual, es el sueño y el objetivo básico de la mayoría de los autores, sexólogos y formadores que abordan el tema en sus escuelas, no obstante, como ha indicado Mesa (2003), lo que tiene que hacerse, es convencer a los políticos y al gobierno, para que se crean y tomen carta sobre el asunto, y comiesen a trabajar sobre ello, y no restarle importancia. Ariza y otros (1991, 36), indican que los principios básicos que justifican la integración de la educación sexual en los programas escolares son:

- La educación sexual hace referencia a uno de los aspectos más importantes de la personalidad humana, y por tanto queda inscrita en el marco más amplio de la educación global de la persona.
- La sexualidad no puede ser considerada como una disciplina más, sino que participa, en sus variados aspectos, de la diversas áreas y actividades del programa escolar general; por tanto, desde la multiplicidad de aspectos ha de ser integrada de forma interdisciplinar.
- La educación sexual, como cualquier otro proceso educativo, exige continuidad y progresión. La escuela ha de intervenir en este proceso.
- La educación sexual ha de ser asumida y llevada a término por los mismos educadores del Centro escolar, los cuales han de utilizar una metodología correcta y adaptada a cada edad evolutiva.

Más adelante Ariza (1991) comenta algunos aspectos que deben tomarse en cuenta, una vez aceptada la propuesta de realizar educación sexual en los centros, en efecto, hemos extraído los más adecuados a nuestra propuesta de investigación:

- Colaboración de padres y profesores.
- Coeducación como sistema educativo.
- Formación y reciclaje del profesorado.
- Material didáctico apropiado.
- Acuerdo del claustro de profesores en el programa de educación sexual.
- El programa de educación sexual debe realizarse por los educadores del Centro escolar, reduciendo de esta manera las intervenciones externas.
- El programa debe ser gradual con respecto a las edades de los alumnos.
- Contar con ciertos objetivos a corto y a largo plazo (generales y específicos).

Por último, hemos de indicar que una verdadera educación sexual en el ámbito escolar, es realmente una llamada de atención, a la coherencia para todo el profesorado que lucha por una escuela del presente, y evitar la sombra del pasado en su plan de trabajo con los alumnos. El trabajo de educación sexual, es una realidad en la que nos movemos y que, huyendo de toda tentación idealista sobre las posibilidades de cambio a través de la escuela, reclama, por encima de todo, una actitud diferente que inunde las

relaciones con los alumnos y alumnas en estas cuestiones de sexualidad (Izarra, 1984, en Camarero, 1985, 9).

Además, una adecuada educación sexual en la escuela reclama coherencia entre el gesto y discurso, entre el silencio y la palabra. Reclama la ruptura del rol de enseñante. Reclama, en definitiva, la implicación personal y seamos capaces de “*desnudarnos*” delante de los alumnos, en todo lo referente a cuestiones sexuales de nuestro tiempo, pues no son aspectos nuevos, han estado desde el pasado, pero, bajo cerraduras muy difíciles de abrir, según la época en cuestión. Reclama, en concreto, la destilación de una libertad sexual para las personas se atrevan a manifestar su propia sexualidad ante los demás.

El desarrollo de la afectividad y la actividad sexual son elementos fundamentales en el proceso de evolución personal y contribuyen a la salud física y mental de la persona. La escuela debe por tanto, plantearse, su colaboración en este desarrollo, desde que la niña/o, el o la joven se presente en ella. En efecto, la sexualidad de los individuos adquiere una visión más positiva y adecuada según la época y el medio sociocultural, entre otros.

2.7. Propuesta de educación sexual

Tras la entrada al campo de la educación sexual y en la vida del profesorado de educación secundaria a través de los informantes, la bibliografía, los CEP y los EOES, sabemos que el área es netamente complejo, lo que obliga en ocasiones en ofrecer actividades complementarias al profesorado en este ámbito. Pero, desafortunadamente, eso hoy día, es como intentar pedir las perlas de la Virgen, porque la predisposición no se refleja de forma generalizada con el profesorado ni tampoco por la propia Administración. En esta investigación reiteramos nuestro respeto a todas las instituciones que hacen hincapié en la importancia de la educación sexual en los centros, pero deseamos y solicitamos de manera urgente, un cambio de actitudes del profesorado al respecto.

Entendemos las reticencias y las razones del profesorado por evitar el tratamiento de la educación sexual en sus centros, pero no se puede vivir bajo la sombra del pasado, de miedo, de temor, y, tampoco de las tradiciones y costumbres impuestas por la sociedad en que se vive, pues la gente cambia y las cosas por igual cambian, de modo, que debemos cambiar al expectativas de una sociedad moderna y cambiante, sin más ni menos.

Nuestra postura sobre la educación sexual, es que debe ser un aspecto que moldea la conducta de los individuos a partir de la propia sexualidad (hombre-mujer); no debe estar condicionada por los estilos y las formas sociales de la sociedad en que se vive, sino un término con mira hacia el futuro de las nuevas generaciones, a los cambios sociales y a las nuevas tecnologías. Que sea un ámbito de fácil acceso y actualizado de forma continua.

Que la educación sexual se realice sin distinción de género, sino bajo una perspectiva de igualdad, de condiciones y de permanencia de grupo. Y, que abarque las distintas maneras de manifestar la sexualidad humana sin inhibiciones, tabúes y mitos, y, que emplee un lenguaje acorde a las necesidades de los sujetos a quienes se dirige. Por último, que la educación sexual sea adecuada al paso del tiempo, pues todo cambia y nada es estático, hay que ir renovando...

En la enseñanza de la educación sexual, es preferente mantener la firme convicción de que la tarea en este ámbito requiere de una constante formación y actualización permanente. No declinar o tirar la toalla ante los obstáculos, pues de la experiencia de otros profesionales en el área sabemos que hay que estar completamente convencidos de que el trabajo de educación sexual con docentes requiere de ciertos aspectos: paciencia, capacidad crítica, autoestima, habilidades y destrezas, y, una cierta dosis de liderazgo en los trabajos de asesoramiento.

El camino que deseamos recorrer en esta travesía será importante si se logra la participación e implicación de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, y, de la oferta de un buen plan de trabajo sobre educación sexual, que despierte el interés general en la población educativa.

Para una buena educación sexual en los centros lo fundamental es trabajar bajo una normativa común y con unas ciertas bases metodológicas:

- Integrar los contenidos de la educación sexual en las diversas áreas del currículum, trabajar desde la perspectiva de la transversalidad y en el proyecto educativo de centro con los agentes de apoyo (profesores, asesores, orientadores y otros especialistas en el ámbito).
- Adaptar todas las propuestas que sobre el tema de la educación surja a través de otros colectivos profesionales, al contexto socio-económico y cultural de cada centro educativo.
- Utilizar una metodología participativa centrada en los intereses del alumnado y del propio profesor, según las necesidades y el nivel de maduración de los primeros.
- Trabajar en equipos, grupos de trabajo (inter y multidisciplinares). Incorporando otros agentes de apoyo e involucrar a los miembros de la sociedad, pero sin quitar el protagonismo al profesorado en estas actividades formativas en la escuela.
- Colaboración entre los centros de una provincia a otra, y solicitar la participación de los servicios socio-sanitarios y de otras instituciones, así como de sexólogos o psicólogos, según sea el caso.
- Integración de los programas de educación sexual en la escuela con otros programas y actividades de la comunidad.

- Aceptar las experiencias que sobre educación sexual realizadas por otros expertos tanto en territorio español como de otros países, para adaptarlos a los problemas propios de cada centro o comunidad escolar.

Finalmente, pensamos que todo agente o profesional de la educación que desee formar parte de un colectivo de educadores en cuyo trabajo este centrado en la educación sexual, tiene necesariamente que formarse bien, y bien no sólo para quedar pasivo sino activo, pues éste es un ámbito en donde las ideas fluyen a una velocidad máxima, y en el que no puede esperarse para mañana lo que hoy es ya...tarde. Deben ser personas o profesionales completamente convencidos por trabajar en este tema, que se crean lo que hacen y estar sujetos a las inclemencias del tiempo y a los problemas que surjan en sus actuaciones a través del desempeño o asesoramiento con alumnos, compañeros y consigo mismo.

Para ello, hay que convivir “con” y “en” el problema cotidiano de los centros, después elaborar un plan de actuación que responda o resuelva al menos la mayor parte de la demanda evocada por el claustro y los propios alumnos. Lo que implica tener cierta experiencia y conocimiento sobre la educación sexual de forma determinante, para no caer en contradicciones y ser etiquetados por los compañeros y por los alumnos, en este caso.

Capítulo tres

LA FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.1. Abriendo una panorámica de la formación del profesorado

- 3.1.1. Nuevos retos para el profesorado de educación secundaria
- 3.1.2. El proceso de desarrollo profesional

3.2. Formación Inicial del Profesorado

- 3.2.1. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria
- 3.2.2. Características deseables al profesorado de educación secundaria

3.3. Formación permanente del profesorado

- 3.3.1. Etapas de la formación permanente del profesorado
- 3.3.2. Formación en Centros

3.4. Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado

- 3.4.1. Formación del profesorado en el marco de la LOCE
- 3.4.2. Los Centros de Profesorado en Andalucía

3.5. Los retos y las funciones de los asesores de formación

3.6. El asesoramiento educativo como instrumento de apoyo para la mejora en la formación del profesorado

- 3.6.1. Modelos de asesoramiento educativo
- 3.6.2. El proceso de asesoramiento

3.1. Abriendo una panorámica de la formación del profesorado

La formación es un proceso gradual que ocurre en la vida del docente cuando experimenta de manera personal un cambio en su preparación profesional, y cuando considera que su papel en los centros ha sido insuficiente, posición que le obliga a fortalecer su desempeño académico en consonancia con las necesidades del centro y con la sociedad. En este sentido, De Vicente (2003) señala que la formación del profesorado es un constructo que ha sufrido variaciones profundas en su concepción con el paso del tiempo y que, a su vez, ha estado y se mantiene íntimamente relacionado con la enseñanza, lo que viene a decir, que la idea en cada época se haya tenido en ésta ha resultado ineludiblemente en una forma específica de pensar de aquella.

La formación debe estar basada en la planificación global, teniendo en cuenta la diversificación del propio centro posibilitando, favoreciendo y potenciando la participación de todos y el trabajo colaborativo. Así mismo, se requiere de un profesorado capaz de construir su práctica diaria, introduciendo propuestas de innovación en el marco de la realidad del centro, considerando todos y cada una de las dimensiones que pueden intervenir en el proceso de enseñanza para con ello erigir y afrontar el proceso de innovación y cambio más adecuado. Con esta nueva estrategia existe la posibilidad de acometer su propio desarrollo profesional y no sea sólo transmisor, sino docentes capaces de garantizar en sus alumnos una actitud crítica y participativa (Domingo y otros, 1998, 218).

La formación profesional es muy relativa, depende del cristal con que se mira será la concepción más acertada, pues existen muchos caminos los recorridos desde el pasado en relación con la formación del profesorado en España, desde distintas dimensiones de investigación y construcción del conocimiento (Montero, 2004). No obstante, es una etapa que muchos profesores anhelan pero a la vez muchos le huyen. La formación del profesorado es la preparación y la emancipación del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar su proyecto educativo común (Medina y Domínguez (1989).

La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, pues la formación inicial no depende solo de las competencias y conocimientos, sino de los aprendizajes que ha desarrollado durante su trayectoria profesional, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a grupo en las aulas escolares. Esto conlleva a pensar que en la enseñanza, y, a pesar de los múltiples esfuerzos que vienen realizándose en los últimos años, aún resulta difícil definir cuáles son los estándares que determinen a las personas calificadas y capaces para la enseñanza (Capel, 2003; Korthagen, 2004).

La denominada formación docente implica ofrecer respuestas a ciertos aspectos relacionados con la educación y de las perspectivas de los educadores por ejemplo

resulta interesante cuestionarse en: ¿Cuáles son los desafíos que el docente enfrenta en su práctica para contribuir al logro de las finalidades de educación en pro de su país?, ¿qué necesitan saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir los profesores? y, por tanto, ¿qué rasgos se deben promover durante su formación, a fin de que cuenten con las competencias necesarias para atender con calidad las necesidades de los alumnos en los centros educativos? (VV.AA., 2003).

La formación del profesorado es un proceso de vida que se intenta conformar desde el ámbito escolar, laboral y profesional, entre adversidades y buenos logros. Un buen resultado en la formación se obtiene cuando intenta reflexionar sobre lo que ha sido el curso de vida profesional; por lo que supone en ocasiones, inscribir la formación en un proyecto de vida, que debe ser explicado /reflexionado (Dominicé, 1990). Bajo este argumento resulta claro, que la vida es el lugar de la formación, y el relato biográfico el terreno sobre el que se construye esta formación; del mismo modo, la formación se construye bajo un referente de vida y un recorrido educativo del profesorado, desde cualquier perspectiva, social, personal y profesional.

Siendo la formación un aspecto singular en la vida del profesorado, por tanto, en él se incrustan otros aspectos tales como la trayectoria profesional y el itinerario individual relacionado con las situaciones de formación. Incluso en las últimas décadas la concepción de formación ha cambiado (Cochran-Smith, 2003). De modo que una vez superados los obstáculos por parte de los docentes, puede hablarse de un proceso de autoconocimiento (Canario, 1994). En efecto, la formación del profesorado es, entonces un proceso de desarrollo personal, en relación con la continuidad con sus sucesos y experiencias anteriores, y no la ruptura, que permitan una reapropiación crítica para las nuevas situaciones.

La formación del profesorado de secundaria hoy día, requiere promover el aprendizaje de los contenidos, las ideas y las capacidades pedagógicas necesarias de los futuros docentes en el Sistema Educativo. Por ello, es fundamental que todo profesor, a pesar de tener un nivel adecuado de conocimientos, debe poseer habilidad comunicativa y conocer bien el medio cultural y social de los alumnos Gambín, en Romero y otros, 2003, 545).

Gambín más adelante indica que el profesor tiene que crear y fomentar un clima de complicidad con los alumnos, pues no resulta suficiente el solo transmitir información, sino debe involucrarse en todos los aspectos relacionados con la formación del alumno. El docente es el responsable de la educación de los estudiantes, al igual los padres lo son del niño. En definitiva, educar es cultivar a la persona y fomentar lo que es valioso en ella.

La formación del profesorado sigue un proceso entre las que hay que lidiar con algunos aspectos referidos con la formación, de manera que cuando sigue una trayectoria favorable puede tener ciertas consecuencias como señala Domingo (2003):

- El proceso de formación permanente del docente dura toda su vida profesional.

- La formación del profesorado no puede partir de cero en sus planteamientos ignorando la competencia alcanzada por el docente y enviando el mensaje –así ha ocurrido en algunos casos- de que lo anterior no era válido.
- La formación es acumulativa y el profesorado es adulto y profesional, por lo que se va construyendo desde estructuras de conocimientos previas, tiene un componente biográfico y narrativo de una gran fuerza y exige nuevas maneras adecuadas a tales circunstancias.
- La cultura profesional e institucional actúa como filtro para interpretar, desarrollar o resistirse propuestas de acción, mejora y formación.
- Hay que considerar la geografía social del conocimiento y la formación del profesorado, con sus puntos de partida, principios e implicaciones.
- La formación es contextual y se desarrolla en estrecha interdependencia con su realidad, práctica, currículum y el proceso de desarrollo de su centro.
- La formación de profesores se está desregulando, desformalizando, en la medida en que se incrementa el número y la diversidad de agentes formativos implicados y objetivos propuestos para la formación.
- La formación debe dejar gran parte de su componente disciplinar y ponerse al servicio de proyecto de cambio (innovación) elaborados por un equipo de profesores, acompañados críticamente y contemplándose en ellos la complejidad y controversia propia de los procesos de cambio, de las relaciones profesionales, de la comunicación y de compaginar autoformación con el desarrollo institucional.
- La formación necesita dotarse de un sistema de asesoramiento concebido como un proceso continuo de ayuda más educativo y plenamente respetuoso con éste, su personalidad, vida, contexto, necesidades, capacidades, etc.
- La formación debe “también” suponer un aumento del prestigio social.
- La formación inicial y permanente deben ser partes coherentes de un mismo proceso de desarrollo.
- Las administraciones públicas no pueden apropiarse y dirigir acciones de desarrollo profesional, pero tampoco pueden obviar su responsabilidad social en este sentido.
- Por último se ha de fortalecer la ética profesional y la motivación del profesorado, acompañándose de medidas de mejora de los centros y del colectivo docente.

Por todas estas cuestiones planteadas en relación con el término de formación, somos conscientes de que en el aspecto formativo en la educación sexual ha sido y sigue siendo un tema polémico y de difícil aceptación. Por ello la información que se ha

manejado en el tema, debe ser difundida por personal especializado, de fuentes confiables y con base científicas. Y, para que esa formación pueda cumplir con sus propósitos en el profesorado de educación secundaria, es importante entender que la formación inicial y permanente está dándose por el acelerado ritmo de la vida social que se vive hoy día en la sociedad española, pues a pesar de los apoyos económicos y de materiales que recibe el profesorado en la educación sexual, la situación de la enseñanza ya no es lo que antes era, sino esta cambiando según los cambios que experimentan las sociedades de nuestro tiempo.

Por todo ello, sabemos por el momento, que la formación del profesorado en contextos y situaciones particulares requiere tomas de posiciones concretas y sensibles a la propia historia, presente y futuro, y esto, ciertamente, hace prohibitivas los afanes de quedarse en terrenos de nadie, en posiciones asépticas o desencarnadas. Además, esta formación no resulta fácil para el profesorado de hoy día, existe una crisis de identidad profesional, por diversas causas a lo largo de su vivencias e historias de vida (Goodson y Sikes, 2001).

Y, con la ayuda de un enfoque biográfico-narrativo de la formación del profesorado podemos proveer de nuevos modos de pensar en la formación permanente. Aunado a ello, la función del ciclo de vida y biografía que se pretenda indagar las posibles trayectorias formativas. Entendiéndose por trayectoria formativa de los profesores, a la relación que necesariamente debe establecerse entre las demandas de cada una de las diferentes etapas por las que pasan los profesores, y las ofertas formativas adecuadas a estas necesidades (Marcelo, 1994; Fernández Cruz, 1999).

3.1.1. Nuevos retos para el profesorado de educación secundaria

La formación del profesorado desde su paso por la universidad, es el punto de partida donde mayor importancia debe ser considerarse hoy día. Actualmente la sociedad exige un profesorado capaz de responder a las necesidades de cambio en la estructura de la enseñanza y en la utilización de modelos tradicionales, y, con ello formar docentes con herramientas acordes para afrontar los problemas educativos.

La formación del profesorado es el centro de interés primordial de todo sistema educativo, pues uno de los objetivos que se persigue en el ámbito educativo es elevar el nivel de enseñanza y aprendizaje en los centros. Y, para que ello ocurra, se requiere que los profesores tenga suficiente autonomía y muchas aspiraciones por elevar su categoría intelectual en su trabajo, de modo que pueda superar el carácter secundario y la dependencia en beneficio de una actitud y de una práctica reflexiva y creativa, y, para lo cual es necesaria la incorporación de su propia experiencia la dimensión teórico-crítica y pueda abrirse a la práctica de la investigación. Pero, esto, no parece estar dándose en el profesorado de educación secundaria, pues no existe un modelo de formación, que explica los pro y los contra del papel que desempeñan estos profesionales de la educación en el ámbito escolar (Revenge, 2001, 119).

Del mismo modo, la profesión docente se distingue de otras profesiones en que, en primer lugar, las personas involucradas en este terreno educativo, no pueden permanecer en estado pasivo o receptivo, ni tampoco pueden apartarse de sus propios sentimientos frente al ejercicio profesional, propiamente. Los docentes son individuos que construyen su identidad profesional con la mirada de otros (Taylor, 1996), de modo que sus interacciones con el resto de sus compañeros le ayudan a encontrarse consigo mismo en el ejercicio docente.

La LOGSE exige un modelo de profesor reflexivo, investigador y crítico, que debe ser capaz de tomar decisiones por sí solo. Moral (1997), sustenta bajo el apoyo de Tom y Valli (1990) y de Reid (1994), que dentro del profesorado existe un estado de alarma en cuanto al replanteamiento -de formación del profesorado- para contrarrestar la acentuada tendencia en nuestra sociedad actual a desprestigiar la profesión docente.

A pesar de las previsiones de la LOGSE (1990), la formación del profesorado de secundaria aún no ha tenido la oportunidad de desarrollarse, no ha encontrado su propio espacio. Así mismo, la radiografía de este problema con el profesorado de secundaria ha quedado resaltado en estudios e Informes (Azevedo, 2000; Eurydice, 2002-03; Alanís, 2003; Marchesi y Martín, 2002; Prats, 2002)) en que existen graves problemas, fracturas y déficits (organizativos y profesionales) en un momento de crisis aún sin subsanar en Europa. Las facultades de educación han vivido al margen de todo lo relacionado con el aspecto formativo, no siempre por su responsabilidad, pero sí contando con su resignación (Rico, 2003, 9).

Subsanar las deficiencias que presentan los profesores relacionados con su formación inicial, será tarea para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en las Facultades de Educación, para lo cual se recomienda rediseñar el currículum de la carrera docente, para estimular en los estudiantes el aprendizaje de destrezas técnicas y desarrollar habilidades para ser frente a los problemas y desafiar la visión negativa que se tiene del profesorado, y no caer en modelos tradicionales.

Esteve (1986, 1989a, 1989b, 1989c) hace énfasis en que el profesorado de educación secundaria debería prepararse y habilitarse en "*La capacidad para asumir situaciones conflictivas*". El mismo autor más adelante indica que no ofrecerse esto tal cual, habría que considerar que para dar calidad al sistema educativo hoy día, hay que cubrir una nueva etapa de apoyo al profesorado. No obstante, esa consonancia entre los problemas actuales, productos del pasado, no parece haberse olvidado por parte de la sociedad, que aún tienen espacios sin cubrir. Esto supone hoy por hoy, una sociedad moderna un poco egoísta que intenta convertir todos los problemas educativos en problemas sociales pendientes, lo cual es un error, pero que está dándose hoy día en el ámbito cultural expresamente educativo.

En toda Europa los profesores de secundaria cursan la formación universitaria en un periodo de cinco años. Para ello (Esteve, 2003) se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, olvidándose del antiguo supuesto de que para dar clases de secundaria lo fundamental era dominar los términos

científicos de una determinada. En otro momento el autor señala la existencia de dos modelos de formación: Simultáneos y Sucesivos. De los cuales hemos adoptado el modelo simultáneo, por los intereses de la investigación, centrada en la formación del profesorado y en la mejora de la enseñanza; además este modelo se implica en una identidad acorde a la realidad; con una formación más específica y práctica; que incluye la aprehensión de destrezas sociales en el aula; una organización del trabajo escolar, entre otros. En tanto que el modelo sucesivo hace énfasis a una identidad falsa y no se centra en el papel docente, lo cual es inadecuado en este momento para la investigación.

Los programas de formación del profesorado ofertados hoy día presentan un currículum pasivo y nada flexible, lo que provoca en los estudiantes faltos de interés y expectativas. Los programas educativos dirigidos al profesorado, no cumplen su cometido, carecen de una realidad práctica para la enseñanza o el trabajo cotidiano del profesor (Goodlad, 1990, en Moral, 1997). La mayor parte de los programas están inundados de contenidos temáticos y conceptos que ningún modo favorecen a la búsqueda de nuevos conocimientos de los alumnos y con ello estimular la teoría personal acerca de la práctica.

El profesorado desde su formación inicial se encuentra involucrado en un contexto social, particular y político, dentro del cual debe actuar con responsabilidad. En este contexto complejo los profesores deben estar formados y preparados en la resolución de problemas educacionales, en la toma de decisiones y en la reflexión “en” y “sobre” la acción mediante la colaboración con sus colegas (Schön, 1983,1987). Por tanto los docentes actuales y del futuro se les forman para no hacer transferencia de conocimientos y de principios teóricos desde la concepción tradicionalista, pues de lo contrario, nunca harán frente a las demandas que la sociedad exige hoy día (Eraut, 1994).

La formación inicial del profesorado de ESO no debe entenderse como una formación centrada en los contenidos científicos propios de su especialización, sino como un conocimiento profundo de carácter didáctico sobre el área que ha de impartir. Conocimiento que le permita dominar no sólo los conceptos básicos y estructurales de su área, sino también los conceptos puentes con otras áreas y las prácticas sociales que sirvan de referencia a dicha área (Cardeñoso y Azcárate, 1998).

Para mejorar la formación inicial es necesaria una revisión de los contenidos en cada una de las materias que componen las escuelas de formación de profesorado. El problema puede estar en que algunos formadores aún mantienen una forma de enseñanza que hoy día no se adapta a las necesidades formativas del profesorado. En efecto, se hace emergente la existencia de formadores preparados en diferentes ámbitos de la educación, y, que asuman el compromiso de enseñar nuevas asignaturas.

La mayor parte de los sistemas educativos europeos reconocen la existencia de una profunda transformación de las condiciones de trabajo de los docentes. Esta transformación indica la necesidad de un cambio en el planteamiento de los enfoques y los contenidos de la formación inicial que se imparte, y con ello, se evita que en esta formación se reproduzcan los contenidos y objetivos de anteriores enfoques de

formación inicial, y a la vez, pase a las nuevas generaciones docentes. Esteve (2003,15) indica que: “*No tiene sentido cambiar las estructuras de formación y continuar transmitiendo los contenidos y objetivos de un sistema educativo que ya no existen*”.

La formación inicial ha de constituirse en un almacén estructurante, en una herramienta de futura reflexión-acción el que ir integrando, estructurando y transformando nuestros conocimientos profesionales con los que nos van llegando de la experiencia y la reflexión crítica sobre ella.

Esta investigación considera que la formación del profesorado no debe ser temporal, sino constante y permanente. Hay razón suficiente para pensar que cuando iniciamos en esta empresa educativa logramos mayor responsabilidad, dado que nunca se prepara para enseñar y aplicar lo aprendido, lo que ocasiona un choque entre la teoría y la práctica. Sin embargo, mejoramos cuando aceptamos el reto, pues cortar el cordón umbilical del modelo formado de nuestros profesores, nos hace más conscientes de crear nuestro propio estilo de enseñanza y de ser capaces de responder a los obstáculos.

En el ámbito educativo Eraut (1994) cuánto más aprendemos, estamos más abiertos a posibilidades en buscar nuevos conceptos para aprenderlos y asimilarlos. Pero no todo lo que brilla es oro. Algunos profesores no tratan de buscar nuevas oportunidades de mejora ante sus fracasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el resultado un bloqueo de posibilidades de mejora en su desarrollo profesional, los afectados son los alumnos. Todo inicio es muy difícil pero no imposible de superar.

Resulta difícil entender la formación inicial del profesorado en los sistemas educativos de España, pues parece ser que aún se vive bajo la sombra de un sistema educativo anterior a la LOGSE, pero el cambio se ha dado y supone por tanto cambiar los objetivos, las formas de trabajo y la esencia propia del sistema educativo.

El futuro de la formación inicial del profesorado de secundaria no parece estar definido hoy día. Una de las razones es la forma en que las universidades organizan la formación inicial de los futuros docentes de secundaria; se observa la existencia de diferentes concreciones que tienen un mismo común denominador: La falta de apoyo institucional y la falta de definición de su labor (Azcárate, 2003).

Existen dos modelos de formación inicial del profesorado (Coriat, 2003,105): el Preservicio y el Servicio. La formación inicial también se le denomina “preservicio” cuando da una cualificación, Profesor de Secundaria, antes de obtener un contrato como profesor/ a de Secundaria. Mientras que, el Servicio consiste en una secuencia de:

- *Contratación* (de manera provisional, con o sin examen previo).
- *Formación, pagada o no*, (si se fue seleccionado/a previamente), ligada esencialmente a un Centro de Formación y a un Centro de Secundaria, y
- *Consolidación* (si se supera la fase de formación).

Más adelante Coriat (2003), con base a su experiencia personal y de otros autores, cree que la formación inicial del profesor de secundaria solo puede ser adecuada si se consideran los siguientes aspectos:

1. “Para enseñar en Secundaria no basta con dominar una disciplina” (Hernández y Sancho, 1993). Además del conocimiento tipo “episteme” el profesor necesita un conocimiento productivo, de tipo “frónesis” (Eisner, 2002).
2. El tipo formación influye en el sentimiento de seguridad que tienen los profesores al entrar en clase (Darling- Hammond y otros, 2002).
3. La formación inicial del Profesor de Secundaria es “el fundamento de todo desarrollo profesional futuro (Living y Robertson, 2001).
4. Desarrollo Profesional (DP). Zuzovsky, 2001, hace tres cuestiones al respecto: ¿Es el DP un proceso gradual y acumulativo de cambio o tiene una carácter “dramático” y “revolucionario” en el profesor?, ¿Cuál es el ideal de acción de un profesional de la educación secundaria?, ¿El DP se refiere al profesor en sus aulas o al profesor en el contexto de la institución en la que trabaja?
5. Escuelas de Desarrollo Profesional. Estos Centros son destinados a la práctica de formación inicial como de formación permanente; constituyen un punto de encuentro entre los colectivos correspondientes a las Escuelas Anejas, hoy desaparecidas, pero que han sido los cimientos para las Escuelas de Magisterio. No obstante, las Escuelas de Desarrollo Profesional tienen sus pros y contra, como ocurre en todas las soluciones humanas...

Por estas situaciones y demás, Imbernón (2002), ha informado en su informe al Consejo de Europa que la formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integrada posible, *respecto* a criterios unificadores en los países europeos. Pues la realidad del poder olvida la realidad de la demanda de una mayor profesionalización y de los avances de los últimos decenios. Y, con esto, cabe señalar que en cuanto a la formación inicial del profesorado de secundaria, es el ámbito donde mayor atención debería centrarse la administración, dado que es donde prima un modelo predominantemente académico-esencialista en el que los contenidos disciplinares son el único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la profesión docente.

La educación secundaria como hemos señalado en repetidas ocasiones, ha brillado por su ausencia, pues el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), no ha sido tomado en consideración al respecto; el curso solo ha tenido sobras de alta y crítica. Por el contrario, la formación inicial del profesorado ha de dotarse de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitarse al futuro profesor/a para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Del mismo modo en la Conferencia del proyecto de educación secundaria para Europa celebrada en 1996 (MEC, 1999), la dimensión europea de la educación se

expuso los trabajos, avances, tendencias, retos y perspectivas en el ámbito educativo durante el periodo 1997-2000. En este proyecto ha quedado establecido que el marco de actuación estaría en tres actividades prácticas, a saber:

- *Europa en la Escuela*. Actividad que está vinculada directamente con los jóvenes en edad escolar; es una actividad conjunta de un grupo de estados miembros, el Consejo de Europa y la Unión Europea. Todos estos miembros llevan a cabo un papel pionero en la promoción de una conciencia europea entre los escolares, a la vez que entre los profesores y padres en más de cuatro décadas.
- *Red de intercambios escolares*. Actividad centrada en:
 1. El intercambio de información y la buena práctica; por ejemplo, la guía práctica de enlaces e intercambios escolares en Europa;
 2. La pedagogía de los enlaces y los intercambios escolares;
 3. La formación de profesores implicados en los enlaces e intercambios escolares y en los proyectos europeos entre escuelas.
- *Programa de formación permanente de profesores*. Es una actividad considerada el vínculo principal entre el Comité de Educación y la Profesión Docente; quienes a través de becas han participado en actividades de formación en otros estados miembros.

Los objetivos planteados en el proyecto desde entonces para la educación secundaria son:

- Satisfacer una necesidad crítica de información por medio de la recogida de datos sistemáticos y precisos sobre la organización de los sistemas educativos en Europa, respondiendo a la necesidad de encontrar soluciones comunes para proporcionar a Europa la educación secundaria que requiere.
- Puntos vitales: objetivos, currículos, contenido y métodos, valoración, diplomas y formación de profesores.

No obstante, a pesar de los esfuerzos y las preocupaciones del sector educativo de educación secundaria, las cosas no pintan con buen rostro. Pues realmente, son evidentes las grandes dificultades que se encuentra el MEC para realizar el trabajo de Formación Permanente del profesorado; tales dificultades se deben con frecuencia a la provisión inadecuada de sustituciones, pero también a otras razones más sustanciales, como las ya analizadas en otros apartados. Por otra parte, la formación pedagógica inicial de mucho de los profesores de secundaria sigue siendo uno de los puntos más débiles del sistema educativo; de modo, que esto, es un asunto que debe ser debatido con las universidades y escuelas de magisterio y formación de profesorado (Luisoni, 1999).

Para evitar confusiones sobre el término de dimensión europea, mencionamos lo siguiente:

- Es un elemento interdisciplinar, especialmente en función del contenido.
- Es un sistema de actitudes, de valores; pero también un conjunto de competencias.
- Es un incentivo hacia una nueva pedagogía o, más exactamente, la ilustración de un cierto número de principios pedagógicos que llevan algún tiempo desarrollándose, etc.

Una de las guías que sintetizan mejor un plan de formación global del profesorado, es la propuesta por Escudero, según Peñafiel y Domingo (1998, 219), cuando señala que: *“La formación de los profesores es un proceso en el que se pretende que los profesionales de la educación aprendan y desarrollen diversos conocimientos, para fundamentar, dar sentido y finalidad a la tarea educativa y que incluya también el aprendizaje de habilidades y competencias profesionales prácticas para saber cómo llevar a cabo su trabajo docente, eminentemente práctico”*.

Por último, indicamos que la formación profesional del profesorado, no transcurre oportunamente, porque ni el propio docente reconoce su identidad personal; porque parece que esta identidad se configura con la transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida y la identidad asumida, el resultado (Dubar, 2000) a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. Todo ello, provoca un choque entre dos identidades (institucional y profesional) y, en consecuencia el cambio de identidad de la secundaria como etapa educativa produce la crisis de identidad profesional del profesorado (Tedesco, 2003).

En efecto, las investigaciones realizadas entorno a estos problemas de identidad del profesorado de secundaria, se centra en tres dimensiones (Beijaard y otros, 2004): a) cómo se forma la identidad profesional, b) cuáles son sus características y, c) cómo aparece en los relatos o narraciones del profesorado. En concreto, esto supone que el profesorado construye su propia identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de dar una identidad al yo, que puede ser socialmente reconocible (Bolívar, 2004). Tras reconocer estos problemas de identidad con el profesorado de secundaria, pasamos más adelante a realizar comentarios acerca de la formación inicial y permanente de estos profesionales.

3.1.2. Características deseables al profesorado de educación secundaria

La educación secundaria es el corazón de cualquier sistema educativo. Su evolución ha generado debates de fondo en educación desde hace varias décadas. Puede observarse que los cambios que ha experimentado han sido consecuencia de la gran mayoría de las Reformas Educativas emprendidas en España en los últimos treinta o cuarenta años, que tienen como foco la estructura del currículum de lo que hoy se conoce como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y escuela secundaria superior o postobligatoria. En esas últimas décadas se ha caracterizado por una gran expansión de la educación secundaria en todo el mundo.

Lo ideal para que el profesorado de educación secundaria pueda mejorar su enseñanza en las aulas, es la aceptación personal por impartir nuevos conocimientos no propios de su asignatura, aunque no correspondan con los de su formación académica inicial. Incluso deberían impartir algunos conocimientos con un planteamiento más globalizado. Con ello el profesorado replantearía la necesidad por impartir una cultura y conocimientos más amplios de materias afines que permitan afrontar esta labor.

Los maestros y los profesores son piezas clave del desarrollo de toda sociedad moderna. Motivo por el cual, la formación del profesorado de secundaria debe ser una parte fundamental de cualquier política educativa. Hoy día se requiere en las aulas un profesorado formados en todas las dimensiones educativas, acordes a las exigencias de la sociedad y a los cambios que ésta experimenta. Algunas características propuestas para el profesorado de ESO según Gambín (2003, en Romero 2003) y Prats (2000) son:

- a) *Un profesorado actualizado científica, técnica y culturalmente.* El profesorado de Educación Secundaria ha de estar formado en conocimientos propios de una determinada disciplina. Estos conocimientos evolucionan constantemente, por lo cual se hace necesario su actualización a través de una formación permanente.
- b) *Un profesorado facilitador de aprendizajes.* La labor del profesorado de Educación Secundaria va más allá de la transmisión de contenidos. Requiere, además del saber científico, el saber hacer, es decir, el dominio de habilidades docentes específicas. En este sentido su función ha de ir dirigida a facilitar la autonomía y la reflexión en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- c) *Un profesorado que educa.* La labor rebasa la estricta transmisión de conocimiento disciplinar. Ha de fomentar la construcción y el desarrollo de valores y conductas dirigidas a la mejora de la convivencia. Por ello el profesorado ha de seguir sistemáticamente el desarrollo personal de sus alumnos y fomentar la interacción entre ellos dentro del aula.
- d) *Un profesorado que conecta la educación con el medio.* La actividad escolar se desarrolla dentro de un contexto natural, productivo y social. El docente ha de concebir el medio como recurso, pero también como un objetivo de su labor. Por tanto, se han de analizar e incorporar de forma crítica los problemas relevantes de nuestra sociedad.
- e) *Un profesorado orientador y agente de la transición a la vida activa.* Uno de los objetivos principales del proceso educativo es la capacitación de los alumnos para el ejercicio de actividades socio-profesionales. Los profesores de Educación Secundaria han de contribuir también al desarrollo de programas que favorezcan y garanticen esa inserción social.
- f) *Un profesorado que reflexiona sobre su práctica.* Implica un equilibrio permanente en relación con la práctica-teoría y viceversa. El profesorado ha de ser capaz de generar su propio conocimiento y de valorar e incorporar los saberes desarrollados de cara a la mejora del proceso educativo. Ser consciente

de que enseñar no es suficiente con los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad, para llegar a ser un buen profesor se necesita algo más. El ejercicio diario de la práctica docente, construye la personalidad de un profesor; el tiempo y la práctica van moldeando el estilo de enseñanza del profesor, y mejora la aplicación de la teoría.

- g) *Abierto a la colaboración con otros compañeros*: hoy día, existen unas relaciones más independientes que hace unos años. La profesión docente requiere establecer conexiones entre los que trabajan en ella. Se pretende desarrollar formas de trabajo colectivas, pues los centros de Secundaria son instituciones integradas por profesores y departamentos. Este panorama sería lo ideal, pero no es lo común, esto es, cada docente es libre de sus propios métodos.
- h) *Responsable y consciente de las facetas morales y sociales de su profesión*: un profesor debe tener en cuenta, como profesional de la docencia, que al ejercer su profesión como docente, no debe limitarse a la formación académica e intelectual, sino también, a la formación ciudadana en el plano afectivo, emocional, social y relacional. Es importante saber que no se instruye sin educar, así como tampoco se puede educar sin instruir. Los modos de enseñar contenidos, el modo de debatir la presentación de deberes...todo esto sería educar tanto en valores morales como en académicos. Lo que debe tenerse presente es la instrucción de las personas para la vida cotidiana, formarlos hoy para el mañana.

Las características ideales que solicitan el sistema educativo y la sociedad en general para el profesorado de Educación Secundaria, no parecen estar en consonancia con el papel que tienen las facultades de educación al respecto. Perales (2003, 141), indica algunos hechos que evidencian la insatisfacción de la situación actual de la formación inicial del profesorado de secundaria:

- Muchas titulaciones del Sistema Universitario español no responden mínimamente a los que constituirá posteriormente su mayoritaria salida profesional, cual es la de Profesor de Educación Secundaria. Resulta difícil concretar esa labor en cualquiera de las carreras universitarias, especialmente para los egresados que desean continuar en el área de la docencia, pues la formación teórico-práctico recibida durante la carrera no les permite afrontar la problemática de la realidad en las aulas.
- El actual modelo de formación inicial deriva de la Ley General de Educación que ha perdurado más de 30 años, y que aún continua a todas luces insatisfactorio para garantizar unas cuotas mínimas de calidad, con un coste temporal y económico extra para los alumnos y, sin que se vislumbre una voluntad real de cambio a través del Curso de Cualificación Pedagógica (C.C.P.).

Perales más adelante apoyándose de Mellado y González (2000, 553) indica otros obstáculos con respecto a la formación inicial, a saber:

- Por la escasa relación entre los centros universitarios y los no universitarios, escenario en que los profesores adquieren una parte importante de su conocimiento profesional.
- El pensamiento docente espontáneo transmitido en las mayoría de las licenciaturas...que refuerza la idea de que para ser profesor es suficiente con tener conocimientos de la materia a enseñar, experiencia, sentido común y cualidades personales innatas.
- El poco valor social que se le da al conocimiento profesional de los docentes, y al trabajo que hay detrás de una buena enseñanza.

Tras explorar otros estudios nos hemos encontrado con un proyecto sobre la formación inicial con profesorado de educación secundaria llevado a cabo por Velázquez y otros (1999, 9), en la Universidad de Cádiz. El estudio piloto estaba dirigido a futuros profesores/as en este nivel educativo; se trataba del Curso Experto Especialización en Educación Secundaria. Esta idea ha surgido de las experiencias extraídas de los cursos del CAP y de los diferentes procesos de evaluación al que sido expuesto el CAP en la Comunidad Autónoma, de la Orden de 11 de diciembre de 1985 (BOJA num. 14 de Enero de 1986).

Uno de los objetivos de este curso fue modificar la actual formación inicial del profesorado de secundaria, bajo el sustento y visto bueno de las limitaciones legales establecidas. Así mismo, se pretendía que la finalidad del curso fuese un periodo de transición que permita mantener un cierto equilibrio entre lo realizado hasta hoy y las nuevas propuestas, pero sin hacer cambios bruscos ni saltos en el vacío, de modo que con ello se evita provocar comparaciones económicas o temporales, a los alumnos de la Universidad de Cádiz con respecto a otras universidades.

Del Curso Experto hemos observado que una de las demandas que hacían los futuros profesores de secundaria, era más formación y recursos en términos de “receta”. Eso significa que ellos estaban interesados en encontrar respuestas a sus muchas dudas, tales como: Cómo ser un profesor adecuado, cómo dar clases, cómo tratar a los alumnos adolescentes, cómo hacer que presten atención, cómo hacer su clase amena...Y sí sucesivamente (Velázquez y otros, 1999, 53).

Finalmente la autora y su equipo de investigación han resumido las demandas más relevantes por parte de los estudiantes de profesorado para la mejora de su formación inicial de la siguiente manera:

- *Para los IES:* Funcionamiento, organización, estructura (órganos principales que lo conforman), características peculiares del entorno social del centro y acercamiento al mismo.
- *Para el profesorado:* Papel y funciones del docente (en el centro con los alumnos/as, así como el resto de las personas del centro), su labor de

orientación, su papel como profesor - tutor/a, evaluación, relación con los padres y con toda la comunidad educativa y características principales que ha de presentar como docente.

- *Para el alumnado:* Relaciones con el alumno/a (acercamiento, actuación ante ellos, cómo hacer que respeten al docente...), conocimiento de su forma de pensar y sus características personales y psicológicas (especialmente las referidas a su etapa de adolescencia).
- *Metodología:* Existan técnicas educativas relacionadas con la enseñanza y el dominio del aula, una planificación y desarrollo de unidades temáticas adecuadas, transmisión de conocimientos e información acorde a las necesidades de los alumnos.
- *Legislación y normativa:* Organización de la enseñanza, objetivos de la LOGSE, planteamiento actual del Sistema Educativo, regulación de la ESO.
- Finalmente, la existencia constante de prácticas y experiencias educativas.

En el caso de la Universidad de Granada, tal parece que los diversos Departamentos y los Grupos de Investigación de la FCCE, prolifera un gran interés sobre el tema de la formación inicial del profesorado de secundaria; prueba de ello, las publicaciones, revistas, congresos y tesis doctorales, etc., que se tiene al respecto. Sin embargo, es fundamental el trabajo colaborativo entre los profesores tanto de la FCCE como de otras licenciaturas disciplinares, y con los profesores de secundaria, para que éstos asuman las funciones propias de la formación inicial de los futuros profesores de secundaria (Perales, 2003,143).

No obstante, el trabajo desarrollado por la Universidad de Granada, no parece satisfacer a algunos miembros de Educación Secundaria, tal como lo ha manifestado un profesor y director de un IES de la Zubia, Granada, cuando indica que “no conocemos las perspectivas de colaboración entre la Universidad y los Centros de Enseñanza Secundaria. Pero observamos que el panorama no es nada halagüeño; da la impresión, que la Universidad nos ha dado la espalda; esto ha sido por parte de las autoridades universitarias, del profesorado y de los distintos departamentos, se observa una actitud receptiva y unas vías de interrelación adecuadas y necesarias”. Por todo ello, creemos que el papel de la Universidad en colaboración con los Centros de Educación Secundaria, parece contradictorio, puesto que por propia esencia, el proceso educativo ha de estar abierto a todo el saber, a todas las ideas, a todas las administraciones, a todos los niveles, pero parece que esa realidad necesaria y conveniente, está hoy día muy lejos de lograrse.

Por tanto el profesor es un agente social cuya formación y experiencia profesional está basado en la creación y desarrollo de diversos hábitos de indagación. Por tanto el docente es además un agente activo de su propia formación, capaz de valorar y conocer sus orígenes y consecuencias de sus actuaciones, desde el ámbito educativo, personal y profesional (DeVicente, 2003, 46). Algunos autores como

Zeichner (1992, en DeVicente, 2003, 46) argumenta que la tarea de formación del profesorado encierra situaciones muy complejas, para ello, sugiere que todo profesional dedicado a la enseñanza debe preocuparse por:

- Ser miembro activo de una comunidad de aprendizaje.
- Participe en el desarrollo del currículo y en la práctica curricular.
- Trabajar en Pro de las condiciones de la institución educativa.
- Procura oportunidades educativas a los estudiantes al implicarse y ser activo político.
- Preocupado por su práctica educativa y por las condiciones sociales en las que la desarrolla

La Ley de Calidad de la Enseñanza, a pesar de haber creado una fuerte polémica entre el sector docente, señala que la educación que se ofrece a niños y jóvenes es fundamental para cualquier país, pues moldea un depósito de capital humano, diseño de hábiles comportamientos sociales, prepara la inserción laboral o los estudios superiores, es una inversión a largo plazo que determina un futuro mejor o peor, según se den las circunstancias.

Romero apoyándose de Gambín (2003) señala dos factores determinantes en la Educación Secundaria de hoy día:

- *Factores internos*: Insuficiencia de recursos, falta de preparación específica del profesorado, falta de esfuerzo por parte del alumnado, dificultades para educar transversalmente en valores, desmotivación del profesorado.
- *Factores externos*: Cambio en la estructura de las familias, influencia de los medios de masas que venden valores muy diferentes a los enseñados en la escuela, inmigración, multiculturalismo, uso de las nuevas tecnologías, aparición de nuevas fuentes de transmisión de contenidos.

En efecto, la Ley de Calidad de la Enseñanza reivindica la búsqueda de la calidad y la excedencia y el esfuerzo frente al sistema comprensivo de la LOGSE, se propone “sistema de oportunidades” y frente a la escolarización universal, “el derecho a estar escolarizado”. Para lo que propone cambios sustanciales a esta nueva ley, que son:

- Se acaba con la promoción automática y se permiten más repeticiones.
- Se establecen itinerarios, opciones curriculares que constituyen grupos más heterogéneos de alumnos.
- Se reducen a tres modalidades del Bachillerato (que, como ahora, será de dos años) y se establece una prueba final a su finalización.
- Se pretenden recuperar el prestigio del profesorado y fortalecer los órganos de gobierno de los centros

En un contexto en el que es necesario recuperar el entusiasmo del profesorado, lo cual no es una batalla fácil (pues la mayor parte del profesorado están “quemados”, se sienten acosados en su trabajo), se habla de la necesidad de suturar y reconstruir la

identidad profesional de este profesorado (Bolívar y Domingo, 2004) y de nuevas competencias profesionales (Perrenoud, 2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión del centro educativo.
7. Informar e implicar a las familias.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Preocuparse por su propia formación continua.

Si observamos detenidamente, podemos apreciar que estos diez roles de la formación del profesorado, se corresponden mutuamente en cuanto que, todos ellos forman parte de las actividades de estos profesionales en el campo educativo. Sus interacciones posibilitan encontrar de forma sistemática un cierto equilibrio entre la formación inicial y permanente del profesorado, en la puesta en práctica de la experiencia docente.

Por último, pensamos en consonancia con (Pérez- Díaz y Rodríguez, 2003) en que la formación permanente de los profesionales de la educación es una herramienta básica y fundamental para entrar al mundo actualizado de los retos y desafíos, en efecto, se logra una mejora en la formación profesional y personal, mediante los trabajos entre colegas y los estudiantes. En concreto, la formación permanente, debe ser considerada por los docentes como una actividad prioritaria y vivida bajo la conciencia de mejora, de estilo de vida y de trabajo personal; un plan abierto a la actualización, a la búsqueda y a la creación de formas nuevas, emprendido por cada docente a través de un proceso de auto-desarrollo personal y de facilitación de la realización integral de los futuros profesores.

3.2. Formación Inicial del Profesorado

La formación inicial es una tarea docente que viene dándose hace unos años, por parte de instituciones específicas, por personal especializado y sujeto a un currículum que establece la secuencia y el contenido instruccional del cualquier programa formativo. Además cumplen tres funciones (Vaillant y Marcelo, 2001, 37) que son:

- La de formación y entrenamiento de los futuros docentes para que tengan una preparación acorde a las necesidades formativas para el profesor en su desempeño profesional.
- La institución formativa controla la certificación o el permiso para el ejercicio docente.

- La institución de formación del profesorado cumple dos funciones: agente de cambio del sistema educativo, y, simultáneamente, constituye a la socialización y reproducción de la cultura dominante.

No obstante, la etapa de formación inicial ha de integrarse dentro de una política global de desarrollo profesional docente (Fernández Cruz, 1999). Desde ya unos años, los programas de formación inicial no han cambiado de la triste característica de desconsideración y minusvaloración de los docentes de los niveles básicos a los niveles superiores. La razón, es que a los docentes siempre se les ha considerado como meros técnicos aplicadores en el contexto del aula de currículos preescritos, con objetivos previamente establecidos por las instancias administrativas, contenidos cerrados y metodologías impuestas. En consecuencia, las dificultades profesionales de los docentes se pasaban de un nivel cada vez mayor y, a niveles más complejos de los conocimientos que se debían impartir o transmitir al alumnado. El autor más adelante indica que con base a estas dificultades, la configuración académica de la formación inicial para el ejercicio de la docencia parte de dos supuestos básicos:

- La formación cultural del profesorado es mayor para cada nivel superior de enseñanza –diplomatura, licenciatura, doctorado-;
- La formación pedagógica del profesorado es menor para cada nivel superior de la enseñanza –formación profesional específica, curso de capacitación, nada-.

Sin embargo, estas cuestiones no pueden estar vigentes en los programas de formación. Se requiere hoy día que los programas de formación inicial respondan a las necesidades docentes que van a presentar el profesorado al comienzo de su actividad profesional. De manera que los programas que se oferten deben poseer además de contenidos didácticos, el desarrollo de estrategias de formación a partir de la práctica, estrategias de reflexión, prevención de situaciones de desequilibrio emocional en el ejercicio de la docencia y modelos de autogestión del propio desarrollo profesional.

Los cambios en educación son imposibles si las personas que desarrollan tales tareas carecen de la formación adecuada para desempeñarlas. Porque la formación es necesaria de acuerdo al tipo de profesorado que realmente sean nuestros docentes, es decir, las actividades que tendrán que realizar serán determinantes para configurar su rol y su formación (Antúnez 1991).

Existe una opinión muy extendida entre todos los sectores implicados acerca de la inadecuación de la formación inicial que reciben los futuros docentes en España. Situación que viene arrastrándose desde hace algunos años, sin que se termine de tomar decisiones coherentes ni se aborden los problemas globalmente y en profundidad (Baz, 1999).

Es fundamental hacer un análisis sobre el tema de la formación inicial del profesorado, especialmente cuando se observa que durante años no se ha tenido claridad en las actividades de su competencia. Los programas institucionales han estado centrados mayoritariamente en aspectos de diseño y desarrollo curricular, bajo modelos básicamente reproductivos o de réplica. Fue hasta principios de 1999, cuando las

acciones formativas se han dirigido a la capacitación de profesionales suficientemente reflexivos sobre su práctica docente.

La formación inicial debería apoyarse de un modelo curricular que permite a los futuros educadores adquirir las competencias básicas para la enseñanza, centrada en todo momento en los propósitos, enfoques, contenidos y en especial en las prácticas educativas; así como desarrollar capacidades que favorezcan el aprendizaje permanente y autónomo, a partir de la experiencia y del estudio sistemático. No obstante, estas acciones sólo pueden ser posibles bajo condiciones organizativas y de funcionamiento de los centros, que estimulen el aprendizaje profesional. Por tanto la preparación y dedicación del personal docente encargado de la formación inicial de profesores es un factor clave, y esencial para promover también su profesionalización (V.V.A.A., 2003).

Para la formación inicial del profesorado es necesario incluir unos componentes esenciales en el currículum, tal como lo indica Landsheere (1987, en Vaillant Marcelo, 2001, 37-8), para que puedan propiciar un legítimo *aprender a enseñar* a los futuros profesores, bajo estas cuestiones: ¿Cuáles son los objetivos de educación?, ¿Cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿Cómo se pueden conseguir los objetivos?, ¿Cómo se conoce que se han conseguido los objetivos? Porque cualquier objetivo de un programa educativo de formación del profesorado tiene finalidad fundamental de lograr que la enseñanza tenga profesionales competentes, diestros y preparados en las tareas educativas dentro y fuera del aula.

El currículum del profesorado debe concretamente ayudar a los futuros profesores a desarrollar un compromiso personal y profesional desde el ámbito escolar, social, para ser responsables para promover los valores democráticos y preparar a los alumnos para ser buenos ciudadanos (Edmunson, en Villant y Marcelo, 2001, 38).

Por tanto, diseminar nuevos conocimientos en educación no puede consistir en un conjunto de actividades destinadas al entrenamiento de los profesores para la replica, sino como una oportunidad de enriquecer sus esquemas de pensamiento y acción didáctica que permitan y estimulen sus propios márgenes de libertad para conjugar la visión del investigador, teórico o formador, con la suya propia,(...) y su comprensión contextual de los procesos de enseñanza en los que está implicado y en los que actuará en el porvenir (Baz, 1999).

En un estudio realizado en la Universidad de Málaga, sostiene que, en las últimas décadas no se ha captado a un alumnado de mayor calidad “académica”, las aulas han seguido masificadas y el profesorado ha trocado sus asignaturas anuales por otras que cambiando de nombre han mantenido una estructura similar. El peso de la fase de práctica junto con la organización de las mismas no ha variado excesivamente, agravado además por la mayor cantidad de alumnos/as que han dificultado su ubicación y tiempo de estancia en la escuela. Queda la sensación de que poco se ha avanzado en la cualificación y renovación del aparato de formación inicial (Barquín (2000, 104).

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria viene siguiendo un proceso de desarrollo no siempre claro, ni bien definido, ni libre de intereses y

presiones, lo que configura un desarrollo dependiente de recursos y visiones menos ajustadas a las necesidades de la profesión y a los retos que debe responder que a otras cuestiones menos loables (Barquín, 1999).

La formación y desarrollo profesional del profesorado, éste debe ser un agente activo Domingo (2003). Y, para que esto ocurra debe ser agente activo en los procesos de mejora en la escuela y la sociedad, y por tanto debería la formación inicial considerar los siguientes aspectos:

- Cuestionar los prejuicios sobre la profesión.
- Estructurarse, integrarse y enraizarse.
- Ajustarse a la formación para adultos en cuanto a métodos, propósitos, roles y perspectivas profesionales, dando herramientas de reflexión, cuestionamiento y de aprendizaje permanente.
- Equilibrar y promocionar las capacidades que se han descrito antes como aspectos importantes para el futuro desarrollo profesional del docente.
- Asumir como principios rectores la reflexión, la colaboración y la investigación, al tiempo que replantearse el propósito moral de la profesión.
- Conectar y complementar teoría y práctica, formación y profesión...

Latapí (2003, 13) en base a su experiencia con estudiantes de profesorado en México señala tres razones fundamentales en relación con la insatisfacción de la formación inicial:

- Los sistemas de formación inicial no han atendido en muchos años, a los requisitos de ingreso de los estudiantes, principalmente al elemento relacionado con la “vocación” del candidato. En el sentido estricto de la palabra, la vocación encierra varios aspectos: cualidades, creencias, valores y disposiciones que integran la aptitud para el magisterio. No obstante, las personas pueden elegir una determinada carrera bajo el conocimiento, el perfil y la vocación, resulta difícil compaginar dos estudios a la vez. Beatriz Calvo citado por Latapí (2003) indica en un estudio que las dos terceras partes de los estudiantes de magisterio reconocen haber elegido la carrera por sus ventajas materiales y prácticas (carrera corta con derecho al diploma de bachillerato y el de maestro de primaria, seguridad en una plaza federal con prestaciones de por vida o por haber sido decisión de sus padres) y sólo un 37% estudiaba por “vocación al magisterio”; en cuanto a la perseverancia a largo plazo en esta profesión, el 36.4% pensaba abandonarlo y un 27.3 % deseaba combinarlo con el estudio y ejercicio de otra carrera.
- Por la incapacidad del currículum para proporcionar la formación humana integral y de verdadera calidad, que desarrolle las destrezas intelectuales básicas, - de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, etc., -, los valores, la autoestima, la madurez emocional y las relaciones interpersonales.
- Y, finalmente se crítica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos

disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena.

El trabajo de la docencia implica que “ser profesor no es solo el que enseña, sino también el que aprende continuamente”. La docencia es una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El docente debe ser un profesional obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje; este último aspecto debiera marcar su formación inicial y está debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización.

La formación docente no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye fundamental para reoxigenar el sistema educativo, es decir, los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (Latapí, 2003, 7).

En otro momento Latapí (2003) señala que los estudios recientes sobre formación inicial del profesorado tienen puntos en común tales como: *cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con qué condiciones*. Aunque existen varias formas de sistemas de formación inicial, hay un consenso internacional que es importante para tales efectos:

- Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales. Dicha formación descansa en dos pilares: en lo intelectual, los cursos que en otros países llaman de “fundamentos de la educación”, y en el campo del desarrollo humano, ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio de la personalidad y el sentido ético personal.
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos, como actitud permanente.
- Los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues esta será el oficio del docente: didáctica general y didácticas especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación.
- Una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un “practicum”, bajo la guía de un maestro con experiencia (García Garrido en Latapí, 2003, 16).

Existen propuestas para mejorar la formación inicial del Profesorado, sin embargo, los organizadores de las facultades de educación intentan no centrar su atención por el momento en este aspecto. Estas actitudes erróneas, no favorecen la

formación inicial del profesorado universitario. A pesar de ser una cuestión emergente, y sobre la que existen presiones y demandas; las facultades de educación piensan que lo adecuado es responder con nuevas ideas, en concreto, ofreciendo más apoyo, y, con ello el asunto queda resuelto...

Para reafirmar lo anterior, mencionamos el Decálogo de la formación inicial propuesto por Zabalza (1998):

1. Legitimación de una formación profesionalizante.
2. Conexión teoría-práctica.
3. Adecuación al alumnado.
4. Naturaleza formativa, incluyendo valores tales como un estilo educativo democrático y participativo, que potencia la igualdad, la solidaridad, la cooperación, que este atento a la diversidad y se adecue a las cambiantes características socioculturales del entorno...
5. Dignificación de la oferta formativa y de las condiciones estructurales y de todo tipo que se ponen en juego en el programa.
6. Integración entre la formación inicial y la FP del profesorado.
7. Perspectiva crítica y reflexiva.
8. Adecuación a la reforma y al modelo de Educación Secundaria que se propone desde ella.
9. Inserción cultural en la comunidad en la que se desarrolla.
10. Apertura hacia la nueva cultura profesional del profesorado de secundaria

La formación del profesorado de educación secundaria ha consistido, principalmente, en propuestas de qué enseñar y menos en cómo enseñar. Lo anterior permite acarrear problemas a los nuevos profesionales en sus inicios en el trabajo del aula: no sabe tomar decisiones e incluso como hemos citado en otro momento, pierden el control de esta situación quedando en “vuelven a enseñar tal como lo han hecho sus profesores con ellos”. Para evitar lo anterior, es preferente que los nuevos profesores de secundaria hagan uso de una metodología basada en el aprendizaje profesional activo, de modo, que les permite una aproximación y comprensión del contexto habitual en el aula, desde sus diversas dimensiones cognitivas, emocionales y metacognitivas, esto es, de las relaciones sociales ente docentes y estudiantes.

En resumen queremos indicar que desde la formación inicial (FI) de los estudiantes universitarios deben ser preparados como docentes, para que en el futuro puedan gestionar el tiempo y el espacio del aula, aprendan también a comprender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y, en definitiva, a investigar problemas y asuntos problemáticos más relevantes del aula (Calvo de Mora, 2000). El autor concluye, en que toda iniciativa y actuación de los nuevos profesores se va afianzando a través de la práctica y con los años en servicio.

Otro aspecto fundamental en el ámbito de la Educación Secundaria, es precisamente la transformación sufrida en ese nivel educativo en España; ahora con la ESO hay un periodo obligatorio para toda la población entre los 12-16 años. Por tanto la Educación Secundaria deja de ser una cuestión elitista, para convertirse en una

enseñanza de masas. Esta transformación, tiene consecuencias tanto en los alumnos como en los profesores; ahora los segundos no disponen de un alumnado entregado voluntariamente a la actividad de formarse sino están en los centros por obligación, en contra de su voluntad, recibiendo conocimientos a los que no encuentra sentido ni motivación, llegando incluso a revelarse contra la escuela, en algunos casos (Márquez y otros, en Romero y otros, 2003, 567). Ante estas nuevas situaciones de la educación secundaria y de los docentes, son aspectos que no deben pasarse por alto, especialmente en el momento de planificar y llevar a cabo la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria.

Más adelante Márquez y otros señalan que, cuando se habla de la formación inicial del profesorado, prácticamente, se hace referencia a dos aspectos primordiales: la combinación de una formación puramente académica con una formación pedagógica. No obstante, estos dos aspectos, suelen ser válidos para los niveles de educación infantil y primaria, pero no lo es para los docentes que preparan en secundaria. Estos últimos parecen estar dotados de una formación inicial netamente académica por parte de las universidades, pero les hace falta una cierta depuración en el aspecto pedagógico, siendo este, el más importante para la enseñanza.

El concepto de formación del profesorado abarca dos fases tales como: la fase de formación inicial y la de formación permanente; la doble perspectiva de trabajar de forma individual y en equipo, el carácter continuo de la misma, a necesidad de ser uno de los motores que facilite la mejora de la enseñanza, la integración de la teoría y la práctica y construir la teoría desde y para la realidad práctica, y, con ello, se va mejorando la formación inicial a través de la formación permanente.

No debe sorprenderse, acerca de los acontecimientos que vienen dándose en la formación inicial, ha sido desde siempre un aspecto que preocupa a muchos países y continentes. Es un problema un poco generalizado en el ámbito educativo, que constantemente está en evolución y recibe actuaciones para la mejora y formación. La formación inicial (FI) es un tema de antaño, que preocupa a otros países de Europa y América, incluso de varias universidades. Los cambios en la formación del profesorado han sido en la época de los ochenta, en respuesta al auge industrial (Vaillant y Marcelo, 2001, 38), y de otros aspectos tales como:

- El saber de los profesores, buscando incrementar su idoneidad para enfrentar las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento de fines del siglo XX.
- La cultura institucional de los centros de formación docente, de manera de desarrollar organizaciones menos burocráticas y más flexibles.
- La distribución de responsabilidades y los mecanismos de control de desempeño.

Resulta algo complejo, hoy día, intentar crear una identidad perfecta del profesorado de educación secundaria, tal parece que vamos a “enderezar, las ramas del árbol que ha crecido torcido”, lo cual, es una paradoja. Al respecto Esteve (1997), sugiere para ser frente a la formación inicial del profesorado al menos tres apartados básicos:

- El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basado en criterios de personalidad, y no sólo, como se ha presentado hasta el momento, en criterios de cualificación intelectual.
- La sustitución de los enfoques modélicos de la formación de profesores, generadores de ansiedad, por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos.
- Por último, la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza, permitiendo al futuro profesor tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de sus grupos de alumnos, como a los elementos sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa.

Por todas estas incertidumbres encontradas en la formación inicial del profesorado, hace obligatorio lidiar y reproducir algunas pautas de investigación, los sistemas de trabajo y el aprendizaje típico recibidos en la universidad. Sin embargo, las lagunas que existen en relación con la formación inicial conducen a una situación general en la que buena parte de las habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza se acaban aprendiendo “sobre la marcha” y por el método de “ensayo y error”. Por este método, han aprendido la mayor parte de los profesores que egresan de las escuelas de magisterio; no se les enseña como afrontar los problemas en el aula, lo que sugiere en estos casos, es aprender estas actuaciones sobre la marcha, y desde mi punto de vista –aceptar el reto de hoy, adiestrarse para el mañana y lograr una sólida formación para el futuro-.

Incluso, los docentes que han completado un programa de formación inicial con una base de conocimiento explícita atribuyen sus destrezas de enseñanza al programa formativo más que los que completan un programa de formación en el que la base de conocimiento no aparezca claramente declarada. Galluzzo y Pankratz, citados por Fernández Cruz (1999), hacen mención de cinco atributos esenciales a la base de conocimiento de un programa formativo: una filosofía o serie de creencias, tema organizador o foco del programa, una serie de resultados del programa y de procesos de evaluación consecuentes con las creencias y el tema organizador, una bibliografía que contenga el conocimiento esencial para que los profesores principiantes tomen decisiones informadas y un modelo de programa que guíe el desarrollo del mismo.

El primer atributo se refiere a una serie colectiva de creencias que guíen el desarrollo del programa y la instrucción. Es notable en este sentido la función de la creencia, especialmente en todo lo referente con los propósitos de la escuela, siendo éste el sitio de trabajo de los profesores y en la que tienen que asumir diferentes roles. Lo que traducido de otra forma quiere decir, que el profesorado debe poseer una visión compartida de los propósitos de la escuela, de lo que deben enseñar al alumnado y de cómo llevar a cabo mejoras en el aprendizaje. Los resultados que la escuela tiene sobre el profesorado en relación con las creencias son de diversas fuentes: las filosofías de la educación, las teorías, la investigación sobre enseñanza, las perspectivas sociales, la

práctica educativa y los problemas sociales contemporáneos. En la práctica, los formadores de profesores suelen comunicar sus creencias a los segundos, aunque estas pueden no estar declaradas. Pero, cuando las creencias se tornan inconsistentes o contradictorias los profesores en formación pueden experimentar serias dificultades para elegir y desarrollar su sistema de creencias, de modo, que la única forma de remediar esto, es con base a la aplicación de un antídoto a este problema, con la creación de un sistema de creencias basado en la colaboración de los formadores del profesor con los prácticos.

El segundo atributo es el sistema organizador, es decir, “una idea clave que transforma una colección de cursos en un programa coherente”. Este atributo representaría el producto de colaboración del personal del centro y capta el consenso sobre las creencias, describiendo el tipo de profesor que el programa busca para los profesores en preparación. La procedencia de estas creencias puede estar en una filosofía particular (progresismo, constructivismo, etc.) o puede representar una síntesis de varias filosofías o también reflejar perspectivas de investigación.

Los temas organizadores sirven cinco funciones:

- El tema organizador proporciona una base sobre la que diseña el currículum.
- El tema organizador guía al personal cuando tiene que decidir si una nueva información debe ser incluida en el programa formativo.
- El tema organizador sugiere al personal dónde se debe situar un nuevo material en el programa.
- El tema organizador debe guiar la selección de estrategias instructivas usadas para la preparación de los profesores.
- El tema organizador, finalmente, sugiere indicadores para la evaluación del programa.

El tercer atributo viene siendo los resultados del programa y los procesos de evaluación, que son “descripciones explícitas del conocimiento, destrezas y disposiciones que los titulados de formación del profesorado poseerían”. No obstante, estos resultados son expectativas que el personal del programa utiliza para evaluar a los estudiantes y se obtienen de un análisis de tareas del tema organizador. Toman muchas formas, pues dependen de las creencias y de las funciones que pueden incluir la valoración y el diagnóstico de los alumnos, la planificación de la instrucción, el análisis de contenido, las estrategias de enseñanza, la evaluación del progreso del alumno y la comunicación interpersonal. Por tanto, la especificación de los resultados y la evaluación deben ser parte de un proceso de desarrollo de la base de conocimiento y debería derivarse de la filosofía del programa y del tema organizador. No sólo proporciona una película de los profesores que intervienen en los programas formativos, sino también ofrece ciertos indicadores para la evaluación del programa, pues es insuficiente la recogida de datos para la evaluación de los estudiantes de manera individual, sino lo más recomendable sería la promoción de una evaluación acorde a la mejora de la calidad del programa.

El atributo más importante, el cuarto se refiere a la bibliografía, reúne una serie de documentos que contienen los principales conocimientos que, de acuerdo con la opinión del personal, necesitan los participantes del programa formativo para tomar decisiones informadas. Los autores de la formación docente creen que la búsqueda de las fuentes de conocimiento es el paso más difícil en la construcción de una base de conocimiento. De manera que la construcción de esta base de conocimiento debe estar sujeta a cuatro áreas del conocimiento: investigación, teoría, filosofía y práctica.

Por último, el quinto atributo se refiere a una base de conocimiento “modelo o serie de modelos que muestran cómo los varios elementos forman un programa integrado”. Se trata de representaciones gráficas, descripciones verbales o una combinación de ambas que muestran la manera de relación entre los diferentes elementos conceptuales del programa. Con este modelo se intenta mostrar a los estudiantes, su situación real en los cursos formativos, sus experiencias acumuladas durante los mismos, y con ello se generan debates, en torno a ciertos aspectos del programa, para comprobar su validez; y termina con el desarrollo de una base de conocimiento profesional bien estructurado.

En resumen, Fernández Cruz señala que para concebir la formación inicial como un proceso de profesionalización, es fundamental verla desde otras perspectivas, cultural y ejercicio docente, propiamente. La formación inicial debe estar cimentada como mínimo a los intereses profesionalizadores que derivan de las siguientes fuentes:

- La de la administración que construye el contexto legal y práctico de la escolarización en el que se encripta una visión de la profesión docente, la más de las veces como práctica profesional técnica y burocratizada.
- La de la visión política explícita de la profesión docente y su formación inicial que emplea la incorporación de nuevas metáforas procedentes del ámbito de la investigación para legitimar sus acciones de control sobre la función docente.
- La del mundo de la investigación que transfiere tanto modelos operativos de otros contextos socio-políticos e institucionales, como plataformas críticas desde las que valorar la bondad de los modelos y los procesos de transferencia, acuñando una visión de la profesión y su formación, a veces desligada de los cauces institucionales posibles de su realización en la práctica.
- La de las propias instituciones de formación docente cuya realización dinámica organizativa y micropolítica condiciona a los planteamientos formativos desde la lógica de la hegemonía institucional.
- La de los propios docentes que, a remolque del reto de visiones, establecen la suya no como plataforma monolítica sino como conjunto caótico de identidades profesionales colectivas, donde la identidad legitimadora de espacios de control y de posiciones de ventaja, la resistencia y minoritarios de mejora de la profesionalidad, conforman distintas maneras de autopercepción de la profesión, la profesionalización y la formación.

Sin embargo, estas buenas intenciones no se han podido desarrollar adecuadamente, debido a que no existen suficientes estudios sobre la formación del profesorado. Las razones al respecto son diversas: la cultura de la formación de los profesores, basada en gran medida en la sabiduría profesional y el sentido común; la falta de aptitud y de entrenamiento para la investigación en los formadores del profesor; la ausencia de tiempo, apoyo y recompensa para la investigación; la promoción de investigadores en posiciones inconexas; la ausencia directa de vehículos que estimulen y transmitan el conocimiento erudito; la creencia generalmente mantenida de que la formación del profesorado es demasiado compleja, y esencialmente la ausencia de comunidades paradigmáticas de investigadores de formación del profesorado.

En otro momento Fernández Cruz señala que aunque parezca que las cosas están cambiando, en relación con el papel que juegan las Facultades de Educación en las Universidades, su dinamismo, su nivel formativo y su incrementada potencia investigadora. No obstante, estos cambios son hasta cierto punto algo anticuados con respecto al análisis que habla de una formación inicial de baja categoría, sin expectativas generalizadas de empleo, y con una población estudiantil (socio) culturalmente baja. Lo interpretado, significa que el estado de la formación inicial no es el más idóneo actualmente, incluso el autor señala que de todos los análisis realizados al respecto son en su mayoría catastrofistas, con imagen de haber sido hechas por trasnochados.

Y, que la calidad de los programas de formación del profesorado, tanto inicial como en ejercicio, dependen en gran medida de la calidad de los profesores que impartan esos programas formativos, los hombres y mujeres que planifiquen, pongan en marcha, desarrollen y evalúen la formación del profesorado. Sin embargo, pese a que en los últimos tiempos la formación de los profesores está recibiendo una gran atención, los formadores de los profesores no han sido precisamente el centro de investigación.

La valoración con respecto a la formación inicial del docente en este caso es que, cualquier nivel, debe descansar en dos fundamentos de toda formación superior: docencia e investigación. No es posible separar ambos conceptos como dos objetos distintos, sino que cada una se apoya en la otra como las dos caras de un mismo proceso. En efecto, la única relación articulada e institucionalizada entre la docencia e investigación sólo reside en la Universidad, en sus Centros y en sus Departamentos.

Finalmente, la cuestión de la formación inicial del profesorado ha sido y es un tema relevante y controvertido en el campo de la educación: el tipo de duración de los estudios, su nivel académico, su contenido, la diferente formación de los profesores en los distintos niveles educativos, etc. El tema tiene importantes repercusiones laborales, económicas y nadie duda que también una incidencia considerable en la calidad de la enseñanza. Lo que supone por tanto, ponerse las pilas, y no esperar sus consecuencias poco deseables en el aprendizaje de los alumnos que se forman en las facultades de educación o escuelas de magisterio, en España o cualquier otro país del mundo.

3.2.1. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria

La formación del profesorado a lo largo de todo el proceso y en interacción con la propia actividad profesional, debe ayudar a alcanzar a los profesionales una mayor conciencia de las peculiaridades y condiciones de su labor ayudándose así en la construcción de una identidad potenciada (Montero, 2001). Para lograr esa potencialidad Imbernón (1994,77) señala que *“deberían promover un modelo de desarrollo profesional autónomo que mantuviera el equilibrio entre el desarrollo y la mejora que se establece en procesos de indagación individual y colectiva”*. Para ello el autor sugiere integrar modelos de investigación para lograr estos objetivos en el docente, sin perder el contexto, la estructura y proyecto global de mejora al que debe servir la formación.

La formación inicial y las ofertas para su desarrollo profesional (Domingo, 2003) no pueden seguir dando la espalda a la práctica y a la realidad profesional. Y, tampoco se puede obviar la propia dificultad de los docentes –por falta de tradición– para abordar un proceso reflexivo y mejora de su práctica, al tiempo que responder a los nuevos retos profesionales y sociales con que va enfrentándose en su labor docente.

El profesorado de educación secundaria hoy día, se enfrenta a muchos retos, porque tal como lo establece el sistema educativo, deben ser profesionales que tienen que cubrir diferentes etapas de esta modalidad educativa: La ESO y la Educación postobligatoria (Bachilleratos y ciclos de Formación Profesional). Por tanto, la formación de este profesorado implica una gran complejidad, ya que supone centrarse en etapas educativas de características muy dispares (Luna, 2004; Muñoz, 1995; Miqueo, 1995; Jiménez, 2002). Se ha previsto un profesor virtual y no se partido del profesor real. Y, además, se le hace responsable de los errores de los planificadores.

Efectivamente, la mala opinión que se tiene con respecto a la LOGSE está teniendo, sobre todo en los institutos. Muchos por ejemplo, culpan de este “fracaso” la poca preparación y disposición del profesorado de educación secundaria (Prats, 2000), y continua diciendo que la existencia de algunos “chamanes” de la Reforma quienes se atrevieron a explicar el poco crédito de la nueva secundaria en la falta de colaboración de los docentes que se negaban a aceptar y asumir los retos que ésta implicaba. Incluso personas de la administración aconsejaban al profesorado, que debía adaptarse y formarse; esto se ponía en entredicho por parte de algunos psicólogos y pedagogos, quienes dudaban de preparación y formación pedagógica; y, los propagandistas (gentes de la Reforma), se dedicaban a difundir el “nuevo lenguaje” que la solución para el profesorado de secundaria, es mediante una “adecuada” formación inicial y permanente del profesorado. De modo que bajo estas consideraciones se ha considerado para este trabajo citar algunas características que la Reforma hubiera soñado para el profesorado de ayer, hoy y mañana.

Al respecto, hoy día y desde que fue promulgada en 1983 un nuevo enfoque de la formación inicial de los profesores de EGB, y la reforma de los CAPs, ha sido de entonces una década de una desacreditada situación de precariedad dentro de la política educativa en España (Esteve,1997). Lo único que se logrado con esto, es la creación de más incertidumbre en la formación inicial de los docentes, incluso la comisión de expertos conocida como grupo XV, que en aquella época tuvo a su cargo la propuesta de directrices básicas para la obtención de los títulos de maestro, no consiguió llegar a un acuerdo sobre la necesidad de ampliar al grado de licenciatura la formación inicial de nuestros maestros. El autor indica que lo anterior hubiese sido la única opción para frente a las nuevas demandas sociales que nuestra sociedad proyecta, y va a seguir proyectando, sobre los profesores de primaria, pero, no puede decirse la mismo para los docentes de secundaria. Con respecto a la secundaria, la LOGSE propuso los CAPs que realmente, lo único que han ofrecido son riesgos de arrastrar y prolongar los males endémicos de los profesores y de la sociedad educativa.

El problema de la formación inicial del profesorado de secundaria desde esta perspectiva, surge de la formación de los futuros profesores a su paso por las universidades, esto es, cuando egresan de ellas llegan a sus clases muy dispuestos a reproducir las pautas de investigación, los sistemas de trabajo y de clases típicos de la universidad; y solo aspiran a ser comprendidos por los alumnos que se preparan por igual para ir a la universidad. Esto supone, que ellos tampoco han recibido una formación inicial que les permita entender que, hoy día, miles de estudiantes acuden a la secundaria sin ningún ánimo de seguir más adelante otros estudios universitarios.

Los modelos de formación están relacionados con ciertos criterios de determinados estudios tales, como los de Sparks y Loucks-Horsley (1990), con respecto a la formación permanente, de los que destacan cinco modelos que sirven de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Esto significa que cada uno de los modelos puede encontrarse estrategias y actitudes comunes e incluso con la mismas finalidades (producir una mejora en el aprendizaje del alumnado o en la gestión de la escuela, a partir de la formación de los profesores), la diferencia en ambos modelos son las concepciones, la aplicación, la gestión, la investigación de la formación, etc., a continuación describimos y analizamos estos modelos (Villar, 1990; De Vicente, 1993; Marcelo, 1994):

A) *El modelo de formación orientada individualmente*

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesor es el que planifica y sigue las actividades de formación que creen pueden satisfacer sus necesidades. Este modelo se fundamenta en una observación neta en sentido común; a la vez el profesorado permite a estos profesionales de la educación el acceso al aprendizaje de muchas cosas por sí mismo, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc. Cabe mencionar que en todas situaciones el profesorado aprende sin la presencia de un

programa formal y organizado de formación permanente; por tanto, parte de esta evidencia de que solo es posible la formación del profesorado mediante la planificación de programas que promuevan actividades y faciliten el aprendizaje individualizado. La característica principal de este modelo es que el contenido lo diseña el propio profesorado, es decir, cada profesor es quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación, a la carta, que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos. Las concepciones que se tiene sobre este modelo son las siguientes:

1. Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir sus propios aprendizajes, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
2. Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar.
3. Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades.

El único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento, o cuando el único aprendizaje eficaz es el que uno realiza por sí mismo, respectivamente (Rogers, 1987 y Dewey, 1995, en Fernández Cruz, 1999). Estos estudios ha demostrado que las diferencias y las necesidades individuales explican las diferencias en el desarrollo, los estilos de aprendizaje y los procesos de cambio; son investigaciones que demuestran a la vez que los profesores tienden a aumentar su interés por aprender si se les estimula con problemas y tareas de la vida real. Por tanto, los individuos tienen diferentes necesidades personales y profesionales en cada estadio, y son diferentes a la hora de percibir y procesar la información, así como la forma de aprender. Esto implica que en el momento de diseñar un programa de formación permanente, plantearse la necesidad de que el profesorado encuentre respuestas a problemas que ellos mismos seleccionen o planteen, y que se utilicen estrategias de formación que conecten con las diversas modalidades de aprendizaje.

B) *El modelo de observación/evaluación*

El verdadero sentido de este modelo consiste en conectar las necesidades que tienen en el profesorado sobre su práctica cotidiana y cómo afrontan estas situaciones por mejorarla día tras día. En ocasiones algunos docentes suelen asociar estas necesidades mediante una estricta evaluación, no suelen considerarlo como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Ante esto Sparks y Loucks-Horsley (1990), indican que sí el profesorado tuviera la oportunidad de conocer una ayuda de las diversas formas con las que este modelo opera (aprendizaje entre iguales, supervisión con mentores, y también como evaluación), seguramente se practicaría mucho más.

No obstante, la práctica profesional está demasiado marcado por la individualidad, y muchos profesores /as consideran su clase como un lugar privado, al que sólo se accede desde una posición de autoridad (el inspector, el investigador para obtener datos, etc.) y no para generar un conocimiento que contribuya a la formación del propio docente.

El modelo se fundamenta en la reflexión y el análisis como los medios importantes para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza facilitan al profesorado datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Así mismo, se apoya en la concepción de que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, sobre todo porque la docencia en clase, tal y como se realiza en los actuales contextos institucionales, es una profesión aislada de los compañeros, que normalmente tiene lugar sin la presencia de otros docentes, y por ello no salen beneficiados de las observaciones de sus colegas.

El modelo se realiza tanto con un asesor como por el intercambio entre iguales o con otro profesor, normalmente de la siguiente manera:

1. Una reunión antes de la observación en la que se establece los objetivos, el tema o el problema que se revisará. En ella se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar.
2. La observación, de acuerdo con lo establecido previamente, se puede centrar tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
3. En el análisis de lo observado participan tanto el observador como el profesor, y se hace referencia a los objetivos antes establecidos, y con ello se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión.
4. Una reunión de postobservación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionen sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
5. En algunas ocasiones se puede realizar un análisis del proceso de observación/evaluación, que facilita una nueva oportunidad para reflexionar el valor del proceso seguido y discutir las modificaciones que podrían realizarse en futuros procesos de formación.

C) El modelo de desarrollo y mejora

Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizaciones y, con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la

enseñanza en su contexto. Pero para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el profesorado necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, aplicación de resultados sobre investigación sobre la enseñanza, en dinámica de grupos y trabajo en equipo, en resolución de problemas, etc.). Estos conocimientos pueden obtenerse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error. Por ende, este modelo supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación del profesorado en tal proceso.

El fundamento de este modelo se basa uno, en la concepción de que los docentes aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver problemas. Esto hace que el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas. Segundo, los docentes que están próximos a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se quiere para mejorarlo. Esto es, si al profesorado se le ofrece la posibilidad, puede desarrollar propuestas que mejoren los centros y la enseñanza. Esto implica a la vez, que el profesorado adquiera más conocimientos y estrategias a través de su participación en la mejora de la calidad de la institución educativa o en el proceso de desarrollo del currículo, lo que supone hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, y exige, además, saber trabajar en grupo y saber resolver problemas.

Los pasos que pueden recorrer siguiendo este modelo son:

1. Se comienza con la identificación de una situación problemática específica, que es una necesidad sentida por parte de un grupo de profesores.
2. Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. Esta respuesta puede establecerse de manera formal o informal.
3. A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha. Este proceso puede necesitar algunos días, meses o incluso años.
4. Como última etapa, se valora si el esfuerzo efectuado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

Sin embargo, ante tantas expectativas ofertadas por este modelo, cabría indicar sobre el impacto que puede aportar la evaluación y la investigación del mismo, especialmente en el conocimiento y en las estrategias del profesorado, los cuales parecen ser muy escasos. Sin embargo, algunas investigaciones abogan a favor de este modelo por las siguientes razones:

- La presencia de un acuerdo inicial en seguir el proceso de formación por parte del centro educativo y la administración, lo que implica reconocer la experiencia y facilitar recursos al equipo docente para que realice sus propósitos.

- Que el profesorado participante reciba una información que le permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos.
- Que el profesorado tenga tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.
- Que el equipo disponga de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
- Que el proyecto tenga una dirección que oriente y guíe el proceso, pero que las decisiones significativas sean tomadas por todo el profesorado participante.

D) El modelo de entrenamiento o institucional

En este modelo se indican las actuaciones del profesorado entorno a sus participaciones a curso y a seminarios en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. En un curso o una sesión de “entrenamiento”, los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los asistentes están claramente especificados. En este modelo, el formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.

La concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase. Estas concepciones están avaladas por diversas investigaciones durante los años ochenta y setenta. Otra referencia de este modelo es la alternativa que ofrece al profesorado en cambiar su manera de actuar y puedan aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente.

La teoría y la investigación de este modelo proceden como hemos señalado antes, de diferentes fuentes, tales son los trabajos de Joyce y Showers (1988), en el que se hace una recapitulación sobre el tema y en el que se refleja que, según los resultados que se espere obtener, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de éstas en situaciones simuladas y devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo.

Por su parte Sparks y Loucks-Horsley (1990) señalan que la observación entre iguales aporta aspectos positivos, no sólo para el profesor observado, sino también para el observador que analiza las intervenciones de un colega. Este autor indica que se ha comprobado que las sesiones de formación por entrenamiento son más efectivas si se pueden espaciar a lo largo de una o varias semanas, de forma que el contenido pueda ser segmentado y pueda realizarse una devolución del proceso seguido. De manera que con esta distribución espaciada de las sesiones se pueda facilitar una mejor comprensión de los contenidos y las estrategias, los profesores pueden tener oportunidad de practicarlas en clases y pueden ser observados por compañeros.

En otro momento Sparks y Loucks-Horsley comentan que el primer paso en el proceso de formación debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación del profesorado en sus clases. Así mismo, con base a las funciones de los objetivos, las actividades de entrenamiento pueden incluir la exploración de la teoría, la realización de demostraciones y las prácticas en situaciones simuladas, además de las sesiones de devolución y discusión. Y, por último, después de la formación mediante el entrenamiento, es importante el seguimiento mediante la observación de los compañeros o de los formadores para garantizar el traspaso de estrategias de enseñanza de mayor complejidad. Los datos obtenidos de la observación, así como de su análisis, pueden ser válidos tanto para el observador como para el profesor observado.

E) El modelo de investigación o indagativo

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de esos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. No obstante, esta definición de este modelo, aparentemente en teoría, porque en la práctica puede adoptar diferentes formas. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener en la clase, en el centro educativo o en un centro de profesores. Es un modelo que se fundamenta en la capacidad del profesor para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación. Loucks-Horsley y otros (1987) señalan tres elementos con respecto a esta concepción:

1. El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
2. Los profesores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
3. Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propios interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuestas.

Uno de los impulsores de este modelo de formación hoy día, es Zeichner (1983), que en la década de los treinta se ha planteado que el tema de la formación del profesorado como investigadores en la acción, o, los profesores como innovadores, los profesores que se auto-dirigen y los profesores como observadores participantes. Este modelo permite presentar diversas formas, su desarrollo sólo se encuentra limitado por la imaginación y puede seguir diversos procesos, sus principales pasos son:

- De manera individualizada o en grupo, los profesores identifican una situación problemática o un tema que sea de su interés a partir de una observación o una conversación reflexiva.
- Plantean formas diferentes de recogida de información sobre el problema inicial, que puede implicar tanto un estudio bibliográfico como un análisis a partir de los datos obtenidos en la clase o en la escuela.
- Estos datos se analizan individualmente o en grupo.
- Se realizan los cambios pertinentes.
- Se vuelven a obtener nuevos datos e ideas para analizar los efectos de la intervención que se ha realizado y continuar con el proceso de formación desde la práctica.

Otra aportación y no menos importante sobre el modelo de indagación la observamos en los trabajos de Ferreres (1992), quien desde su visión personal, sintetiza ciertos aspectos que de una otra forma conjugan el verdadero sentido de este modelo, a saber:

- Sus bases teóricas están en el paradigma socio-crítico en educación.
- La consideración de los docentes como profesionales autónomos de su práctica docente; como comunidad de profesionales reflexivos y críticos.
- La consideración de la formación como un medio para la mejora, profesionalización y desarrollo profesional del docente.
- No puede haber desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular, o sea, el currículum entendido como base del desarrollo.
- La investigación - acción como estrategia colectiva que incluiría la enseñanza, el desarrollo del currículum, la investigación educativa, la evaluación y el desarrollo profesional.
- Todo el centro como contexto donde aglutinar investigación, innovación y desarrollo profesional a través de una cultura donde prevalezcan los valores de solidaridad, coordinación, discusión libre de trabas; reflexión y crítica, el trabajo compartido entre investigadores internos y externos, asesores, directores, formadores, etc.

En un trabajo realizado sobre el proyecto docente, Fernández Cruz (1999), propone otros modelos de formación, bajo el apoyo de otros autores, y que al igual que los anteriores, son fundamentales, y presentan a la vez rasgos en común, que son útiles para la comprensión del término de formación docente. En resumen son:

a) Modelo de desarrollo basado en el aprendizaje profesional cooperativo.

Este modelo parte de la premisa de que frente a otros modelos de desarrollo formativo, existen alternativas de formación que se sustentan en la naturaleza colegial de la enseñanza y en la potencia del aprendizaje entre iguales como vía para el desarrollo profesional. Es un modelo que descansa en los trabajos con los compañeros, y donde los profesores pueden crear nuevas formas de pensamiento, pero también

desarrollar formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes (De Vicente, 1995).

Este modelo ha recibido diversas aportaciones, por ejemplo, Fullan (1990), quien a su forma de ver, son dos aspectos los que intervienen en el aprendizaje profesional, la autonomía y la colaboración. El autor propone centrar la comprensión e influir la mejora de la clase y la mejora de la escuela, para lo cual identifica y fomenta conexiones sistemáticas entre ambas. Y, admite que para la mejora de la escuela, los profesores deben trabajar sobre cuatro ámbitos: 1) la dirección de la clase; 2) la continua adquisición de estrategias, 3) destrezas, y 4) las metas educativas y el contenido. Además, sugiere que para la mejora de la escuela lo siguiente: 1) propósitos compartidos; 2) normas de colegialidad; 3) normas de continua mejora, y 4) estructuras que represente en las condiciones organizativas necesarias para una mejora significativa.

Fernández Cruz considera que la pieza central que sirve de unión entre la mejora de la clase y la de la escuela es el profesor como aprendiz, considerado como poseedor de cuatro aspectos, que han de ser contemplados en combinación: técnico, reflexivo, indagador y colaborativo. Y, bajo el apoyo de Fullan al respecto cuando indica que: “el dominio de las habilidades técnicas incrementa la certeza instructiva; la práctica reflexiva incrementa la claridad, el significado y la coherencia; la indagación fomenta la investigación y la exploración; la colaboración permite a uno recibir y dar ideas y asistencia.

En este modelo se emplean dos herramientas intelectuales formativas esenciales: el diálogo profesional como pieza clave para la promoción de un pensamiento divergente y estratégico, y el entrenamiento cooperativo que puede centrarse bien en la construcción de un nuevo producto educativo- un programa escolar, un material de enseñanza, un texto-, que es la tarea que unifica esfuerzos y estructura la secuencia formativa que sigue el grupo, bien en la introducción de un cambio en el modelo de enseñanza mediante el apoyo profesional mutuo. De hecho las estrategias de “coaching” entre compañeros cabrían dentro de este modelo de desarrollo.

Por último, Glatthorn (1987) comenta sobre la existencia de cinco formas de aprendizaje cooperativo, que han sido esenciales para el trabajo en grupo de profesores para su propio crecimiento profesional:

1. Diálogo profesional, centrado en la reflexión sobre la práctica y caracterizado por la discusión guiada y la focalización sobre la enseñanza como pensamiento.
2. Desarrollo del currículo, preocupado por la producción de materiales y caracterizado por el desarrollo colaborativo del currículo, usando procesos naturalistas.
3. Supervisión de compañeros, focalizados en el análisis de la enseñanza, se distingue por la observación de la instrucción, seguida por el análisis y retroalimentación.

4. Preparación de compañeros, centrado en el dominio de habilidades y caracterizado por el desarrollo de habilidades específicas, usualmente basadas en modelos de enseñanza y apoyadas en el desarrollo del personal.
5. Investigación acción. Dirigida a la resolución de problemas, se distingue por el desarrollo y ejecución de posibles soluciones a problemas identificados por el profesor.

b) Modelo de desarrollo basado en la reflexión

El modelo parte de cierto presupuestos como, que los adultos aprenden más efectivamente cuando sienten una necesidad de resolver un determinado problema. Y por parte, la gente entiende mejor lo que se requiere para mejorar un trabajo cuando se encuentra estrechamente ligada a ese trabajo. Sus experiencias de enseñanza proporciona a los profesores guías para la resolución de problemas. Finalmente, los profesores adquieren con este modelo importantes conocimientos y habilidades en su implicación en procesos de mejora de la escuela y del desarrollo del currículum.

En este sentido, parece ser que el objetivo básico del desarrollo y formación del profesorado no es otro que mejorar la habilidad de los docentes para pensar; para ello, el desarrollo del currículum es un aspecto clave. Y para que los profesores se empeñen en el desarrollo del currículum, no solamente deberán conocer su contenido, sino además adquirir habilidades para planificarlo.

El modelo se fundamenta su campo de acción en los trabajos de Smith (1991), que a su forma de entender, son los propios profesores quienes deberían implicarse, de manera cooperativa, en acciones reflexivas, para abordar el posible cambio de la enseñanza desde perspectivas alternativas que las actuales condiciones ideológicas, legislativas y administrativas de la educación, en principio no dejan ni ver ni traspasar, para orientar una plataforma contextualizada de emancipación profesional en pos de la mejora educativa.

Las fases de este modelo, según (Fernández Cruz, 1999; Villar y De Vicente, 1994; Villar, 1994, 1995), adaptadas a la realidad española, son:

- a) *Descripción*. En primera instancia, resulta fundamental situarse desde una perspectiva fenomenológica para comprender la importancia que puede llegar a tener el conocimiento profundo de la propia práctica. Incluso como vía de capacitación profesional y formación permanente. La orientación fenomenológica permite al profesor priorizar su experiencia sobre la realidad externa en la que actúa, esto es, el conocimiento personal que el docente adquiere del contexto en el que enseña. Es decir, cuando el profesor es capaz de reflexionar sobre lo que sucede en su clase puede apercibirse de elementos de los que antes no tenía conciencia. Y, esto le permite reinterpretar de manera colaborativa su reflexión vivida para desarrollar una nueva explicación de la escuela, del alumnado, del currículum y de su propia situación profesional.

- b) *Información*. El profesorado actúa siguiendo las teorías implícitas que acumula con su propia experiencia y que conforman su conocimiento práctico, por su propia naturaleza, las teorías implícitas permanecen ocultas a su conciencia. Sólo desde la exploración e identificación (información) de estas creencias, en una plataforma colaborativa, puede llegarse a la reconstrucción social de las teorías personales de la enseñanza de cada docente. Los procesos cognitivos que se trabajan son la creatividad y la resolución de problemas prácticos comunes de enseñanza. Las herramientas que se emplean son el análisis de contenido y la representación del conocimiento.
- c) *Confrontación*. Se trata de un diálogo de un proceso de deliberación mediante el diálogo para la fundamentación racional de la intervención profesional. La interacción social en el contexto del centro es esencial para comprender de manera global y situacional el significado de la enseñanza. Los procesos de confrontación sobre la propia práctica con los colegas se llevan a cabo en situaciones dialógicas de indagación pública sobre las razones sociales y personales que configuran la práctica docente, el sentido que alcanza la práctica en el contexto, la relación de las distintas visiones de la práctica que sustentan los docentes, el sentido que cada cuál otorga a sus acciones y las condiciones sociales que las mantienen.
- d) *Reconstrucción*. La actividad reflexiva alcanza su auténtica dimensión cuando el equipo docente busca propuestas de mejora que favorezcan el cambio y la renovación de las relaciones que ha ordenado y sistematizado, que ha expuesto e ilustrado y que ha confrontado en grupo. En consecuencia, con este proceso reflexivo se muestran las evidencias de la acción práctica, en forma de proposiciones de cambio y de mejora.

Con respecto a la formación son, la profesionalización y la autoconciencia, dos aspectos inherentes al educador desde la perspectiva, profesional y personal, esto es, durante su formación genuina en el ámbito educativo e íntimamente relacionado con los aspectos de su enseñanza. Huberman (1992), formula dos modelos de formación:

1. *Modelo deductivo, transmisivo aplicacionista*: El formador ofrece consignas, pautas, recetas cerradas, a partir de sus propios supuestos de las necesidades de los que aprenden, se propone “bajar” la teoría a la realidad de la práctica. El formador es un instructor.
2. *El modelo inductivo, implicativo, reflexivo y regulativo*: el formador promueve un proceso de recepción-experimentación de nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de las necesidades de los que aprenden y de sus propios problemas. La teoría se ofrece como instrumento para analizar la práctica; a diferencia de la receta cerrada, posibilita un conocimiento posible de transferir a otros contextos. El rol del formador es el de investigador, asesor, orientador, facilitado.

Concretamente, deseamos que la formación docente sea el resultado de una constante interacción entre la fase teórica con la fase práctica, y, en un marco que encuadre con la realidad. Dicha formación debe estar sustentada en un marco de referencia global pedagógico-didáctico, que actúe a la vez como soporte de sus actuaciones y de su profesionalización durante la práctica educativa.

En consonancia con otros autores, señalamos que de todos los modelos citados tienen elementos comunes y positivos de los que pueden derivarse importantes innovaciones educativas. No obstante, no estos modelos pueden responder a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni a la misma orientación sobre el papel del profesorado; Esto significa que en cada uno de los modelos hay que considerar el contexto en que ofrece la formación y el papel que juegan las diferentes instituciones vinculadas con la formación del profesorado, lo cual puede ser una paradoja, pues en teoría cada modelo se defiende con respecto a su aplicación práctica. Hoy día, a pesar de los diversos modelos de formación, la administración, la universidad y algunos colectivos, se adscriben en conjunto al modelo de desarrollo/mejora y al indagativo, pero, en cambio, sus prácticas formativas se acercan más al modelo de entrenamiento.

Sin embargo, en vista de que la formación inicial es un escalón de la mejora de la formación del profesorado en cualquier situación educativa, por tanto, es conveniente enfatizar que su logro, depende de la capacitación y constancia en la formación del profesorado en su ámbito de trabajo. De manera que el siguiente eslabón corresponde a la formación permanente, aspecto en que debería propiciarse los modelos de desarrollo/mejora y el modelo indagativo, en un contexto de autonomía que pudiera favorecer la confrontación de ideas y de procesos entre el profesorado, y por ende llegando a un consenso máximo entre sus miembros, y se facilita la formación del colectivo y no únicamente para el desarrollo de la formación individual.

La formación tiene como meta fundamental de provocar cambios, la mejora, la innovación, ya sea entendida como estrategia para un cambio específico o bien como estrategia para un cambio organizativo. Estos cambios serán imposibles, si el profesorado no intenta encontrar alguna solución a sus prácticas, y por ende no puede hablarse de un cambio institucional si las respuestas emanan de expertos que ofrecen soluciones genéricas a cambios específicos. De manera que el profesorado es quien debe ofrecer soluciones a su desempeño profesional, necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio, y con ello, puede salvar la multitud de obstáculos que encuentra, además, en la reflexión de obstáculos y en la confrontación e implicación con sus compañeros y en el contexto, puede encontrar vías de innovación de su práctica (Imbernón, 2002).

Más adelante Imbernón señala con base a estos modelos de formación citados, es posible que la cultura profesional esté condicionada por tres maneras de entender la relación laboral y la formación necesaria para ejercitarla:

1. Una formación basada en lo que el autor menciona como una fuerza predominantemente profesional. Esta comprendería la colaboración entre las

universidades, los centros educativos, los centros de formación permanente y el profesorado.

2. Una formación basada en la fuerza de trabajo, dominada por la realidad del puesto de trabajo y que refleja un modelo de control organizativo. La visión de la escuela como una empresa y el profesorado como asalariado sería un ejemplo de esta perspectiva.
3. Una formación basada en la fuerza del monopolio estatal; la tendencia de las instituciones estatales a definir el rol funcionaria del profesorado (Howsam, 1982).

Por todas estas recomendaciones planteadas con respecto a la formación del profesorado, Fullan (1991) citado Imbernón, mediante una serie de estudios de casos, ha analizado los procesos de cambio educativo y desarrollo del profesorado, y, en la ha encontrado que la formación permanente del profesorado fracasa por las siguientes razones:

- Los programas extensivos de formación suelen ser ineficaces.
- Los contenidos suelen ser seleccionados por personas no implicadas directamente en la formación permanente y sin consultar a los propios interesados.
- Los apoyos para la introducción de nuevas ideas y nuevas prácticas en la formación permanente son insuficientes.
- La evaluación demorada en el tiempo es infrecuente.
- Los programas de formación permanente no suelen cubrir necesidades individuales atendiendo a la diversidad y heterogeneidad del profesorado.
- La mayoría de programas implican a profesores provenientes de distintos contextos escolares, pero no se tiene en cuenta el impacto que dicha formación tendrá posteriormente en aquellos contextos.
- Hay una carencia e implantación de programas de formación permanente.

Estas razones implican de una forma u otra, pueden aplicarse a nuestra realidad actual en el ámbito educativo, lo que debería motivar el desarrollo y la reivindicación de un nuevo concepto y un cambio en la organización y planificación de la formación permanente del profesorado.

Por todo ello, el contenido de la formación del profesorado viene referido mediante diversos factores, de manera que la esta formación entendida como desarrollo profesional debería partir de las siguientes hipótesis:

- El profesorado posee importantes conocimientos subjetivos y objetivos sobre su propia práctica.
- La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo e investigativo además de largo y no lineal.

- La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros.
- La adquisición de los conocimientos está muy influenciada por factores de organización del centro.

Con el análisis realizado con respecto a la formación podemos hoy a grandes rasgos ofrecer una concepción adecuada sobre la formación profesional con base a una cultura de formación, que a juicio de Imbernón (2002) se fundamenta en los siguientes principios:

- *Aprender investigando* de forma colaborativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar, etc.
- *Conectar conocimientos previos* con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.
- *Aprender mediante reflexión* y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- *Aprender en un ambiente de colaboración* y de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
- *Elaborar proyectos de trabajo y de integración* conjuntos.

En resumen podemos indicar que la tarea que tiene el profesorado de educación secundaria, no es nada sencilla, pero, sobre todo tiene que poseer mucho sentido de responsabilidad y un enorme deseo de superación y preparación profesional y personal. Las características citadas por el momento y otras, hacen del profesor de secundaria un personaje que va ganando terreno en el ámbito educativo.

Así mismo, advertir que en el Sistema Educativo español se ha reformado en 1990, a partir de ahí no se dispone de ningún modelo de formación del profesorado para el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, más adelante los compromisos y las responsabilidades del profesorado de este nivel educativo. La ESO sigue bajo la normativa del modelo de Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), cuya procedencia, como ha sido indicado antes, procede de la Ley de Reforma Educativa de 1970 (Real Decreto 1962/1995, de 20 de octubre BOE 9.11.95).

3.3. Formación permanente del profesorado

El concepto de *formación permanente*, entendida como un *modus vivendi* de cada profesión u oficio desde cualquier ámbito educativo, implica permanecer dentro del terreno laboral y en el ocio, y con ello, una actitud abierta de preparación constante

para brindar respuestas comprometidas y actualizadas a los hechos de la vida profesional y personal (Huberman, 1999).

Es un término que en las últimas décadas se encuentra directamente relacionado con la educación permanente y, en consecuencia, se han multiplicado diversos medios de formación permanente, lo que ha provocado un constante movimiento y evolución en la educación de los docentes y a sus necesidades específicas a la hora de seguir aprendiendo en forma continua. Esta afirmación deja de modo contundente, que la profesión docente es un oficio, al que no tiene límites, ni edad, sino simplemente una enorme voluntad, compromiso y responsabilidad por mejorar la tarea docente todos los días.

La formación permanente debe entenderse como una educación gradual de cualquier persona en edad adulta y, desde luego, también de la aquellos estadios que se consideran como de formación inicial en alguna disciplina. Bajo esta concepción queda implicado de igual manera el aspecto de formación postescolar derivada de la ocupación profesional. Y, en consonancia con la UNESCO, cuando indica que la formación permanente implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional, de este modo, dicha formación es considerada un subsistema de la educación permanente de adultos.

La formación es un tema de interés para muchos autores de la talla de (Marcelo, 1994; Villar Angulo, 1996; Montero y Molina, 1997; Escudero, 1997; Contreras, 1997, entre otros). Según estos investigadores, la formación permanente es uno de los tópicos que ha atraído mucho la atención en los últimos años, desde el profesorado universitario en España así como de otros profesionales de diversos niveles educativos que se han interpelados e interesados al respecto. Estos autores sienten el compromiso hacia la formación continuada del profesorado, con la finalidad de lograr una mejora en su formación inicial y afianzar con firmeza todo lo relacionado con su formación permanente, en este sentido.

Bajo estos argumentos hemos llegado por analizar las leyes que rigen o han regido la formación del profesorado en España. Parece ser que a partir de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), quedo establecido que la formación permanente del profesorado debe constituir un derecho y un deber de los profesores, y al tiempo, obliga a las administraciones competentes a garantizar una oferta diversificada y gratuita. El mandato de la Ley es un elemento novedoso en la tradicional concepción de las tareas de actualización y perfeccionamiento profesional de los docentes. Antes de que la LOGSE fuese aprobada por las Cortes Españolas a finales de 1990, diversas instituciones administrativas educativas y del Ministerio de Educación y Ciencia, ya venían trabajando en políticas que hicieran realidad el reto de garantizar una oferta de formación suficiente y de calidad, elemento clave para articularse y ejecutarse tanto el derecho como el deber de los profesores a formarse bajo la iniciativa de la Ley.

Es preciso acordar líneas globales comunes en la formación permanente del profesorado, independientemente de cómo se denominen las instituciones que asuman

dicha formación. Baz (1999) propone unas características de calidad de formación bajo los siguientes rasgos:

- La formación permanente ha de estar basada en la reflexión sobre la propia experiencia y la práctica profesional, y su relación pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones, para poder iniciar un proceso de autoevaluación que sirva para dirigir la evolución profesional. La unión entre teoría y práctica, y la formación inicial con la formación permanente, ha de ser un hecho insoluble para mantener criterios de eficacia en toda planificación formativa.
- Se ha de potenciar el intercambio de experiencias de trabajo en equipo ya que un currículo abierto como el actual no puede trabajar eficazmente de manera individual, y se precisa de la colaboración de otros profesores, convirtiendo el centro educativo en eje de la formación permanente, y el aula como punto de referencia sistemático, desde una dimensión institucional.
- La oferta de formación debe ser variada, con estrategias diversificadas, ya que el profesorado es heterogéneo y con necesidades de formación en algunos casos específica, piénsese por ejemplo en la Educación Infantil, educación de adultos, enseñanzas técnico-profesionales...., o bien con realidades muy distintas: necesidades educativas especiales, minorías étnicas y culturales, etc., y a través de diferentes modalidades formativas.
- Han de conjugarse ofertas formativas coordinadas desde diversas instancias (Universidades y unidades administrativas de apoyo externo a los centros), de forma que las potencialidades de ambas instituciones sean optimizadas en pro de una mayor calidad de la oferta.
- Y, por último, una descentralización de actividades de formación que permita al profesorado ser agente y protagonista, acercando dicha formación a la zona donde trabaja cada profesor y entendiendo este acercamiento no únicamente en un sentido geográfico, pues la descentralización debe hacer compatibles los intereses generales, que presenta la administración educativa, con las necesidades que siente el profesorado. En este sentido, los Centros de Profesores y de Recursos, o cualquier otra unidad de apoyo externo que asuma la formación, juegan un papel primordial, ya que son el instrumento de síntesis y de equilibrio para lograrlo.

La propuesta mencionada trata, por tanto, de adoptar un modelo de intervención que en resumen tendría las siguientes características: contextualizado, diversificado, negociado, basado en el trabajo en equipo y evaluable. Y con todo esto lograr una mejora de la calidad de los servicios educativos que se prestan a los ciudadanos.

Tal y como lo hemos citado antes, el concepto de formación permanente va íntimamente ligado a la educación permanente, de manera que, está última concibe al ser humano con el individuo con capacidad de autodeterminación e intencionalidad para tomar decisiones en su propia conducta; por ende, sustituye una autoridad impuesta por

una decisión viva, de tipo democrático y libre. Porque con una mayor participación de instancias capacitadas, en el máximo de responsabilidades, no sólo garantiza la eficacia colectiva, sino que conduce a la felicidad individual, permitiendo que la persona desarrolle sus potencialidades en todos los niveles de la vida social y en todas las etapas de su vida profesional y personal.

En otro momento Huberman (1999) indica que una sociedad cuyos objetivos sean la formación y el enriquecimiento constante de sus integrantes, propende y favorece el desarrollo de la educación permanente, o sea prolonga la educación a lo largo de la vida de la vida del individuo y trasciende los límites de la escolaridad formal. De este modo, queda establecido que la educación es un proceso que dura toda la vida y se lleva a cabo tanto formal y sistemáticamente dentro de currículos previamente establecidos como también no formal e informalmente, por intercambio de experiencias en una participativa vida cotidiana.

La formación permanente del profesorado como proceso de reflexión sobre la práctica considera al profesor responsable de la concreción del diseño curricular, supone atribuirle el compromiso de tener que tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando. Habría una reflexión mucho menor si las decisiones fueran impuestas como ocurre en un currículo cerrado. No se trata entonces de impartir cursos de formación en los cuales se transmiten contenidos específicos, sino más bien de ofrecer tiempos, espacios y condiciones que permiten que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación.

Las necesidades de formación permanente se hace más emergente por los avances y cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos y políticos de una sociedad tan cambiante; en España, todo estos factores afectan al sistema educativo, en el trinomio educación-desarrollo-investigación propio de las sociedades modernas. Se hace por tanto la inquietud de buscar situaciones de conexión entre la escuela y la sociedad, así como de formas de relación en las aulas, incremento de la participación social, mayor intervención educativa en el descubrimiento y formación de valores y actitudes, medios de comunicación y de información; concretamente una contextualización de la enseñanza y la educación, exigiendo para ello que los profesores estén actualizados y preparados para el nuevo papel que se les encomienda.

Desde la óptica de la mejora educativa, el problema de la formación permanente del profesorado aparece vinculado a la capacidad personal y colectiva de los docentes de apropiarse individual e institucionalmente de las innovaciones promovidas en los centros educativos o de las reformas de la enseñanza implantadas en el centro desde el propio sistema. La calidad de la enseñanza se sitúa de manera preferente en la mejora de los centros y, así, el desarrollo profesional se vincula a la mejora institucional y la evaluación del éxito del cambio se nutre de indicadores referidos al cambio en las preocupaciones profesionales y el comportamiento docente. La calidad de la formación docente se articula como una subcultura de la calidad total del centro educativo.

La formación inicial y permanente del profesorado está demostrando de forma sistemática que los currículos universitarios adolecen de lagunas evidentes, que colocan al profesorado novel en una situación ya inicial en desventaja para el desempeño de su profesión. Actualmente se solicita un profesorado con actitud crítica, reflexivo, colaborativo, bajo un modelo de “formación en centros”, esto supone la implicación del centro educativo y, en consecuencia la participación de todo el personal docente en una determinada acción formativa. Por tanto, es el centro el foco central de esta formación y no el profesor individual o grupo minoritario (Toro, 1999, 2).

En el caso de la comunidad andaluza, la formación permanente del profesorado comparte cuadros y novedades comunes con las del resto del Estado, especialmente con el territorio M.E.C. El organismo encargado de su planificación a nivel autonómico fue el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (I.A.E.E.F.P.) hasta 1994, que trazó los Planes Anuales de Formación, a partir del Plan Andaluz de formación permanente del profesorado (1992), que es el canon al que se conforma el croquis o plan anual. Los CEP y las Aulas de Extensión, junto con las Comisiones Técnicas Provinciales, planifican a nivel comarcal y provincial la formación permanente por anualidades (Villar y otros, 1996, 23).

No obstante, la formación permanente esta en la mira de la sociedad, pues el entorno social espera que los profesores resuelvan los problemas que en otro tiempo resolvían las familias u otras organizaciones sociales, por ello (Rodríguez, 2000, 35) señala que *“la formación de profesores por su carácter social está influenciada por la política y la economía, que señalan en cada momento los asuntos que necesitan de mayor atención e incluso los métodos de estudio”*. Por tanto el profesorado, tiende al desequilibrio profesional, porque la misma administración no enmarca los objetivos por cumplir, o los cambios de gobierno igual dificultan el desarrollo de actividades del profesorado, lo cual, es visto como algo negativo por la sociedad, pero la causa no es única, sino diversa.

El profesorado desde cualquier época y situación social, política y económico, no deja de ser un hombre que no puede prescindir en su formación, de los poderes que constituyen su circunstancia, pues quiérase o no, tarde o temprano penetrará sutil e insensible en su ser todo los momentos profesionales ejercidos de forma directa en su desempeño profesional, lo cual, es consciente. Pero tampoco puede ser tan subjetivo para adaptarse de forma dócil a cualquier influencia externa, pues la formación es uno de los pilares para edificar una enseñanza de calidad, y eso –el profesor lo sabe, y bien–.

La época de vida parece ser un factor que determina algunos aspectos en la formación permanente del profesorado de secundaria, pero que ningún modo justifica el estado receptivo de los docentes ante los cambios generacionales en el sector educativo. Quizás esto pueda lograrse si se comprendiera las trayectorias profesionales del profesorado, lo que resulta relevante para la introducción de cambios educativos, al tiempo que para reorientar las acciones formativas y de desarrollo profesional más adecuadas y oportunas.

En cada ciclo de vida cada generación está configurada no sólo por una edad sino principalmente por unas experiencias comunes vividas, con una sensibilidad y un horizonte vital desde el que los hechos se perciben de una manera específica. La instalación radical del hombre en su mundo hace que el “hoy” sea distinto para los que tienen veinte años, para los que tienen cuarenta años o para los que tienen sesenta (Bolívar, 1999, 21). Por lo que los individuos son los únicos capaces de construir su curso vital en función de las elecciones y acciones que toman dentro de las oportunidades y límites que les permiten las circunstancias sociales e históricas.

Para reforzar el comentario anterior hemos revisado el estudio realizado por Fernández Cruz (1995 a, 196), en el que “*los cambios madurativos repercuten tanto en su manera de enseñar como en la manera de gestionar su propia carrera, implicándose en proyectos de innovación/mejora, en programas formativos o en puestos de responsabilidad o, a veces, perdiendo el interés por todo ello*”.

Ante estas circunstancias, no existe una sola forma de concebir la formación permanente del profesorado, incluso el concepto tiene otros matices según el sector educativo y otros países. Por ejemplo autores como Foulquié (1976) define la formación como “la acción de desarrollar (...) las virtualidades propiamente humanas: inteligencia, conciencia moral, sentido social. La formación es el camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en este empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan (Menze, 1981, en Zabalza, 1987). La formación es el camino que sigue el sujeto humano en la búsqueda de su propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de realidad (Rodríguez, 2000).

El concepto de la formación permanente del profesorado es fundamental para la investigación, de modo que mencionamos alguna de sus modalidades (Rodríguez (2000,71): *la autoformación*, Como un desarrollo interior por el que el individuo se configura a sí mismo teniendo bajo control los fines, procesos e instrumentos de su propia formación; *la heteroformación*, como influencia externa que configura al individuo sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa; *la interformación*, como una acción realizada en equipo y por la que predomina la influencia mutua.

Siendo la formación permanente del profesorado un aspecto de la profesión algo complejo de comprender y de desarrollar en los centros, Ferry (1991) apunta algunas características específicas sobre la formación permanente:

- Es una formación doble en cuanto hace referencia a contenidos de naturaleza académica y pedagógica.
- Es una formación índole profesional, que no puede olvidar las necesidades sociales a las cuales intenta dar solución.
- Constituye una formación de formadores puesto que la formación estos individuos como profesores va a tener una fuerte influencia social, según el modelo educativo que puedan difundir.

Los beneficiarios de todo programa de la formación permanente del profesorado, esta cimentada en cuatro categorías: los directores, los docentes, la administración y la comunidad (Vaillant, 1998, en Vaillant y Marcelo, 2001, 100). En nuestro caso, nos interesa la categoría de profesores, aunque como señalan estos autores, es evidente que son los más receptivos de todo programa de formación permanente. No obstante, hay que considerar al profesorado, como verdaderos protagonistas de su desarrollo profesional; el docente se cuestiona en todo momento, si para formar parte de un programa de formación, si el asumir la innovación requiere más tiempo, fatiga y energía. En caso de admitir su responsabilidad el profesorado elige, por lo general, no cambiar nada, lo cual es una elección racional, como “moral práctica del docente”.

De todas estas cuestiones planteadas en el estudio, parece que aún quedan espacios por cubrir con respecto a la formación docente, pues a pesar de vivir en pleno siglo XXI, la calidad y el alcance de la profesionalidad de los que “enseñan”, no parece haberse definido de forma adecuada y convincente (Huberman, 1999). Incluso es más sencillo abordar el término bajo otras denominaciones como: prácticos, intuitivos, expertos; creando confusiones, pero, muchas veces están emparejados como dicotomías que circulan en la literatura pedagógica tal cual. De manera que como sugiere la autora, lo recomendable es apoyarnos del Diccionario de la Real Academia Española por todas estas interrogantes que surgen cuando se plantea cómo categorizar la docencia en su estado actual, y eso, evita más controversias al respecto.

La formación permanente es necesaria para propiciar la formación de los profesores que tengan la plena convicción de que su actividad es un proceso constante de apropiación, interpretación, acción y reflexión, el cual no puede imaginarse sin el soporte de una tarea educativa que permita en la práctica percibir efectos particulares y evaluar la convivencia educativa de una situación. Indiscutiblemente, es fundamental para la formación docente de ciertas aptitudes teóricas, comprensión de los conceptos educativos clave, conciencia crítica de la investigación empírica en relación con el tema y comprensión de los datos sociológicos y psicopedagógicos.

En otro momento Huberman (1998), señala que entender el término de formación docente, es importante comprender la propia biografía del formador, y permita una conciencia más elevada y con ello un comportamiento adecuado acorde a las intenciones del formador propiamente. La conciencia en este caso juega un papel regulador esencial de todas las acciones que ejercen los individuos en su tarea educativa, a la vez proporciona posibilidades de intervención en esas acciones mediante su calidad reflexiva, pues el logro de una conciencia efectiva está dada por la oportunidad de volver a orientarse y de reflexionar sobre uno mismo. Todo ello, la autora lo resume de la siguiente manera:

- La formación de maestros y profesores generalmente no tiene en cuenta que la comprensión de la propia educación tiene importancia para su actuación posterior en las aulas. Es así, que en el encuentro educativo pueden realizarse modos de vivencia y de comportamientos que están en contradicción con las convicciones y los valores propios. La secuencia son sentimientos de inferioridad y de resignación.

- La comprensión de la propia biografía mejora la conciencia del propio actuar. “Puedo estimar mejor qué es lo que yo introduzco en la situación. Yo percibo con la totalidad de mi persona y de esta manera entiendo mejor a la situación y a los otros. Me acepto porque me comprendo, y de esa manera soy más tolerante con el otro. “El principiante en su profesión no dispone de esta conciencia, en parte porque se le ha sugerido que su accionar será especialmente del cumplimiento de un estándar de valores y no del camino más adecuado para él. Luego, en la situación áulica confía poco en sus percepciones y valoraciones y las sustituye por una actitud que se aferra a lo planificado. Es por eso que se produce una separación entre la intención y el proceso real de la enseñanza, acompañada de desaliento frente a lo que ocurre en su práctica pedagógica cotidiana.

Admitida estas cuestiones como aspectos reales que ocasionan un estado de *shock* en la formación, serían deseables que la formación de formadores, inicial o permanente, incluso la reflexión y la introspección, debiera considerar que la profundización en el autoconocimiento de la formación puede contribuir de manera notable para el conocimiento y comprensión de los otros.

No obstante, la autora ante su insistencia por ofrecer una mejor comprensión en torno al término de formación, inicial y permanente, destaca que de igual manera es prioritario destacar que entendemos o queremos entender por *calidad de la formación docente* bajo las siguientes premisas:

- Concebimos la formación docente como un fenómeno totalizador, integral y abarcativo de la formación de grado y la formación continua.
- Contribuimos con nuestro quehacer a la profesionalización del docente;
- Aseguramos la participación activa del docente en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Incorporamos objetivos, contenidos y modalidades acordes con las necesidades generadas por los cambios sociopolíticos, culturales, económicos, geográficos, regionales y comunitarios.
- Incluimos lo que se denomina la “escuela paralela”, o sea los medios masivos de comunicación social;
- Abordamos nuevos contenidos y metodología para una escuela conectada con el mundo exterior, para evitar que ésta se cierre en sí misma como una isla, aislada, obsoleta desvinculada de los intereses de los alumnos y de quienes integran toda la comunidad educativa.

- Tomamos conciencia de que existe una “pedagogía invisible” o “currículo oculto”, que subyace y ejerce sobre el alumno una influencia a veces mayor que todo lo observable y planeado.
- Vinculamos estrechamente la práctica diaria con la teoría generando una retroalimentación permanente;
- Creamos las condiciones para que maestros y alumnos se formen con capacidad para poder aprender a aprender;
- Consideramos el aprendizaje hoy como la posibilidad de resolver problemas no sólo emanados de los contenidos curriculares sino también aquellos que se suceden en la vida;
- Identificamos como profesionales a los formadores, investigadores, orientadores, asesores, coordinadores y facilitadores de la adquisición de conocimientos y del aprender a aprender;
- Respondemos a los requerimientos epistemológicos de integración dinámica a través de trabajos interdisciplinarios que a su vez tienden hacia la transdisciplinariedad;
- Entendemos que la calidad educativa no depende exclusivamente del docente, sino que ésta también concierne a los hechos que se generan a partir de los lineamientos de política educativa;
- Facilitamos la integración de los docentes con grupos de pares para vivenciar, reflexionar y conceptualizar nuevos modelos de aprendizaje;
- Generamos actitudes que propician la organización y el desarrollo de grupos autogestivos propiciadores de la autodidaxia;
- Propiciamos la formación personal y profesional del maestro o del profesor en concordancia con sus intereses, aunque éstos no tengan relación directa con los contenidos curriculares del nivel que está desempeñando;
- Concebimos al ser humano, ya sea alumno o docente, como una integridad psicosocioafectiva, con acceso a actividades corporales, plásticas, literarias, musicales, científicas, tecnológicas u otras que el incentiven la creatividad, la expresión y por sobre todo la libertad;
- Podemos establecer relaciones entre la educación formal, no formal e informal, creando articulaciones verticales y horizontales entre los distintos ciclos y niveles del sistema educativo;

- Incluimos el tiempo libre como espacio para la generación de iniciativas que se articulen con el tiempo de trabajo, resignificándose en “tiempo humano”;
- Aceptamos al docente como hombre o como mujer con dudas, inseguridades, contradicciones, como al ser humano real y no como aquel que figura en los “grandes libros” bajo el título del perfil ideal;
- Revalorizamos día a día la imagen del maestro;
- Consideramos en forma sistemática a la institución escolar como estructura abierta y retroalimentada por su entorno;
- Convenimos en que la renovación metodológica parte de la combinación entre el saber, la experiencia docente y el proyecto de formación; tanto el proyecto que se transitó, o sea el de la formación inicial, como el proyecto que queda por transitar, o sea el de la formación permanente;
- Tendemos a recuperar la dimensión intelectual del docente, ya que esto no resolverá los temas educativos pero permitirá un desarrollo más profesional y de mayor credibilidad;
- No desconocemos la existencia de las nuevas tecnologías (vídeo, informática) y las empleamos como instrumento y no como un fin en sí mismas.

Aunado a todo ello, la formación institucionalizada externa debe coexistir y –lo que es más relevante- articularse con la formación instituyente desde los centros e individuos. A su vez, diversificar las ofertas de formación permanente no debiera entenderse sólo como que se ofrecen distintas modalidades de formación, ni un menú a elegir, como ha sucedido en los últimos tiempos; sino más prioritariamente diversificar los agentes, dispositivos y contextos de formación: Asociaciones de Profesores por materias, Colegios de Doctores y Licenciados, movimientos y grupos semiinstitucionalizados de profesores, redes interinstitucionales, etc. (Medina, 1996).

La formación del profesorado está en crisis y tiene unas manifestaciones y unas consecuencias singulares que merece la pena considerar (Domingo, 2003): (1) el malestar docente generalizado y su desconfianza hacia la formación docente como proceso de ayuda para mejorar las condiciones de ejercicio de la docencia; (2) la desregulación de la función docente y (3) la desestructuración de la actividad formativa. Ante esta situación Hargreaves (1999) realiza un análisis de la *espacialidad* de la formación docente para desarrollar una perspectiva socio-geográfica que, más allá de su sentido puramente formativo, afecta a la comprensión de la profesionalidad docente en la actualidad y las posibilidades y límites del desarrollo profesional, pero partiendo también de los procesos básicos que van a componer el armazón desde el que construir tal proceso de desarrollo.

Desde ahí se empiezan a construir dudas y certidumbres con las enfocar el trabajo asesor (tanto estratégica como ideológicamente). De este modo se apunta que el profesorado debe tomar parte activa en la formación y el desarrollo profesional, y hacerlo de manera continua para no quedar marginado de ella. Como también se tiene que producir y focalizar en su ámbito de acción y en su lugar de trabajo –pero con miras, para no quedar en postmodernos localismos y utilitarismos particulares que no permiten trascender hacia fines más amplios de la educación y que merman iniciativas por la obstinada realidad–, al tiempo que las estructuras formativas –ahora en gran medida desreguladas (Gimeno, 1995)– se encuentran encapsuladas en unas maneras y contenidos que tampoco atienden para nada a esos fines amplios ni a las condiciones de la mejora de la práctica. Las redes de docentes, asesores, formadores y otros agentes podrían ser ámbitos interesantes a explorar y reorientar productivamente.

La formación debe estar plenamente imbrincada en su contexto de trabajo: el cambio con sentido es el que tiene como referente, contexto y texto el centro educativo y a la práctica del aula. Luego desarrollo curricular, profesional e institucional a la vez, siendo conscientes de que lo que produce desarrollo en estos contextos es consecuencia de la confluencia de una serie de cambios evolutivos y autónomos (la mayoría de ellos), fortuitos (por presiones o circunstancias particulares) y deliberadamente realizados (en mucha menor medida) que afectan simultáneamente al funcionamiento de la escuela, de la clase y de los procesos de enseñanza–aprendizaje que se desarrollan en el aula, a las dinámicas de interdependencia profesional y a la reflexión profesional. Por lo que la formación en centros como proceso de autorrevisión y reconstrucción será el escenario más oportuno para integrar estos procesos de mejora.

El proceso de desarrollo profesional se construye socialmente en los ámbitos curricular y organizativo. Desde el primero de ellos como escenario y proceso colegiado de toma de decisiones y, desde el segundo, como desarrollo profesional enraizado en una realidad escolar, en una cultura, en una institución también en desarrollo. El encaje estaría de este modo en la promoción de la colaboración y de la reflexión como estrategias formativas que –hoy por hoy– se revelan como más eficaces para este nuevo compromiso. Con ello despuntan tres dimensiones a la hora de comprender las nuevas perspectivas de análisis y de desarrollo de la formación del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2001):

- A) *La formación como aprendizaje y desarrollo individual. El rol de la experiencia.* Por tratarse de adultos y profesionales, además de considerar las teorías del aprendizaje adulto y de desarrollo cognitivo de los profesores (Marcelo, 1995), se revaloriza la autoformación, el aprendizaje autónomo y el autorregulado, como modalidad de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad de planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje, y en las que es importante su autonomía, participación y liderazgo –como toma de iniciativa para aprender sólo o en equipo– (Caffarella, 1993, 30).
- B) *La formación en un contexto social. Los grupos de formación.* Además de esta autonomía y personalización que parece presidir la formación de los

adultos, importa también que este proceso formativo ocurra dentro de un espacio intersubjetivo y social, en interacción con un contexto o ambiente con el que el adulto se vincula activamente. No es sólo cuestión de pensamiento, experiencia y persona, sino también fruto de las interacciones que mantienen, por lo que la conversación (historia de vida y experiencia, etc.) empieza a constituirse en herramienta y vínculo con el que construir y compartir pensamiento. De otro lado, esta consideración del contexto social también implica aspectos relevantes de la organización relativamente externos al propio equipo de trabajo (recursos, recompensas, cultura, tareas...), la existencia de ciertas barreras o límites (reales o simbólicos) que comportan diferenciaciones de unos grupos a otros, las también dispares valoraciones externas e internas y una perspectiva histórica de evolución del propio grupo en este contexto.

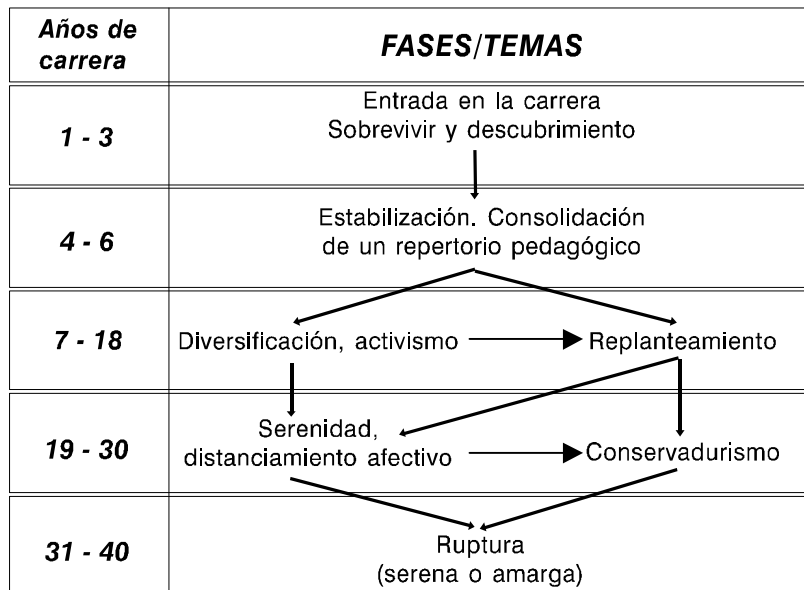
- C) *La formación en la organización. Aprendizaje organizativo.* El aprendizaje no es un proceso aislado y solitario sino que implica la creación de interpretaciones socialmente construidas que suponen un aprendizaje de la propia organización que trasciende a la simple suma de los aprendizajes individuales y la lleva a nuevas interpretaciones, nueva socialización en un cultura reconstruida y nuevas metas, estructuras, estrategias, ambientes...

3.3.1. El proceso de desarrollo profesional del docente

Una vez agotada –precisamente por su ineficacia– la visión técnica de la formación docente se favorece desde los movimientos que propician la entrada en el pensamiento didáctico de las voces –las visiones, los sentimientos y las palabras– de los propios docentes. Del mismo modo, otras perspectivas no tan puntuales y cerradas de la formación permanente del profesorado, más continuas y desde visiones de proceso irrumpen con fuerza y pujanza en el campo haciéndolo virar definitivamente hacia una idea de desarrollo profesional del docente durante toda su vida, que camina también paralelo con otros procesos de evolución y desarrollo moral y como persona (Domingo, 2001c).

Cada función o profesión posee su propio ciclo de desarrollo. Los docentes no son iguales cuando llegan a su primer destino que cuando lo hacen a otro, ni actúan del mismo modo en sus inicios profesionales que cuando tienen cierta maestría o soltura profesional. En la actualidad se ha venido a reivindicar la importancia de resituar el desarrollo profesional en unas nuevas coordenadas más cercanas al docente como persona integral y que se desarrolla tanto en el ámbito profesional como en el personal, por lo que se ha vuelto la mirada hacia su ciclo de vida, pero también hacia su trayectoria profesional (Fernández, 1995). Es especialmente relevante para nuestro propósito insistir en la experiencia profesional como factor determinante en el conocimiento, la identidad y el ejercicio profesional.

Figura 3.1. *Fases del desarrollo profesional del docente (Huberman, 1990, 1998)*



El modelo que tal vez se ajuste mejor a una panorámica de desarrollo profesional la plantea Huberman (1990) -que se desarrolla a continuación-, pues aún esta perspectiva de desarrollo y la hace compatible con los propios ciclos de desarrollo adulto, a modo de “tendencias centrales” (caracterización de momentos o fases) admitiendo la posibilidad de seguir diferentes itinerarios o trayectorias de vida profesional (ver figura 3.1) que no son ni lineales, ni previsibles en muchos casos. Las fases o etapas por las que se pasa en este desarrollo profesional son:

- 1) *Exploración o inicio/entrada en la carrera.* Durante los tres primeros años de profesión y es básicamente un período de inducción, supervivencia y exploración, tanteo y tomar el terreno (descubrimiento y entusiasmo) Es una fase de impacto y dificultad como profesor novel.
- 2) *Estabilización.* Una vez superada la fase anterior (4º al 6º año) el profesorado posee un repertorio pedagógico suficiente como para sobrevivir en la profesión con cierta fluidez, lo que le da confianza, estabilidad y se afianza en ella, que le hacen sentir como un docente más, como igual o colega.
- 3) *Diversificación, experimentación o cuestionamiento, pero también de crecimiento.* Con el dominio de la profesión surgen los retos de mejorarla, hacer más y mejores cosas, asumir nuevos retos y compromisos o asentarse más en lo alcanzado. No es éste un momento de fácil caracterización profesional. Es un momento de gran capacidad y energía y de cierta urgencia profesional. En esta fase se pueden asumir trayectorias diferentes:
 - *Diversificación y activismo,* hacer más cosas, experimentar métodos, poner en marcha iniciativas, profundizar por otros caminos más alternativos o de compromiso...
 - *Cuestionamiento,* o actitud de cuestionar su práctica, la escuela, la educación, la sociedad... Este replanteamiento puede llevarle a más y

mayores compromisos profesionales y/o sociales, o hacia un distanciamiento de los mismos o cierto nivel de desengaño o de conocer y calibrar su capacidad de esfuerzo, entrega y posibilidad real de cambio. En algunos profesores, este cuestionamiento les lleva, arrastrados por la fuerza de la rutina y el poder del grupo hacia el estancamiento.

- *Hacer y progresar, pero después cuestionar estas experiencias o propuestas emprendidas.* Con la llegada del cuestionamiento de mitad de la vida (hacia los cuarenta años), en muchos profesionales, después de haber ejercido su profesionalidad, haber experimentado, decidido y tomado partido, etc., aparece un fuerte replanteamiento o cuestionamiento de toda su trayectoria hasta ese momento que, o bien lo lanza hacia nuevos retos (ahora más firmes y exigentes), o bien se torna más sereno y equilibrado.
- 4) *Plena profesionalidad y replanteamiento.* Después de tres sexenios de trabajo docente, entre 19 y 30 años de ejercicio profesional, el profesorado se encuentra en una fase de mayor *madurez*, meseta de desarrollo o *profesionalidad* que le lleva al *replanteamiento*. En esta fase el profesor muestra mucho más equilibrio, tranquilidad y dominio de su profesión, es capaz de trabajar con otros dialécticamente y no se encuentra vulnerable a ciertas presiones. Es pues una fase de *seguridad* y *firmeza en sus planteamientos*. Si bien muestra dos caras bien diferentes:
- *Serenidad o distanciamiento afectivo;* sopesa muy bien lo que merece la pena de lo que no y se compromete sólo por cuestiones que considera relevantes, oportunas y realizables.
 - *Estancamiento, conservadurismo o queja;* enredado en su propia maestría profesional, en su seguridad, se deja atrapar por sus propias rutinas y desconfía hacia los cambios y las mejoras.
- 5) *Eclipse de la expansión, contracción, descompromiso y retirada o preparación para la jubilación.* Tras más de 35 años de experiencia, es una fase conflictiva y amarga o serena en función de cómo sea cada profesional, pero que se caracteriza por ser una clara preparación para la jubilación y un distanciamiento o apurar el tiempo que le queda en la profesión en un período dominado por el replanteamiento de lo vivido (como algo que no ha merecido la pena o que hay que comunicar). Desde la primera perspectiva se da un abandono, una rutinización, un desengaño... Pero desde la otra, se ve más aquilatado todo, se dedican esfuerzos en las relaciones personales, se valora el componente humano de la profesión y es un buen momento para asumir tareas de mentorización o de aportar un poco de juicio a ciertas dinámicas micropolíticas que se ponen en marcha en los centros.

Como defiende Domingo (2003), a la hora de estudiar las edades y fases del desarrollo del adulto nos podemos centrar en aquellos sucesos relativamente pronosticables como el desempeño de tareas adultas, carrera, etc.; o en algunos temas centrales que influyen en estas fases del desarrollo. Es ya clásico el estudio de Erikson sobre el desarrollo de la personalidad a través de "*crisis*" que provocan el

cambio de una etapa a otra posterior o una evolución cognitiva. Los estadios o ciclos han de verse como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad, pero se ha de actuar con cautela a la hora de catalogar a una persona concreta en un estadio determinado porque existe una gran casuística, en especial desde el punto de vista moral. No se puede caer en una radical linealidad de los ciclos vitales y, aunque en la teoría de los ciclos vitales el tiempo es un índice capaz de señalar y explicar cambios importantes en la orientación profesional de los profesores, no es un determinante último de éstos (Fernández, 1995).

En este sentido, aunque un mismo acontecimiento no se vive igual en un momento evolutivo que en otro, "*cada estadio (ciclo) no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos (profesionales y de la vida) de una forma determinada*" (170). Además de estos ciclos de vida intervienen una serie de dimensiones que pueden alterar significativamente la continuidad de las fases profesionales que vive una determinada generación, grupo y/o persona, como son (Domingo, 2003, 186): 1) las personas con quien trabaja e interactúa; 2) los momentos, fases, acontecimientos críticos; 3) la pertenencia a cohortes; o 4) la influencia del centro en su propio proceso de desarrollo.

Kelchtermans (1991b), al contextualizar los procesos de desarrollo profesional y de los ciclos de vida como resultados de un proceso de construcción social, identifica los elementos que provocan las transiciones de una etapa a otra en torno a "*fases críticas*" en las que los "*incidentes críticos*" –que anteriormente se identificaban como motores del cambio– pueden ocurrir con mayor probabilidad.. Aporta además la idea de que pueden variar sustancialmente de unas personas a otras en función del contexto global en el que se desarrollan. Identificar qué sucesos pueden considerarse como críticos en la vida de una persona a nivel global, es una perspectiva interesante y mucho más cuando éstos son, en gran medida, imprevisibles e incontrolables y son percibidos de manera muy distinta dependiendo, también, del ciclo de desarrollo cognitivo, moral y profesional en el que ocurren.

En el desarrollo profesional de los docentes destaca la importancia de otras personas que, por su relevancia, transcendencia para su desarrollo profesional o por la cualidad de sus interacciones, pasan a ser consideradas como "*personas críticas*" (Kelchtermans y Vandenberghe, 1993, 1994). Junto a ellas, las relaciones interpersonales fuera del trabajo, sus rasgos personales, intereses, creencias y experiencias personales son determinantes a la hora de enjuiciar los ciclos de vida, las situaciones y solicitar compromiso, tiempo de dedicación, concentración, etc.. en el desarrollo de su carrera y su rol profesional. También otra serie de hechos son substanciales en los ciclos de vida como la muerte de un padre, la maternidad, la participación en una comunidad religiosa o política, etc... Unos y otros pueden suponer puntos de viraje en el curso de la vida y tener profundas repercusiones en los significados, personalidad e identidad de las personas.

Las fases de desarrollo de la carrera docente se basan en unos "*Leitmotiv*" o temas generadores que centran el interés del período. Estos leitmotiv, junto con las facetas propuestas para el ciclo de carrera docente determinarán las fases y trayectorias

individuales de los profesores, darán lugar a los itinerarios de desarrollo que cada uno sigue y a unos desenlaces profesionales y personales determinados (Huberman, 1990, 1998). Domingo (2003, 187) argumenta que la importancia de los "*incidentes críticos*" para explicar el desarrollo profesional y la práctica diaria en su contexto, viene dada no tanto por ser impactantes fragmentos aislados y cortos que se viven con intensidad, sino por suponer hechos o situaciones que marcaron un punto de viraje o cambio significativo en la vida, que sirven para identificar momentos, prácticas o hábitos y darle una comprensión histórica a un determinado momento o período de la vida, válido en la medida que se recuerda y usa en los relatos de vida.

En cuanto a las implicaciones de este concepto para el desarrollo personal y profesional del docente cabría señalar la importancia de las fases críticas y las interacciones con *otros críticos* (como podrían ser mentores, líderes, colegas...). La capacidad de estos momentos, incidentes y otros críticos para las personas y sus carreras profesionales, para acarrear grandes tensiones ante los que tienen que decidir y actuar, es clara, pero además tienen también gran repercusión en la transformación de las instituciones y en el desarrollo colectivo de las comunidades profesionales de las que forman parte los docentes.

También cabe destacar con ello que los datos biográficos actúan como un fuerte determinante de la enseñanza de los profesores y que el estudio de estos datos y de su evolución tendrá un papel importante en la mejora de la educación (Domingo y Bolívar, 1999; Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 1997, 2001; Bolívar y otros, 1999).

3.3.2. Etapas de la formación permanente del profesorado

Para una mejor comprensión del concepto de formación permanente del profesorado es o resulta imprescindible establecer un marco referente con respecto a la formación inicial, así como informarse sobre el proceso de planificación que se lleva a cabo al respecto. De manera que los términos de formación inicial y permanente, son dos aspectos inseparables para la enseñanza del futuro. El objetivo de ambos conceptos en relación con la formación del profesorado es atender hacia la aproximación máxima de los diversos procedimientos, introduciendo sobre todo en la formación inicial una mayor formación en la práctica, y en la permanente una mayor reflexión sobre la práctica en el propio puesto de trabajo.

En lo referido con la formación permanente resulta importante establecer la distinción entre los profesores con base a su experiencia. Las etapas o periodos de la formación permanente (Huberman, 1988) son:

- *De iniciación.* Es un periodo en que el profesor recibe información de sus compañeros y se facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos, lo que a posteriori, supone para el profesorado una herramienta psicopedagógica para afrontar los primeros problemas que le surjan

y para luego construir los nuevos conceptos didácticos a la hora de elaborar el currículum adecuado a los alumnos y al entorno.

- *De perfeccionamiento.* Periodo en que los profesores mediante seminarios y GGTT, preferentemente en una determinada zona o centro, han de intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevas técnicas y diseñar y experimentar proyectos y materiales curriculares.
- *De consolidación.* Periodo en que para la mejora de la formación permanente resulta indispensable la búsqueda de ciertos incentivos, que permitan la posibilidad al profesorado para dedicarse a otras áreas educativas que no tienen por qué coincidir con la docencia directa.

Si, lo anterior no se ofrece a los profesores, podemos encontrarnos a largo plazo con una situación semejante a la de otros países, donde la asistencia del profesorado a la formación permanente es escasa y, en consecuencia, poco eficaz. De modo, que este tipo de formación no puede desligarse de la promoción y el incentivo profesional. Una falta de promoción e incentivo puede ser un obstáculo a la asistencia a la FP; esto supone que la asistencia a la formación no debe realizarse voluntariamente o únicamente liberando a los profesores de sus actividades docentes más ligadas a la enseñanza con niños sino que debe estar incluida en una incentivación profesional.

No es óptimo para el sistema educativo tener profesionales que durante los años de su largo ejercicio profesional no cambien dentro del sistema educativo y, por supuesto, uno de los elementos prospectivos más importantes en la formación permanente.

Por todo ello, indicamos que la formación permanente del profesorado, a pesar de ser una de las grandes preocupaciones de organismos internacionales como lo es la UNESCO, por las tareas de formación de los formadores del personal docente (formador, consultor, moderador, negociador, coordinador...), reconoce que no se ha traducido en hechos concretos, que no se ha percibido como era de esperarse, ya que por el momento no han surgido instituciones que se dediquen específicamente a la formación de formadores de profesores en ejercicio, lo cual, es el eje central del problema, y, por la que debería empezarse a preocuparse las universidades, las escuelas de magisterio y ciencias de la educación, la administración y los políticos que rigen el sistema educativo en el territorio español, en vez de acumular datos, sin actuaciones para la mejora de la formación docente, en este sentido.

Lo que es evidente es que, la formación permanente del profesorado nunca pierde actualidad y siempre permanece como un referente obligado en la historia reciente de nuestra educación. Hoy día, esta formación se ve inundada por las nuevas tecnologías y recursos, haciendo que el ambiente educativo sea menos generalizable (Villar, 1996, 15).

3.3.3. Formación en Centros

La formación en centros (Escudero, 1992, 1993, 1997; Escudero y Bolívar, 1994) es un modelo organizativo y teórico (ver cuadro 3.1) que se ha sido adaptado para la formación del profesorado para que, tanto el aspecto formativo como otras innovaciones que afectan el proceso de formación en los Centros, tengan su cauce sin problemas. Unas de las pretensiones con el modelo de formación en centros, es la realización de actuaciones muy ligadas a la actividad docente diaria y por lo tanto tendentes a la resolución de problemas que conlleva la intervención docente, a la elaboración, presentación y difusión de materiales de apoyo, así como el análisis y desarrollo de aspectos curriculares concretos.

Cuadro 3.1 <i>Formación centrada en la escuela (Escudero, 1993)</i>	
Una filosofía y orientación compartida que va construyendo su idea de	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela como cultura institucional en desarrollo en la que priman el desarrollo de valores como discusión, reflexión, diálogo, compromiso, consenso, colaboración, participación, crítica, innovación, reconstrucción... • Currículum como proceso y ocasión para ir haciendo efectiva la mejora de la educación, del profesorado y de la sociedad. • Profesor como profesional comprometido y miembro de una comunidad de aprendizaje.
Unos modos de hacer	Para aprender haciendo, en un clima de compromiso Aprender a: trabajar en equipo, analizar, compartir, debatir argumentadamente, detectar ámbitos de mejora, tener autonomía en responsabilidad, oír, autoevaluar...
Desarrollar actividades de	Análisis compartido, planificación conjunta, selección de contenidos, materiales y métodos, determinar criterios de evaluación y toma de decisiones...

La realización de un proyecto de formación en centro, debe provenir de la propia reflexión y análisis de necesidades de los Centros Escolares. Su modalidad de formación es el trabajo en grupo, acompañado si es necesario de otras estrategias de formación de corta duración. La permanencia de esta actividad esta condicionada a las exigencias que los grupos de trabajo van planteando, y que puede contar además con la ayuda de un asesor para su coordinación. En el modelo de formación en centro, la participación del profesorado es fundamental, así como el propio equipo de docente de centro, bien a través de la participación de todo el Claustro, bien a través de grupos de profesores de un mismo Departamento, un mismo nivel, o internivelar.

El modelo de formación en centro toma como punto de apoyo de las experiencias de trabajo realizados en los CEP de Andalucía, con base a una idea: la colaboración como paradigma educativo, y se desarrollaría en torno a unas ideas generadoras fácilmente aplicables a la vida de los centros (Arjona y Díaz, 1999). Las ideas sobre el modelo de formación en centro, las resume Escudero (1992), y son:

- “Aceptación de la idea de la Escuela como foco de acción –reflexión-acción, como unidad básica de cambio y como espacio privilegiado para la formación continuada del profesorado”, no sólo priorizando el valor de la escuela como “contexto” de la innovación, sino que sea “objeto y sujeto del cambio”.

- “Atención especial al carácter cultural de la escuela como organización”.
- “Insistencia en un cambio de los valores y normas que frecuentemente caracterizan la cultura escolar”, pero fomentando los que priman los aspectos de colaboración e interdependencia del profesorado.
- La colaboración y la colegialidad no son meras técnicas sino “una apuesta ideológica decidida por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, y las prácticas y relaciones institucionales a través de las que ocurren los procesos del currículum, la enseñanza, el aprendizaje, etc.
- La colaboración y las decisiones colegiadas son más bien “un trayecto y un punto utópicos a la que llegar a través de procesos organizativos de autorrevisión, planificación y desarrollo colaborativo y autoevaluación.
- “Énfasis en el reconocimiento de que los recursos humanos de la organización, constituyen el elemento más decisivo para su renovación y mejora”.
- “Una nueva definición del liderazgo instructivo, caracterizado más como una función general de apoyo al desarrollo de la escuela y del profesorado, que como una dirección y control de la organización al estilo tradicional”.

Es una propuesta de perfeccionamiento del profesorado que ha empezado a funcionar recientemente. Es introducido mediante el Proyecto Cordillera (auspiciado por el profesor Escudero) y con unas incipientes iniciativas legislativas que los apoyan en torno al curso 1993-1994 y con mayor desarrollo a partir del Plan Andaluz de Formación del Profesorado. Vienen generalmente paralelos a los procesos de autorreconstrucción y mejora de los centros y sus proyectos educativos son parte constituyente e inherente de los de desarrollo curricular, institucional y profesional. De la misma manera que viene sucediendo con muchos tantos temas educativos que comienzan a circular en el campo discursivo pedagógico, expectativas, significados e incluso reivindicaciones, que lo ha hecho un verdadero contenido emblemático, algo así como un eslogan, y, ciertamente en una propuesta elástica que cada cual puede estirar según su particular gusto y conveniencia. De hecho, las personas que optan por trabajar bajo el modelo de formación en centro, persiguen una opción educativa por la democratización, relevancia, y significación de la formación del profesorado. En concreto, el autor, considera que este modelo de formación, puede ser utilizada e instrumentada de diversas formas, pero, pese a eso, nos parece que es plenamente asumible, e incluso exigible, por opciones de progreso social, escolar y educativo.

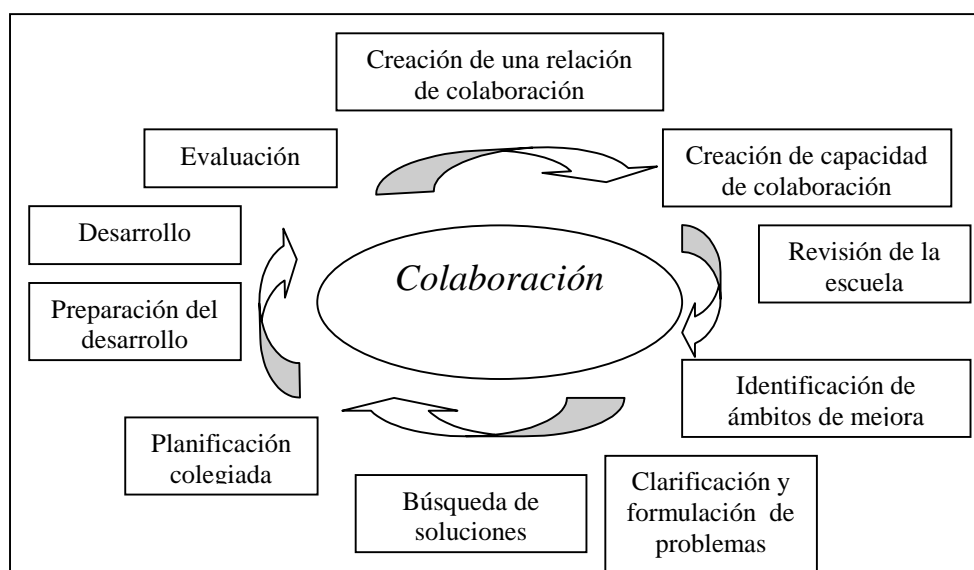
Es importante que la formación en centro no sea considerada ni pensada como una tecnología o sistema de gestión escolar de última hora, aunque ciertamente comporta una serie de opciones, decisiones y concreciones prácticas en materia de perfeccionamiento y en el gobierno de los centros (Domingo, 2003). De esta forma, la formación en centro representa uno de los exponentes más claros de un amplio movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de

sus objetivos, metodologías y resultados. Supone a la vez, una vía de exploración y cuestionamiento sobre la definición y el control social del perfeccionamiento, sobre quién asume el poder de determinar en qué deben formarse los profesores, cuándo, por qué y para qué.

El verdadero sentido de la formación en centro es que representa en sí misma una innovación, cuya cultura y modos de hacer distan considerablemente de la cultura y modos de hacer dominantes en la profesión, y también en sus estructuras, regulaciones y circunstancias políticas y administrativas. Sin embargo, requiere de la colaboración externa, impuesta, superficial, y poco más lejos puede llegar, si por los circuitos de trabajo conjunto no circulan contenido, temas, cuestiones y propuestas pedagógicas relevantes y bien fundamentadas.

Un aspecto distintivo está formación es que requiere de un cierta dosis de liderazgo educativo, no gerencial, dentro y fuera de los centros, y al tiempo va buscando desarrollarlo. Esto, como puede suponerse, es particularmente difícil y más en el contexto español. Pero, no por ello, sin embargo, debe dejar de ser perseguido. Es más, está quizá representa una de las vías privilegiadas para su realización en la práctica cotidiana.

Figura 3.2. *Proceso de creación de una relación de colaboración (Escudero, 1992)*



La formación basada en el centro (Escudero, 1990, 1992, 1993; Escudero y Bolívar, 1994; Villar, 1992) parte, normalmente, de unos presupuestos (ver cuadro 3.2) y de un modelo de proceso (ver figura 3.2), como forma habitual de trabajo, consensuando un "mapa" de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico de la situación del propio centro, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar las ideas educativas, de modo continuo y en espiral, en un plan de acción. Como tal requiere la cooperación de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar logros y necesidades y determinar qué cosas se pueden ir haciendo mejor dentro de lo posible. Reconociendo el carácter personal de la

práctica educativa, los criterios de actuación no se dejan al arbitrio de cada profesor, son – por el contrario– un tema de deliberación y construcción por parte del centro en su conjunto. De este modo el desarrollo curricular basado en el centro se convierte también en un contexto adecuado para promover el propio desarrollo profesional de los docentes.

Cuadro 3.2 <i>Presupuestos de la formación en centros (Escudero, 2001, 27)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender los centros escolares como lugares para el aprendizaje de los profesores. ▪ Suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse analizando, reflexionando y construyendo proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones en sus lugares de trabajo. ▪ Considerar que la colaboración entre los profesores, con o sin apoyos externos, puede constituir un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares vivos y a hacer posible una manera de entender y ejercer la profesión docente que incluya como uno de sus núcleos básicos la renovación pedagógica. ▪ Presuponer que los centros y profesores han de ser protagonistas claves en la mejora de la educación. ▪ Entender la formación docente y el desarrollo de los centros como un juego de contribuciones y esfuerzos de fuera y dentro, que habrían de centrarse simultáneamente en el trabajo sobre proyectos legítimos y valiosos generados más allá de los centros cuanto en el afán de generar proyectos justificados y generados internamente.

Nuestro interés por ahondar sobre este tipo de formación, va con relación al tema de la educación sexual que proponemos, que a la vez está íntimamente ligada a otros temas como la Coeducación, Educación para la Salud, Educación en Valores, entre otros. Con respecto a la coeducación, Escudero (1993), considera que la Formación en Centro, es la fórmula adecuada, debido a que en sus actuaciones se orienta a:

- Encaminadas a la solución de problemas reales.
- Son abiertas y flexibles para propiciar un cambio en profundidad de todos los sectores que inciden en la Comunidad escolar.
- Están conectadas con la labor inmediata que se realiza en la escuela.
- Son coordinadas por el Equipo Técnico Pedagógico de cada Centro, en colaboración con el equipo docente.
- Potencian la investigación-acción en la propia aula.
- Favorecen de la integración de todas las capacidades y necesidades individuales.

De modo, que con esta formación es posible entrañar un proceso de intervención conjunta y coordinada de los distintos programas y equipos que inciden, directa o indirectamente en el Centro: Inspección, Asesoramiento, Equipos de Apoyo Externo, Departamentos de Orientación, etc. Y, permite con ello, que todas las actividades de formación diseñadas pueden potenciar la capacidad de reflexión, que una vez asimilada, es comprendida como un proceso complejo que se caracteriza por diversos factores:

- No es un puro pensamiento, sino se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas actuales.
- No es individualista, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

- No es independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a los intereses humanos, políticos, culturales y sociales, particularmente aceptados como válidos.
- No es indiferente ni pasiva ante el orden social, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- Es una práctica que expresaría nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

En consecuencia, el profesorado una vez que adopta una actitud reflexiva ante su propia enseñanza, se implica en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos. Y, que traducido a una de las funciones de la formación del profesorado será transformar las concepciones previas del profesorado en formación acerca de la enseñanza, la gestión de clase, la autoridad, el contexto educativo, etc.

El trabajo compartido al mismo tiempo es más gratificante que la soledad de la autolimitación (Revenga, citado por Alonso y otros, 2001). La colaboración produce un refuerzo emocional constante frente a la dificultad y mantiene la motivación hacia la actividad; facilita el contacto con las personas, su conocimiento, las relaciones personales, la amistad...todo eso es, al mismo tiempo, formación y conformación.

Más adelante el autor indica que los centros deben ser abiertos y dispuestos a aceptar cualquier tipo de ayuda y formación externa; pues con esta actitud facilita el compartimiento de problemas, iniciativas, expectativas y decisiones. Lo contrario haría más difícil que el proceso global de aprendizaje sea coherente y racional.

La Formación en Centro, implica los siguientes aspectos:

- Detección de necesidades y demandas.
- Un análisis.
- Una planificación.
- Un seguimiento y,
- Una evaluación continúa del proceso de formación.

Tal como ha sido indicado antes, es un trabajo de colaboración, de manera, que es fundamental por igual la intervención oportuna de un asesor de formación (que describimos más adelante). Para afianzar un poco más sobre este tipo de formación, mencionamos un trabajo de Alonso y Rodríguez (2001), que ha sido una experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria, bajo la perspectiva de un itinerario de formación en centro. Los autores abogan sobre la existencia de dos tipos de formación:

- *A nivel individual.* Es una formación que se adquiere cuando el profesor de manera personal manifiesta una necesidad y/o carencia sobre algún tema concreto. Sin embargo, el gran inconveniente, su falta de intercambio con el grupo o con los compañeros.

- *A nivel centros.* Es la más acorde a los trabajos entre compañeros, permite el intercambio de experiencias y se transmite a un gran número de profesores del mismo centro.

3.4. Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado del Plan Andaluz remota desde 1980, fecha en que la formación permanente, la renovación pedagógica, la innovación y el cambio general de la enseñanza fueron sometidos como una necesidad apremiante para el profesorado andaluz. Los problemas observados desde entonces fueron: alta tasa de fracaso escolar; el desequilibrio entre modelo dominante y la sociedad española; la insatisfacción profesional; las deficiencias didácticas y el convencimiento de que una enseñanza eficaz debe construir un instrumento para la transformación de la misma sociedad.

A partir del diagnóstico anterior se inicia un largo proceso de la Reforma, llegando a crearse en febrero de 1986 por Decreto, los Centros de Profesores, a través de los cuales se siguen actualmente realizando en coordinación con la Consejería de Educación y Ciencia convocatorias anuales de proyectos de innovación y experimentación, desarrollo de cursos técnicos..., y de especialización y actualización, incrementándose estos en función de las demandas y las iniciativas del profesorado.

En 1990 a raíz de la aprobación de la LOGSE, se inicia un proceso de elaboración y debate sobre el Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado (aprobada por Decreto, en septiembre de 1992); estableciéndose este plan como marco referencial de actuación, que coordina y organiza esfuerzos, intentando construir un instrumento de modernización y eficacia del Sistema Educativo, que facilite la Reforma Educativa establecida por MEC y adoptada en nuestra comunidad por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía.

El I Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado (PAFPP), proponía como estrategia para establecer su propio desarrollo lo siguiente: la creación de Centro de Profesores; la función asesora; colaboración con la universidad; colaboración con entidades; autoformación del profesorado; programas de actuación. Incluso en sus primeros actuaciones hubo un sistema de incentivos que eran el punto de interés para la formación del profesorado, sin embargo, eso ha sido temporal, a pesar de las demandas surgidas en aquellos años, así se ha seguido hoy día.

El Estatuto de Autonomía para Andalucía establece en su artículo 19.1 que corresponde a la Comunidad Autónoma, en el ámbito de sus competencias, la regulación y administración de la enseñanza. En este sentido, Andalucía ha otorgado una especial importancia a la formación del profesorado como factor crucial para la enseñanza de calidad, integrando todas las iniciativas de autoformación emergidos del propio profesorado, como las que han sido desarrolladas dentro de la red de formación

(Decreto 16/1986, de 5 de febrero, supuso la creación de los CEP en la Comunidad Andaluza).

La formación del profesorado es apoyada por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de LOGSE, artículos 55.a y 56, y por la Ley Orgánica 9/1995, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes no universitarios, en los artículos 1.c y 32 y disposición adicional sexta, en las que se reafirman la importancia y la necesidad de la formación del profesorado.

Del mismo modo en la Ley 1/1990 de 3 de octubre, se propugna un nuevo marco en el que se desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizajes con capacidad para formar a los alumnos /as para adaptarse a los continuos cambios que se suceden en la sociedad actual. Así mismo, la normativa que regula el sistema educativo establece que la formación permanente, como derecho y deber del profesorado, recae en la responsabilidad de la administración para crear centros específicos para desarrollar a los docentes.

Viendo que los problemas no se lograban solventar con la formación del profesorado a través del I PAFPP, se crea en 1997, el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, que desde el principio, se le ha definido como instrumento de apoyo general al sistema educativo, en la que se establecen las condiciones institucionales y de espacios y de tiempos para hacer posible la atención a la demanda de formación que prevalecía en el momento.

No obstante, los cambios de legislatura que rigen el destino de la sociedad educativa y de otros aspectos de la vida cultural, social y económica de los ciudadanos españoles, y con la mirada puesta en alto y en las manos de los políticos, se crea el II Plan de Andaluz de Formación del Profesorado, 2002. El diseño de este plan parte de unas premisas:

- La repercusión de los cambios sociales, económicos y tecnológicos en la función del profesorado.
- La satisfacción y motivación del profesorado como factor decisivo de la calidad educativa.
- La importancia de desarrollar mayor autonomía profesional.
- La necesidad de promover un servicio público de calidad, dentro de una concepción democrática de la enseñanza.

Estas premisas no parten de la nada, sino simplemente se sitúan en un contexto concreto, que no es otro que la implantación de la LOGSE, ley a la que todavía siguen inmersos un gran número de profesores y personas del sector educativo en general. Y, como es evidente, no está exento de dificultades, porque todo sistema de formación cree que el valor corrector de la educación y de calidad, se logra con la ruptura de modelos de formación antecesores (Gil Betancourt, 2003)

El II Plan de Formación Permanente del profesorado (PAFPP) señala que una formación dirigida debe desarrollar a profesionales reflexivos y capaces de poner su

mejor experiencia profesional al servicio público que desempeñan. Y, con esto hacen posible las condiciones óptimas para impulsar el ejercicio de la autonomía responsable, facilitando recursos y propiciando plataformas para que el propio profesorado sea que emita las respuestas a esas demandas planteadas en el sector educativo. El plan confía en el compromiso del profesorado con la escuela pública y persigue desarrollar tal como hemos indicado su autonomía.

Los objetivos fundamentales del II PAFPP son los siguientes.

- Mejorar las prácticas educativas orientadas al mayor éxito del alumnado y a su implicación en las condiciones de aprendizaje.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación rigurosa.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Así mismo, el plan ofrece unos principios de actuación en materia de formación para la consecución de los objetivos, a saber:

- La formación ha de adecuarse a los diferentes grados de experiencia profesional.
- La formación ha de promover itinerarios flexibles que aprovechen al máximo los recursos materiales y humanos que el propio proceso genera.
- La formación ha de organizarse en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional.
- La formación ha de combinar el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones.

En opinión de Domingo (2003), el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado del (2002), supone entre muchas otras cosas, un rearme teórico e ideológico de las iniciativas del profesor en el trabajo del aula para la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en el seno de un equipo colaborativo de investigadores, con experiencias diversas, desarrollo y compromiso, de modo que pueda incidir en la dimensión ética del trabajo docente para que asuma-con el apoyo oportuno y asesoramiento- el compromiso y responsabilidad de servicio público que corresponde a la escuela, lo que hoy por hoy, no parece desatinado.

Más adelante comenta que el plan remarca actuaciones algo confusas, es decir, no se apega lo realizado o real con lo decretado, por lo que califica este plan como idealista, retórico y –en cierto modo– papel mojado. Lo que significa que hay mucha carga de actividades planteadas por la administración y los CEP, que deberían ser difundidas para apoyar la adopción y preparación de líneas de actuación prioritarias, sin embargo, ocurre lo contrario, se crea un escenario controvertido, cargado de buenas intenciones y posibilitando líneas de trabajo y desarrollo interesante, pero también con realizaciones menos sugerentes, que proyectan una imagen poco halagüeña para hoy

día. El autor ante este panorama del plan sugieren reflexionar y trabajar sobre aspectos como:

- La oferta de formación en centros al profesorado desde los CEP (asesoramiento directo y de proceso de acompañamiento crítico), no resulta sencilla, pues se guía bajo un modelo de asesoramiento posible/real (con los recursos disponibles), que sigue siendo testimonial, externo, insuficiente, más gestión de formación que de trabajo con profesores y alejado del centro. Además se han depurado algunos CEP y aulas de extensión, lo que supuesto un descenso drástico en el número de asesores, quedando por tanto sitios vacantes.
- Se insta en que los centros asuman y prolongan su propio su plan de formación en torno a sus necesidades y se ubica éste en el PAC, pero son pocos los que con ello arman una propuesta coherente de formación en centros, más allá de unos trámites burocráticos y formal para orientar necesidades formativas que- en la inmensa mayoría de los claustros- no se han pensado seriamente, ni priorizado, ni consensuado.
- Se habla de calidad en la formación pero sólo cuentan los datos estadísticos de actividades y participantes y la gente en su mayoría sólo recibe formación orientada para cubrir el trámite oficial de los sexenios.
- Se pretende el desarrollo de una buena profesionalidad docente, en el seno de equipos y buenas instituciones, pero no se dan paralelamente pasos de dignificación de la profesión, ni de apoyo a las buenas prácticas docentes. desentendiéndose de algunas obligaciones básicas.
- Se sigue proclamando la necesidad de que el profesorado asuma su formación en ejercicio y manifestando la sensibilidad por su diversidad y circunstancias, pero sigue sin oír su voz y vaciando los foros en los que participa.
- Se insta en la adopción de un profesor investigador en la acción, que tampoco recibe apoyo y estímulos para tal perspectiva, solo se le ofrece un “modelo idealista” de profesores que suelen más ser como indica Esteve, desprofesionalizadores y estresantes más que modelos a seguir.
- Se adopta un tipo de formación en centros, sin tomar en cuenta los usos perversos que ha tenido esta modalidad formativa en estas instituciones, que lo único que se ha conseguido es vaciar de contenidos esta actividad (Escudero, 1997; Escudero y otros, 1997; Contreras, 1997).

3.4.1. Formación del profesorado en el marco de la LOCE

La educación se encuentra hoy en el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades desde el siglo XXI. Gracias a los esfuerzos de los

ciudadanos y al continuo impulso de los gobiernos, el acceso a la educación se ha universalizado, convirtiéndose en un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos.

La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y de las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, del avance de nuestras sociedades.

El logro de una educación de calidad para todos, es el objetivo esencial de la presente Ley. Por tanto para hacer frente a esta nueva modalidad, se contemplan cinco ejes fundamentales. Nos interesa de sobremanera el cuarto, donde se hace énfasis al profesorado; la estrecha relación entre el profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

En el Título IV del Capítulo VII de la LOCE, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza: el profesorado. A tal fin, se sientan las bases para la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho labor.

Respecto a la formación inicial, la Ley prevé que el ejercicio de la función docente se beneficie no sólo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que se va a impartir sino también, y de modo muy especial, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente. Por ello, para el acceso a los cuerpos docentes, junto al requisito académico correspondiente se determina el de cualificación pedagógica que han de estar avalado por la posesión de un título, previsto en la Ley, y para cuya obtención se establecen procedimientos rigurosos pero flexibles, con el fin de facilitar la adquisición de esa formación a quienes, en el curso de sus estudios, opten por una dedicación profesional docente.

Asimismo, la Ley presta especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función tan compleja y dinámica como lo es la educación. Y tanto esa formación como el propio desempeño de la función docente exigen un reconocimiento, una valoración, por parte de las Administraciones y por parte de la sociedad.

Hemos observado que la Ley no contempla en ningún apartado la impartición sobre la educación sexual en centros de educación secundaria, quizás esta implícito

dentro de los programas de valores, por tanto hemos optado no hablar sobre el tema, por ahora.

3.4.2. Los Centros de Profesorado en Andalucía

Los CEP desde su creación han pasado por varios momentos históricos, políticos. A pesar de ello, estas instituciones han ido consolidando su meta de formación permanente al profesorado. Su estrategia de trabajo les permite continuar llevando a cabo un ejercicio sano de pensamiento crítico entre los profesores para que esto recomponga la corriente innovadora con la que se inició.

En Andalucía, desde la creación de los CEP, los modelos de formación del profesorado han evolucionado, incluso las actividades formativas terminaron plasmadas al CEP (1986), bajo la responsabilidad de articular diversas iniciativas de reforma y renovación del profesorado y recoger a la vez los planteamientos, inquietudes y propuestas de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), de los diferentes colectivos y grupos de profesores, quienes ya venían haciendo innovaciones educativas (Domingo, 2003).

La legislación encomienda a los CEP las siguientes funciones: aplicar y desarrollar los programas regionales de formación en su comarca de actuación y servir de cauce para la participación del mismo profesorado, confluyendo en los Centros de Profesores los dos ejes característicos del modelo andaluz de formación, autoformación y formación disponiendo para ello de los consiguientes recursos materiales y personales.

Cuadro 3.3

La normativa que regula los CEP de Andalucía

- Decreto 194/97, de 29 de julio, por el que regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. (BOJA núm. 92 de 9 de agosto de 1997).
- Orden de 11 de agosto de 1997, por la que regula la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación. (BOJA núm. 93 de 12 de agosto de 1997).
- Orden de 18 de mayo de 1998, por la que se establece el marco general de regulación de los grupos de trabajo. (BOJA núm. 83 de 25 de julio de 1998).

A partir de su creación en 1984, los CEP (Real decreto 2112/84, de 14 de noviembre) (ver cuadro 3.3). Han sido instrumentos de apoyo para el perfeccionamiento del profesorado y el fenómeno de su profesionalidad, para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, con la finalidad de hacer de las escuelas un centro de mejora para la enseñanza.

Los CEP son concebidos como instituciones favorecedoras de formación y desarrollo profesional del profesorado y de la mejora educativa. Son organizaciones fuertemente enraizadas en su ámbito de influencia, ejercen un papel clave en el área educativo recogiendo las iniciativas de formación y perfeccionamiento del profesorado. Su estrategia de trabajo se basa en la organización de planes de formación de acuerdo con las necesidades y recursos de la zona, proporcionando infraestructura y asesoramiento, facilitando una dinámica innovadora a través de grupos de trabajo o de los propios centros educativos, para el logro de una buena adecuación de proyectos curriculares a su entorno (Hernández, 2001, 218).

Reforzando los comentarios de Hernández cuando habla de las funciones de los CEP, según el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (1998), establece en primer término, que los CEP son unidades de la Consejería de Educación y Ciencia encargadas de la planificación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en su ámbito geográfico de actuación. Sus principales funciones son:

- Elaborar una propuesta del Plan de Acción del Centro de Profesorado. Para ello los centros docentes de su ámbito de actuación establecerán un Plan Anual de Formación, Incluido el Proyecto Curricular de Centro, que se concretará en el Plan Anual de Centro.
- Organizar y desarrollar en su ámbito de actuación los Programas de Formación del Profesorado.
- Colaborar, apoyar y participar en las iniciativas de formación de los centros educativos de su zona, que surjan del análisis de la práctica de éstos y posibilite el desarrollo curricular y el profesional del profesorado de los mismos.
- Promover la creación en su ámbito de actuación de grupos de trabajo, así como coordinar y asesorar el desarrollo de los planes de trabajo que éstos realicen, estableciendo el seguimiento de los mismos.
- Establecer marcos de encuentro del profesorado a fin de posibilitar el conocimiento e intercambio de experiencias y propuestas curriculares.
- Desarrollar, participar y colaborar en los procesos de investigación educativa que, aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia, tengan como fin el mejor conocimiento de la realidad educativa andaluza y de sus recursos pedagógicos y didácticos.
- Promover la elaboración, la difusión y la actualización de los recursos didácticos necesarios en aquellas áreas de conocimiento que sean de interés para los docentes, actuando como centro de recursos educativos de la zona.

- Proponer, participar y colaborar en el desarrollo de acciones formativas con otras instituciones dentro de los marcos y convenios que la Consejería de Educación y Ciencia establezca con ellas.
- Elaborar, de acuerdo con la normativa que a tales efectos se establezca, el Reglamento Interno.
- Aquellas otras que le sean encomendadas por Consejería de Educación y Ciencia.

Los CEP deben ser un instrumento de síntesis y de equilibrio para lograrlo y la metodología para alcanzarla se debe basar en una fructífera discusión y reflexión conjunta. Pueden considerarse como instituciones para el apoyo del profesorado creado en unas circunstancias clave para el Sistema Educativo, en las que la sociedad demanda de los enseñantes un esfuerzo, considerable de adaptación y cambio (Prats, 1991, 164-165).

La preocupación de los CEP que hoy existe es la progresiva intervención, que la administración realiza a través de los planes de formación. Planes repletos de programas y prioridades, que en determinados momentos colapsan la insuficiente infraestructura que este tiene y amenazan por tanto su espacio de autonomía (Memoria de CEP de Granada, 1994-1995).

Las actividades formativas a las que atiende los CEP se dividen de la siguiente manera:

- *Actividades generales.* Son cursos de formación en sus distintas variedades (presencial o con parte no presencial, con seguimiento o sin el, con aporte de materiales o no, etc.), *las jornadas, las mesas redondas y los intercambios de experiencias.*
- *Grupos de Trabajo.* Se realizan según la demanda del profesorado. Los asesores planifican los trabajos de esta modalidad bajo propuestas de nuevas alternativas. Ofertándoles un abanico de temáticas culturales y tecnológicos.
- *Formación en Centros.* Estas actividades han surgido a raíz de los Grupos de Trabajos que involucraba a todo el claustro de un centro o al profesorado, en temas como la formación profesional, y otras necesidades formativas.
- *Proyecto de mejora.* Es una actividad donde se hace la evaluación y actuación de cursos pasados, de modo que permite realizar cambios para mejorar la calidad e innovación de otros cursos en los centros.
- *Proyectos de innovación.* Se hacen una vez realizado el Proyecto de mejora.
- *Formación continua.* Es una actividad que emana de las distintas acciones formativas desde ámbito provincial, del cual el CEP hace una distribución por

zonas según las necesidades de cada centro y por la demanda del profesorado y de la infraestructura para llevarlo a cabo.

- *Formación profesional específica.* Son actividades que se realizan a raíz de un diagnóstico de necesidades formativas de parte del profesorado, en reuniones de equipos del CEP, los profesores o familia profesional.

La organización de la formación permanente del profesorado y la realización de todas las actividades de los docentes, están en bajo la responsabilidad de los CEP, pues son instituciones que disponen de un complejo sistema organizativo y de gestión (Directores, Consejo del CEP, Equipo Pedagógico, Asesores, Colaboradores, Coordinadores y personal auxiliar). El problema de este tipo de formación ofrecida en los CEP, es que solo se sabe el número de profesores que asisten a los programas y modalidades formativas; las evaluaciones se limitan a los procesos de formación, no a las repercusiones que estas actividades tienen a posteriori sobre los profesores, los alumnos y en los centros escolares (García, en Villar, 1996, 281).

Los CEP están evolucionando, pues a partir de su creación como ha sido señalado antes en el Estado español (1984), y, tras haber sustituido a los ICE de las universidades en las tareas de formación permanente del profesorado no universitario (Imbernón, 1997), desde entonces los CEP comparten las siguientes características según el MEC:

- *Un centro de información.* Un lugar donde los docentes se informan y comentan innovaciones varias: proyectos, nuevo equipamiento, facilidades culturales y docentes a nivel regional, local, nacional, e internacional, cursos y cursillos, etc.
- *Un centro de actualización.* Un lugar donde los profesores de enseñanza básica y secundaria que desean adoptar alguna novedad puedan recibir la enseñanza apropiada.
- *Un centro de colaboración.* Un lugar donde los profesores integrados en un proyecto nuevo puedan colaborar con los creadores del mismo, o hacer sus propias contribuciones al proyecto, o bien desarrollar las ideas generales y los modelos del proyecto de forma práctica y en consonancia con sus propias circunstancias particulares.
- *Un centro de difusión y ayuda.* Un lugar donde los profesores pueden seguir utilizando y perfeccionando su trabajo docente, o el del proyecto que están desarrollando cuando el equipo que lo ha originado se haya disuelto o trasladado.
- *Un centro de desarrollo curricular y de recursos.* Un lugar donde los profesores, ayudados y orientados adecuadamente cuando sea necesario, pueden iniciar sus propios proyectos de desarrollo curricular; o, menos ambiciosamente, desarrollar ellos mismos y para compartir con otros compañeros, materiales que puedan ser

usados en sus clases, presentándose una atención especial a la explotación de recursos que el entorno local les proporcione.

- *Un centro reprográfico.* Un lugar dotado con un equipamiento técnico demasiado caro para un único centro, proporcionándoles ayuda laboral y profesional para que de este modo puedan elaborar el material que necesiten.
- *Un centro biblioteca multimedia.* Un lugar donde pueden ser catalogados y almacenados recursos de variada valía para el profesor: material de cursillos, seminarios, etc., dados; una pequeña pero bien seleccionada biblioteca que al mismo tiempo incluya las revistas profesionales más importantes, copia de grabaciones de programas de televisión, radio, films, documentos, etc.
- *Un centro de orientación.* Un lugar donde alguien pueda actuar como nexo entre las distintas escuelas pertenecientes a la demarcación del “centro de profesores”, ayudándolas a colaborar y auxiliándolas en las dificultades concretas que tengan o las propias de sus alumnos, y facilitando en su caso los contactos con personas, instituciones más capacitadas para solucionarlas.
- *Un centro social.* Un lugar donde los profesores de básica y secundaria de distintos centros se puedan reunir con fines sociales o profesionales y laborales para recoger ideas, conversar, relacionarse, etc.
- *Un museo pedagógico.* Un lugar donde, si se diesen las condiciones necesarias, se pudiera exponer material pedagógico presente y pasado- usado en otras épocas por los centros de la comunidad -, trabajos varios del profesorado, etc.; además de poder ser el lugar idóneo para conservarlo, archivarlo, catalogarlo.

Todos los cambios ocurridos en la estructura interna de los CEP (1986), hasta la aparición de los Planes Andaluces de Formación Permanente del profesorado (1992-2002), se ha configurado en el Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado (1997), en cuya estructura y dinámica se dan han dado las respuestas a las necesidades formativas educativas. Todo ello, ha suscitado de forma drástica el papel de los CEP en esta función, incluso, dejan de ser Centro de Profesores (autónomos y dirigidos a docentes) para denominarse Centro de Profesorado (para desarrollar la política formativa propuesta por la Consejería de Educación y Ciencia) (Domingo, 2003).

Nuestro interés en este estudio va enfocado al personal humano y profesional con que cuenta los CEP, en concreto, con los asesores de formación, que son uno de los pilares básicos de la investigación, además, sobre ellos recae de forma directa las tareas de formación. Los asesores de formación son profesionales que han sido seleccionados a través de convocatorias realizadas en 1985, pero no ha sido hasta 1989 cuando se les considera como tal. A continuación centramos nuestra atención este tipo de asesores.

3.5. Los retos y las funciones de los asesores de formación

En los años sesenta predominaba la concepción técnica del cambio que promovía la necesidad de invertir en difusión de las innovaciones, entendiéndose por innovación, aspectos que pudieran adoptarse si se ofrecieran explicaciones claras a los profesores. Sin embargo, ha sido en los años ochenta y noventa cuando se comenzó a identificarse una imagen del cambio que se resistía a la planificación estratégica de aquella época. Un cambio a los que acomoda los contextos en los que se implanta (Vaillant y Marcelo, 2001, 101).

En aquellos años, resultaba difícil asumir el cambio por parte del profesorado y de las administraciones educativas. Fullan (1993: vii-viii, en Vaillant y Marcelo, 2001, 101-102), hizo un resumen sobre las dificultades y las formas complejas de entender los estos cambios en la educación “*el proceso de cambio es un mundo lleno de contrariedades, de individualismo- colaboración, de armonía y felicidad, de gestión, de explicaciones, etc.*”. El autor comenta más adelante, que en este mundo complejo se requiere de personas capaces de indagar, aprender, dominar y sepan hacer como estrategia principal, líderes que expresen y extiendan lo que valoran, de modo que a posteriori puedan capacitar a otros y trabajar en equipo y compartir los propósitos desde un nivel individualista hasta un nivel colectivo como aspectos esenciales del aprendizaje organizativo, y la organización que dinámicamente esté conectada en su ambiente.

Así mismo, indican que la figura del formador como asesor ha evolucionado hoy día, desde una comprensión de cambio y de la actuación de los asesores, centrada en el desarrollo individual, hasta alcanzar un mayor compromiso en el ámbito escolar. Estos autores citan un caso particular de Mat Miles (1998), cuando éste último intentaba escribir la supuesta forma de comprender cómo cambian los profesores y las escuelas, bajo el supuesto que, se han producido etapas significativas en la forma de entender el cambio en los colegios, en consecuencia, el papel del asesor de formación.

Los cambios tal como se ha señalado antes, han evolucionado. Y, a partir de la creación de los CEP, para ser asesor de formación hay que cumplir con ciertos requisitos: debe ser un experto en el desarrollo curricular, al menos de su área ciclo o etapa; un conocedor de las técnicas de investigación aplicada; orientadores de profesores, alumnos y padres; diagnosticador de las necesidades formativas del profesorado de su incumbencia, y conocedor y difusor de experiencias innovadoras (García, en Villar, 1996, 289).

Más adelante García señala que las funciones de los asesores de formación, es la realización de tareas para los que no han sido formados en su formación inicial, lo cual es uno de los aspectos que han preocupado a los CEP desde su creación, pero que se mantiene igual hoy día. En 1990 ha sido modificado hasta quedar como un programa de formación que: “*incorpora todo aquello que fue valorado positivamente en los Programas precedentes*”, y que se puso en vigor tal cual”.

Uno de los problemas surgidos desde que ha sido considerado la figura de los asesores de formación, ha sido la formación inicial y la formación permanente. La primera es una formación más profunda y estructurada, y mientras que la segunda es

una formación más esporádica e indefinida. No obstante, la formación inicial comprende dos tipos de formación: una formación común y otra específica. Entendiéndose por formación común a los aspectos teóricos de la formación permanente, cuyo objetivo, es que todo modelo de formación debe responder a modelo de educación, éste último ha sido definido en las propuestas de la Reforma, y se realiza a partir de un Diseño Curricular Base, todo ese trabajo y gestión recae en manos de los CEP.

Las estrategias de formación permanente que coordina el CEP van acordes al modelo de formación propia para el profesorado de los centros, a la vez ligada con otros aspectos de la práctica profesional, con la formación propiamente, la innovación e investigación educativa, y en las estrategias formativas: los GGTT, seminarios, cursos de actualización científica y didáctica, jornadas, encuentros, y modalidades de autoformación. La formación específica se centra en aspectos técnicos de gestión, planificación y desarrollo de la formación permanente, partiendo de un diagnóstico, y con ello se elabora un plan de actuación.

La formación específica hace referencia al área, ciclo o etapa que ha de atender, se centra, preferentemente, sobre los aspectos metodológicos y didácticos exigidos para hacer cumplir esas etapas. Así mismo, se añaden los planteamientos inter o multidisciplinares y los temas transversales del currículo que más directamente afectan a su cometido específico.

Existen formadores (profesores) adscritos al CEP, quienes ofrecen apoyos en alguna de las actividades formativas ofertadas. Siendo asesores de formación los que tiene estas instituciones, lo que implica que la falta de asesores especialistas en un tema concreto. Pero por el momento, por la información recogida de los directores de los CEP y de algunos asesores de formación, es algo, difícil, no rentable y que habrá que esperar un tiempo específico.

Nuestro interés en el estudio es la mejora de la educación y el proceso de asesoramiento en profesorado de ESO dentro del ámbito de la educación sexual, de modo que es imprescindible la función docente y sus implicaciones en los alumnos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje son dos aspectos que necesitan ser reforzados bajo ciertas actuaciones por parte de los asesores, así como tener presente las dificultades políticas para realizarlo (Escudero, 1999).

La mejora de las escuelas, profesores y de la sociedad estudiantil, no es un tema novedoso, desde la mitad del siglo, ha sido de interés por lograr una educación con eficacia y eficiencia. El término mejora denota muchas particularidades con la idea de una buena educación, así como las condiciones necesarias para que esto ocurra. No obstante, en el ámbito educativo no siempre los términos mejora e innovación educativa, logran ser verdaderos proyectos prácticos y procesos de transformación de la realidad.

Nuestro estudio esta centrado en la formación de asesores en educación sexual, área, que tras la revisión de la literatura hemos corroborado que dicha formación no

existe tal cual. Por lo que hemos optado en realizar unos breves comentarios en la figura del asesor, pieza fundamental para nuestro estudio.

Tras la revisión de la literatura nos hemos percatado que la figura del asesor está siendo objeto de debate en el sistema educativo español, debido a que se convierte en uno de los núcleos temáticos con más problemas y entorno al que convergen puntos críticos. Puede decirse que la figura del asesor es polémico y no siempre es valorado y aceptado. En algunos niveles del sector educativo son aceptados (Educación Infantil), en la Educación Primaria no son aceptados, y más aún en el nivel Secundaria no quieren serlo (Ferreres, 1997).

El problema que han experimentado los asesores de formación, es de antaño. De hecho, el profesorado no les percibe como profesionales que ofrecen ayuda y orientación, sino son considerados como “cómplices” de la política de la administración, como individuos con intenciones planeadas, y que no responden a las necesidades de los centros y del profesorado, sino van a las escuelas con la firme misión de implantar normas y regulaciones bajo las ordenes de la propia administración y del gobierno en gestión (Jansen y Mertens, 1989).

La figura del asesor de formación se ha ido introduciendo poco a poco en España, desde finales de la década anterior, como una figura novedosa que brinda apoyo al proceso implantado por la LOGSE. Sin embargo, no fue hasta en 1987 cuando se comenzaron a desarrollar cursos para formar a profesores que desempeñarían tareas de asesoramiento, estando adscritos a los Centros de Profesores o similares. El término de asesores de formación ha ido recibiendo diferentes denominaciones en varias Comunidades Autónomas del territorio español, tales como: Formador de formadores, Responsables del Área y Ciclo, Asesores Técnico Pedagógicos (Galicia, Valencia), Profesores de Apoyo (Canarias), o Asesores de Formación (Andalucía).

Hemos considerado de igual manera reafirmar que en nuestro estudio, los asesores que pretendemos formar, en el área de educación sexual, por tanto debemos especificar el tipo de asesor deseado como fruto de esta formación. Nieto Cano (1992) habla de dos tipos de asesores: especialista y generalista. El primero hace énfasis en ofrecer soluciones a problemas particulares a problemas concretos, en razón de su conocimiento y habilidad en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa curricular (Nieto Cano, 1972, 73). El segundo es un profesional que trabaja en la escuela en su conjunto, se involucra tanto en trabajos curriculares como en aspectos organizativos, y en la globalidad de actividades con el profesorado.

Basándonos en los objetivos de nuestra investigación, observamos que el asesor especialista es el que mejor se adapta con los objetivos del estudio. Los asesores deben ser profesionales cualificados, con suficiencia experiencia profesional, no sólo en el aula sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Además, deben ser profesionales con amplia formación cultural y dotada de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación (Marcelo, 1997, 249).

En un estudio realizado por el Ministerio de Educación y Cultura en 1989 en la Comunidad de Galicia, quedó establecido, como hemos mencionado antes, que el perfil del asesor o asesora, deben ser docentes cualificados, con suficiencia experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación y dotados de amplia formación cultural en el mundo de la educación. Por que en estos casos, es necesario mejorar y replantearse la figura y el prestigio del asesor, por no decir más, destruir la figura o institución que crearla. Habría que captar a personas con prestigio entre el profesorado (Ferrerres, 1997).

Con una selección rigurosa de los asesores se logra evitar funciones imprecisas, improvisadas, esto es, se han ido superponiendo paulatinamente y se ha ido construyendo un rol controvertido (Rodríguez, 1996, 1997, 2001). Esto indica que no se cuenta con una teoría del asesoramiento uniforme y universal, con la que pueda darse coherencia a los procesos de formación de asesores, aunque existen propuestas interesantes en nuestro con texto por las que convendría indagar (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo y López, 1997; Bolívar, 1997, 1999; Nieto y Botías, 2000; Rodríguez, 1996; Domingo y otros, 2001).

Las incertidumbres con la figura del asesor de formación, las quejas al respecto, no se han hecho esperar, pues en los últimos años en España, los comentarios negativos son más elevados que los positivos. Al respecto, Escudero (1997: 45) señala que *“lamentablemente, hoy por hoy, los discursos sobre la formación y el asesoramiento no sólo funcionan por derroteros separados en algunas de sus manifestaciones escritas o proclamadas (publicaciones, documentos, investigaciones, etc.) sino que también anidan en las percepciones, creencias y prácticas de algunas instituciones educativas y cómo no, en la cultura, definición y modos de actuación de los profesionales que trabajan en las mismas”*.

En un estudio realizado en las Comunidades de Andalucía y Canarias, por Marcelo (1997), con el propósito de conocer la realidad del trabajo del asesor de formación en España, y de sus necesidades de formación como formadores. Uno de los aspectos relevantes que se ha observado, ha sido en el trabajo cotidiano de los asesores, especialmente los referidos a la organización de tiempo, a qué tareas se dedican, cuáles les suponen mayor dedicación. En dicha investigación se ha encontrado, que los asesores de formación se centran más en tareas burocráticas (redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.), y el tiempo dedicados a actividades formativas es muy escaso, así como al diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores; hecha mucha falta el contacto directo con grupos de profesores, mediante un asesoramiento a los centros, así como una faceta de desarrollo de materiales didácticos.

No resultan muy acogedoras las tareas de asesoramiento. Pues tanto los asesores de formación y los formadores están inmersos en un clima tenso y de controversias, desde el cuerpo docente, personal directivo y administrativo, especialmente cuando se tocan temas como la educación sexual, nadie toma la rienda del asunto, ni compromisos. Bajo estas consideraciones ofrecemos algunos aspectos que debe identificarse en la labor de los formadores o asesores, según un estudio realizado por

Sax, Miles y Liebermn, en Vaillant y Marcelo (2001, 103-104), quienes han identificado las destrezas básicas, en profesionales que trabajan en el ámbito educativo e innovación curricular:

- Facilidad interpersonal: personas abiertas con trato directo.
- Funcionamiento en grupo: comprender la dinámica de los grupos; poseer capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, para promover al grupo, para dirigir discusiones.
- Formación, desarrollo de cursos: enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
- Formación general (profesor experto): amplia experiencia docente, con dominio del oficio de enseñar, diestro, con recursos.
- Contenidos educativos: conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
- Organización/Administración: definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades; ser buen organizador.
- Tomar iniciativa: proponer actividades; dirigir a la acción.
- Crear confianza: desarrollar un sentido de apertura, sin miedos; tener buenas relaciones.
- Apoyo: proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, de aceptación de los otros.
- Confrontación: expresión directa de información negativa, sin generar afectivos negativos.
- Mediador en los conflictos: resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego, múltiples e incompatibles intereses.
- Colaboración: crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
- Crear confianza: promover en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.
- Diagnóstico individual: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.
- Diagnóstico de las organizaciones: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de la escuela como una organización /incluyendo su cultura).
- Gestionar/controlar: llevar a cabo el proceso de mejora, coordinando actividades, tiempo y personas.
- Localizador de recursos: localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.
- Demostración: modelo de nuevas conductas en clase o en reuniones.

En resumen, el asesor de formación debe ser un profesional cargado de energía y con pilas bien puestas, y sobre todo, una persona que sabe conoce el ámbito en que se desenvuelve, es decir, no limitarse a encontrar errores en el trabajo del profesorado en general, sino que debe equiparar lo negativo con lo positivo. En fin, debe ser una persona con amplia experiencia en trabajos con docentes en ejercicio, y con una formación permanente actualizada en todo el terreno educativo de hoy día.

Actualmente en los centros educativos y en el seno de los CEP, resulta difícil la existencia de asesores que cumplan todos estos requisitos que el profesorado y la propia administración solicitan; de antemano sabemos que estos profesionales no cuentan con el apoyo necesario para implicarse más a fondo en tareas formativas porque su centro de atención que son los profesores, no responde a las actividades que ofertan, luego entonces, no puede enseñarse al vacío. Por la información que tenemos de los CEP y de los asesores de formación, sabemos que estas personas hacen lo que pueden, y trabajan según la demanda, de modo, que las buenas intenciones lo hay, pero las barreras puestas por el propio profesorado les impide realizar sus actuaciones formativas.

En concreto, sabemos que asesores de formación son profesionales adscritos a los CEP, de manera que, sus actuaciones dependen de la normativa que establece la administración y los gobiernos autónomos de cada provincia. El campo de acción de los asesores no tiene la cobertura deseada, por los muchos factores ya indicados en otros momentos y capítulos de la investigación.

La formación es un proceso dinámico que se logra con el paso del tiempo; es un aspecto que se afianza con el apoyo externo de diversas instituciones educativas y por la iniciativa propia del profesorado dentro ámbito educativo. La formación es la herramienta que permite responder a las exigencias y las demandas que la sociedad hace sobre las actuaciones del profesorado, de manera que su reforzamiento, actualización y proceso continuo debe mantenerse latente en las expectativas del profesorado de hoy para afrontar los retos del mañana.

3.6. El asesoramiento educativo como instrumento de apoyo para la mejora en la formación del profesorado

Como señalamos en el capítulo uno, el asesoramiento es una actividad joven dentro del campo de la educación, por ello aún se encuentra en un proceso por afianzar y consolidar su propia identidad como instrumento de apoyo para y entre profesionales íntimamente relacionados con la educación (Rodríguez, 1992; 1996). A pesar de la corta trayectoria de este ámbito en el terreno educativo ha logrado formar parte de otras prácticas profesionales y áreas del conocimiento.

El asesoramiento hoy día, se encuentra en una encrucijada por la búsqueda de una identidad significativa a través de secuencias socio-históricas, biográficamente y desde el compromiso y la responsabilidad que tiene con el profesorado y con la sociedad educativa en general (Rodríguez, 2001). En este proceso de asesoramiento se incluyen a los asesores, quienes de manera personal y particular, no tienen límites ni acotamientos en esta actividad, sino que van construyendo sus propias biografías profesionales a través de las experiencias de trabajo con el profesorado a nivel centros.

Los profesionales dedicados a los trabajos de asesoramiento adquieren con el paso del tiempo una plaza entre las expectativas del profesorado, a través de las interacciones que se establecen entre ambos, mediante vínculos, debates durante las

prácticas, así como también poder, liderazgo, seducción e influencias directas e indirectas, etc. Y, tras una sólida experiencia de asesoramiento se logra autonomía y profesionalidad en el centro con el profesorado (Hernández, 2001). Logran un cierto prestigio y constituyen una especie de andamiaje durante las actuaciones del asesor y el profesor en el campo de la educación (Rodríguez, 1997; Domingo, 2001).

Además, no existe una formación inicial específica y reglada para profesionales del asesoramiento (Domingo, 2003) salvo la propia del profesor o maestro o de –en mucha menor proporción– pedagogo, concentrados en optativas o de libre configuración que en nada determina un proceso selectivo. Tampoco existe un requisito previo para ser asesor de formación, salvo ser docente activo y tener superado el período de inducción profesional y poco más.

Antes de entrar al campo de asesoramiento desde la perspectiva pedagógica, hay que establecer y definir a los protagonistas de este proceso, así como para qué y del porqué de las funciones y características propias e identificables (Domingo, 2003). Por todo ello, y sin tanto parafraseo pensamos que lo más importante en el asesoramiento, es aclarar de qué se habla cuando se hace referencia a este término en el ámbito educativo.

Siendo el asesoramiento una estrategia de apoyo para el proceso educativo (Pérez, 2001), de modo que para su ejecución requiere de dos cuestiones básicas: a) la elección de la filosofía desde la que trabajan los elementos primarios (asesor y profesores), basado en un modelo de asesoramiento imbricado en un esquema teórico; b) la elección y utilización de la estrategia decidida, una vez que saben desde que punto de vista actúan.

El asesoramiento como fuente de ayuda, resulta complicado pensar que tiene una estrategia correcta, pues no hay estrategias buenas ni malas, lo que importa es la realización adecuada y coherente del proceso en función del modelo teórico que rige las actuaciones, en este sentido. En otro momento Pérez, sugiere que de nada sirve el esfuerzo por cambiar un centro con otras estrategias, si no se implica directamente al profesorado, que es el motor principal en este proceso e innovación educativa. Bolívar (1999, 120) refuerza este planteamiento cuando indica que “*capacitar al profesorado para desarrollar las innovaciones curriculares y facilitar los procesos de desarrollo de la escuela como institución en una relación de colaboración*”, es sin duda la mejor estrategia que favorece el asesoramiento entre las partes implicadas (asesor-profesor).

El asesoramiento como actividad encaminada a la mejora de los centros, no puede actuar de forma acéfala, requiere de un personaje principal, que en este corresponde a la figura del asesor –pieza clave en este proceso de apoyo para el profesorado–, pero debe en ningún momento personalizarse en una sola persona. Es un proceso cuyas funciones y roles esta marcado por el asesor, así como de las tareas de las que se hacen responsables los centros como resultados de un proceso dialéctico de debate, negociación y consenso de un equipo plenamente implicado en las tareas de asesoramiento, lo que poco a poco va conformando la figura del asesor.

Siendo el asesor el motor en el proceso de asesoramiento, sus funciones están cimentadas en unos principios básicos de procedimiento u orientaciones estratégicas que señalan los despuntes desde la perspectiva de reestructuración de los centros educativos desde dentro en cuatro aspectos principales:

- Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”.
- Desarrollar más que aplicar.
- Actuar como mediador y enlace.
- Asumir y practicar el arte de hacerse prescindible sin que desaparezca el “orientador” empuje innovador del centro (Moreno, 1999, 250).

Ante estas cuestiones sobre el asesoramiento, resulta conveniente definir el concepto bajo los trabajos de expertos. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos para que se ocupen de los esfuerzos de cambio ((Lippit y Lippit, 1986). El asesoramiento en los centros depende de cómo se ofrezca la ayuda, porque no es lo mismo ofrecer una ayuda técnica por medio de una “receta”, que ayudar a desencadenar procesos en las organizaciones que conlleven la idea de capacitar a los miembros de esas organizaciones para que asuman el control sobre los procesos de cambio en ellas.

En otro momento los autores señalan que el problema más notorio entre el profesorado de educación secundaria, es la falta de acercamiento y de comunicación con los asesores, que se manifiesta bajo fuertes resistencias con respecto al proceso de asesoramiento entre éstos y los docentes. Ante la falta de reconocimiento entre ambos, se genera la provocación y la descalificación de los asesores por parte del profesorado con adjetivos como: “desertores de la tiza”, “aviadores”, “Pakistaníes”, etc.

De nuestro punto de vista, sugerimos que no importa las metáforas que sobre la imagen del asesor existen, lo que interesa es llevar a cabo las tareas de asesoramiento que corresponden a cualquier área del conocimiento y desde cualquier ámbito educativo. Lo anterior, es algo empírico, no se puede ir contra el viento y la marea, pues eso, dificulta las actividades de asesoramiento para el profesorado que desea formar parte de estas actividades, eso no implica sesgar a los que no desean formar parte de ello, sino saber controlar el ambiente de trabajo e ir invitándolos poco a poco, pero, sin olvidar a aquellos que están dispuestos a colaborar con el asesor, en este caso.

Para Aubrey (1990) el asesoramiento es el proceso donde se destaca el valor de relación que existe entre asesor y asesorados, así como la base sobre la que se establece la confidencialidad y la colaboración que persigue el asesoramiento como objetivo fundamental en el campo educativo, a posteriori de capacitar al profesorado para que sean capaces de resolver problemas sobre las demandas solicitadas, y, enseñar a resolver por igual otras para las que no será necesaria la ayuda realizada en primera persona.

El autor en otro momento, resalta la importancia del concepto de asesoramiento cuando señala que como proceso de apoyo suele transcurrir de manera indirecta entre

profesionales de estatus coordinado. Es iniciado bajo el compromiso de aceptar o de rechazar con toda libertad este servicio personalmente; y, a pesar de existir las relaciones de confidencialidad y de colaboración entre asesor y asesorado, el asesoramiento queda configurado por las siguientes metas:

- Ofrecer un punto de vista objetivo.
- Ayudar a mejorar las destrezas de resolución de problemas.
- Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado.
- Apoyar al asesorado en las elecciones hechas.
- Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes.

Existen muchas definiciones sobre el término de asesoramiento, pero para los propósitos de la investigación, estas dos definiciones marcan la pauta a seguir en este proceso, pues ha evolucionado en el campo de la educación desde sus orígenes hasta hoy día. Es una actividad que se transforma y se reestructura con los cambios y las perspectivas que la sociedad determina como su finalidad propiamente dicha.

Resulta prioritario en este caso resaltar que el asesoramiento se construye desde una práctica institucionalizada una vez definida sus funciones, por lo que los condicionantes políticos-administrativos determinan en gran medida el funcionamiento y las prácticas de los servicios de apoyo en relación con los centros escolares a los que presta sus servicios (Arrencia y Guarro, 1999, 46). Este planteamiento no es quizás el más apropiado para comprender los trabajos de asesoramiento educativo, pero el hecho de explorar en otras dimensiones fuera del contexto institucional, este proceso se vuelve aún más complejo y dificulta a los asesores consolidar su propio *rol* a medida que descubren el verdadero sentido de sus prácticas a través de las interacciones con el centro y con el profesorado.

Lo cierto, es que un nuevo rol se construye sobre la base de los ya existentes y éstos condicionan la elección y el desempeño de aquéllos (Nieto Cano, 1995). En efecto, el concepto de rol se adquiere a través de un proceso de cambio, que está en continua evolución en la medida que se acumula la experiencia en el trabajo de asesoramiento. Más adelante el autor señala que el rol del asesor ocurre cuando se estabiliza, el asesor vuelve a convertirse en profesor, con lo que tiene que adaptarse durante su trayectoria docente, porque le exige nuevos roles e identificarse con otros a los que tendrá que reconstruir. En concreto, parece que *“los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación, la experiencia previa, la interacción formal e informal con los compañeros, y las oportunidades y demandas del trabajo diario, parecen constituir bases desde las cuales los asesores construyen su propia identidad y perciben las de otros”* (Nieto Cano, 1995, 11).

La construcción del rol de identidad del asesor es importante porque permite encontrar el camino hacia ciertos conflictos en los que tiene que ejercer actividades propias del asesoramiento entre las que sobresalen: la negociación, la percepción y la

contextualización (Rodríguez Romero, 1996), imprescindibles en esta actividad. El autor sugiere que los conflictos sean tomados por el asesor como algo natural, beneficioso para el proceso de asesoramiento, porque son fuentes de aprendizaje. Interpretar la realidad y tomar decisiones en los conflictos genera otros a los que aquéllos deberán hacer frente como algo consustancial a su rol. Precisamente, afrontando los conflictos y superando los errores se adquiere una mayor capacidad para obtener nuevos aprendizajes.

El rol queda marcado con el paso del tiempo con base a las experiencias y las negociaciones que ejercen los asesores con los profesores en las escuelas. Por todo ello, los términos de apoyo, asesoramiento, profesor, deben redefinirse en una matriz de justo equilibrio entre diversos aspectos que conforman la profesionalidad educativa (individualidad, la colaboración, la acción, el apoyo y la reflexión, lo profesional y lo comunitario, etc.), que en conjunto logran la mejora en el aula desde las propias reconstrucciones de la realidad y de los roles tradicionales de padres, docentes, tutores, asesores y otros apoyos, que construyen un marco común en el que pueden y deben interactuar profesionalmente (Domingo, 2001, 94).

Las tareas que competen al asesor (tejada, 1998,182) en los procesos de asesoramiento se realizan en distintas etapas y propósitos:

- *De iniciación.* Cuando comparten un escenario común, una primera información. Y, cuando proporcionan información sobre las experiencias propias, antecedentes, expectativas en las tareas educativas.
- *De clarificación.* Es el paso siguiente, pero en esta etapa se proporciona detalles sobre educación, óptimas condiciones de trabajo, valores imperantes, etc.
- *De concreción/acuerdo.* Se elaboran necesidades, intereses, servicios, condiciones de trabajo y medidas o disposiciones. También se especifica el tipo de ayuda a prestar, el tiempo disponible y las condiciones actuales de trabajo.
- *De diagnóstico.* En esta última etapa, se obtiene una auténtica visión de los problemas organizativos y de los criterios y procesos de cambio. Se recogen datos en torno a los problemas y procesos organizativos y proporcionar feedback.
- *Identificar metas/planificar actuación.* Se establecen metas específicas y estrategias a utilizar. Todo ello, bajo el acuerdo con los profesores acerca de las metas a conseguir y determinar las estrategias a utilizar.
- *Sistemas de intervención.* La intervención dentro de los comportamientos, estructuras y procesos. Se tiene que trabajar intensa y profundamente sobre algún aspecto concreto.

- *Evaluación.* Determinar la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos utilizados, así como el sistema de relación entre profesores. Con ello se obtienen datos sobre los aspectos específicos y comunicar los resultados a los profesores.
- *Alteración.* Se modifican las estrategias de cambio, intensidad, nivel, metas, objetivos o recursos utilizados en casos necesarios. Con base a ello, se realizan las alteraciones oportunas para retomar las metas iniciales o desarrollar nuevos objetivos y estrategias comunes con el profesorado.
- *Continuación/Mantenimiento.* Se coordinan y ponen en práctica las estrategias, se realizan las revisiones periódicas, y una constante participación e intervención sobre los planes originales/renovados. Todo bajo algunos parámetros con los cuales se va a construir y mantener las relaciones de trabajo.
- *Finalización.* En esta etapa se ofrece una apertura y disponibilidad de las etapas anteriores, y se hacen cumplir los papeles acordados y se evalúan de forma global la efectividad desde el sistema de retroalimentación del profesor en sus acciones con los asesores.

3.6.1. Modelos de asesoramiento educativo

Para comprender el verdadero sentido del concepto de modelo de asesoramiento nos hemos apoyado de Nieto (2001) cuando emplea el término desde un marco de referencia interpretativo, que sirve de interacciones para determinar lo que es importante, relevante y valioso de esta actividad; así como fundamentar elecciones y guiar la acción a emprender por las partes implicadas. Por tanto, los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultar útil a efectos de simplificar y caracterizar de modo comprensivo realidades muy variadas y diferentes entre sí.

El propio autor continúa diciendo que no puede establecerse en un solo modelo de asesoramiento, hay que tener presente el carácter particular, dinámico y complejo de la realidad que se estudia, porque no siempre es coincidente con la caracterización pura propia de un modelo concreto. Los modelos de asesoramiento están dispersos a través de variedad de enfoques y de ámbitos, por ello analizaremos a continuación algunos propuestos por diversos autores.

Los modelos de asesoramiento propuestos por algunos autores (Santana y Santana, 1998; Monereo y Solé, 1997; Santana, 2002; Jiménez y Porras, 1997, Imbernón, 2004) desde la perspectiva psicopedagógica y bajo la responsabilidad de los orientadores de los IES y de los EOE, y, de las prácticas educativas en este ámbito, destacamos los siguientes: El clínico asistencial remedial, Consejo Humanista

counseling, Consulta asesoramiento, entre otros. En esta investigación decantamos por los modelos (Nieto, 2001) a saber: Intervención, Facilitación y Colaboración (ver cuadro 3.3).

A) Intervención. Para este modelo el agente o protagonista principal del proceso de asesoramiento es el asesor, que cuente con la suficiente habilidad, poder, conocimiento y la legitimidad para dictar soluciones, ante cualquier problema en la escuela con el profesorado. El papel específico del asesor es importar la estrategia y realizar un diagnóstico adecuados desde una perspectiva directa de intervención. El inconveniente que encontramos con este modelo es la dependencia que crea entre el profesorado y el asesor, en efecto, se produce una actividad contraria al asesoramiento, que consiste en proporcionar consejos o recetas, algo que no es típico de esta actividad. Cumple una función de cortafuegos y se rige bajo los conocimientos y experiencia del asesor como agente experto.

B) Facilitación. Para este modelo el núcleo del asesoramiento recae en la parte asesorada (profesorado) pues es la que decide, quien posee el conocimiento y el poder por formar parte o no en este proceso. Se produce bajo un clima de consulta “psiquiátrica”, en una especie de escucha y receptor (Nieto, 2001), donde el paciente encuentra su propia respuesta bajo las orientaciones de un experto, en este caso del asesor; se caracteriza por la autonomía del profesor guiado por el asesor, de modo que el segundo actúa como un centro de recurso, de información y de experto, que interviene únicamente cuando existe la demanda del primero. También es importante que el profesorado haga narraciones desde sus propias voces sus experiencias y lo más objetivamente posibles, para con ello comprender los modos en los que interpretan el mundo, acceder a su visión de las cosas (Domingo y Bolívar, 1998).

C) Colaboración. Para este modelo es más importante la tendencia que la realidad suscitada entre el asesor y el profesor, bajo la óptica de la colaboración crítica o profesional. No obstante, se requiere para ello, la existencia de una cultura escolar de colaboración que hoy por hoy no es algo corriente ni común en las actividades de asesoramiento entre asesor y profesor en los centros. La finalidad de este modelo es la interdependencia con las partes implicadas en el proceso de asesoramiento, y, que las tomas de decisiones se realicen de una manera dialogada, argumentada y consensuada bajo condiciones de igualdad de estatus entre asesores y asesorados y bajo un espacio de relación y de diálogo (Coben y Thomas, 1997; Ventura, 2002). Un aspecto fundamental del modelo está en el que ambos profesionales poseen conocimiento valioso y complementario, por lo que impide exclusiones; admite que nadie dispone del saber absoluto ni de poder en los procesos de asesoramiento. No asegura el éxito en todas las dimensiones propias del asesoramiento por encima de otros modelos, pero para ello se requiere de un trabajo de colaboración –como cualquier proceso verdaderamente democrático– es compleja y ciertamente lenta (Sancho y Ferrer, 1997).

<p align="center">Cuadro 3.3 <i>Posición de los modelos de asesoramiento en función de los elementos de tipificación (Nieto, 2001, 151)</i></p>		
Conocimiento– experiencia del PROFESOR		FACILITACIÓN ○
Conocimiento– experiencia del ASESOR	INTERVENCIÓN ○	COLABORACIÓN
<i>Elementos de tipificación</i>	Relaciones dominadas por ASESOR	Relaciones dominadas por PROFESOR

Como indicamos antes, los modelos que más cercanía tiene con nuestro estudio, son: a) *el modelo de asesoramiento práctico* (desde la calificación de Imbernón) y b) *el modelo de colaboración* (propuesto por Nieto). Las razones de esta doble selección son: tienen afinidad con los objetivos de nuestra investigación, orientan las actuaciones del asesor en las actividades de asesoramiento y ofrecen un mayor acercamiento entre el asesor y los profesores.

Para el asesoramiento práctico, el factor principal de este proceso tiene su cimiento en la formación del profesorado, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza (Imbernón, 2004, 14-15). En esta contextualización intervienen diversos marcos sociales en los que se produce la formación docente, así como de otras múltiples variables (cultura, la complejidad de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y las comprensiones de la comunidad, etc.), tras este análisis el autor apunta algunos aspectos que acompañan este modelo:

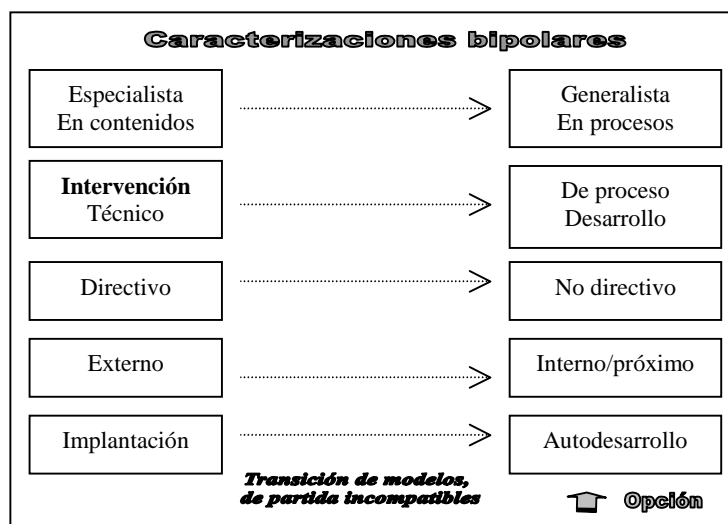
- a) Apoyar a los profesores en sus clases, bien por parte de los compañeros o por un asesor externo parece fundamental para introducir ciertas formas de trabajo a la clase.
- b) Hay un consenso sobre que la mejora de la escuela requiere de un proceso sistémico, lo que supone que los cambios en una parte del sistema afectan a los otros. Por tanto la formación del profesorado influye y recibe la influencia del contexto en el que tiene lugar, y esta influencia condiciona los resultados que pueden obtenerse.
- c) Todos los estudios confirman la visión de que se necesita una serie de requisitos organizativos para que la formación permanente pueda dar los frutos esperados.
 - Que las escuelas tengan un conjunto de normas asumidas de manera colegiada y en la práctica.
 - Que los representantes de la Administración que trabajan para y con el profesorado clarifiquen los objetivos que pretenden con la formación y apoyen los esfuerzos del profesorado para cambiar su práctica;

- Que los esfuerzos en los cambios curriculares, en la instrucción, en la gestión de la clase contribuyan al objetivo último de mejorar el aprendizaje del profesorado;
- Por último, que una formación adecuada, seguida de los apoyos necesarios durante el tiempo que sea preciso, contribuyen a que nuevas formas de actuación se incorporen a la práctica.

El asesoramiento de colaboración, tiene como aspecto fundamental la acción recíproca de tendencia y de la propia realidad, los que conducen al profesorado a una participación interna y externa en el proceso educativo a nivel centro. La realidad vista desde la práctica y más allá de los debates académicos sobre un modelo particular el particular debe servir de base para los discursos y las orientaciones, son a la vez éstas alternativas excluyentes (Moreno 2003). Cualquier modelo de asesoramiento puede coexistir con fluidez y cierto grado de compatibilidad, incluso dentro de un mismo servicio o fuente de asesoramiento determinado, en este sentido.

Desde diferentes perspectivas relacionadas con la práctica, el asesoramiento ofrece una amplia gama de posibilidades o alternativas o enfoques polares, lo que permite la existencia de otras vías en que situar y clarificar las actuaciones de un modelo de asesoramiento, no obstante, imposibilita en este caso abarcar otros campos o modalidades educativas. En efecto, resulta más favorable el uso de ejes polares que ir clasificando modelos en este proceso (Marcelo, 1996; Tejada, 1998; Bolívar, 1999, 2000; Arrencibia y Guarro, 1999).

Figura 3.3. Modelos de asesoramiento: Caracterización bipolar (Domingo, 2003, 429)



El modelo de asesor adquiere un verdadero sentido cuando se aclaran las actuaciones individuales y las transiciones de sus intervenciones y la potencialidad que tiene con la propia realidad, que se produce en dos polos o contrastes (ver figura 3.3).

Moreno (2003), defiende la idea de polaridad entre los modelos de asesor cuando señala que con ello se ofrece una perspectiva más dinámica y evolutiva – que ya

dejaba entrever Nieto (2001) al posicionarlos dentro de una línea de continuidad - y los define como “agendas del asesoramiento curricular”.

Para el modelo especialista la tipología de apoyo escolar y el rol de los asesores son dos aspectos importantes en el asesoramiento educativo. Sostiene la idea de que el dominio de los conocimientos sobre los contenidos curriculares o programas singulares es la clave para actuar en un área concreta. El conocimiento en este caso resulta demasiado técnico y produce una formación compleja, aunque permite el desarrollo de habilidades para comunicar y aplicar los conocimientos en contextos concretos.

En este modelo las relaciones constantes entre asesor y profesor se construyen a través del rol de especialista que ejerce el asesor. Con ello, se crea la figura de un asesor o agente externo. Y, en consecuencia se produce un conocimiento mutuo, confianza y un mayor acercamiento asesores y profesores en las tareas de asesoramiento. Sin embargo, es fundamental en que las relaciones entre ambos profesionales exista un trato de igualdad para evitar el distanciamiento.

Para el modelo especialista el concepto de cambio ocurre cuando se aleja del profesorado las actuaciones e intervenciones oportunas del centro, lo que obliga apoyar a los agentes internos por parte de los expertos de un tema o problema determinado, que son los que marcan la pauta para la puesta en práctica, desarrollo y evaluación del cambio en la escuela. Estos agentes externos se encargan de seleccionar los procedimientos adecuados para conseguir que el profesorado acepte el cambio y logren la mejora en las tareas educativas.

El objetivo del modelo especialista es el enriquecimiento personal del profesorado y su influencia sobre los estudiantes (Louis, 1981 en Arrencibia y Guarro, 1999, 65). El error en este sentido, es cuando considera que el perfeccionamiento es aquél que aprovecha las oportunidades formativas que le ofrecen las instituciones –esto es muy relativo- porque hoy día el profesorado es muy reticente en formar parte de alguna actividad formativa, pues la mayoría lo coge por obtener un certificado que pueda ampliar su currículum exclusivamente y, no por perfeccionar sus conocimientos en la mayoría de los casos.

El modelo generalista parte de la concepción de que el profesorado u otros profesionales cuentan con unas capacidades latentes, sólo requieren de ayuda para desarrollarlas y ponerlas en la práctica. Sugiere que para un buen ambiente de trabajo en los centros, deben existir unas buenas relaciones sociales y humanas entre asesores y profesores. Entre sus objetivos están los siguientes aspectos: Facilitar el medio adecuado para el desarrollo profesional del claustro una ayuda para resolver problemas y planificar las destrezas para resolverlos en equipo.

El tipo de asesor para este modelo es un agente de apoyo externo que ofrece ayuda para el profesorado en las tareas educativas según sean las necesidades presentes. No prescribe soluciones, tampoco imposiciones sobre cuáles son las necesidades de la

escuela, pues ello, compete al claustro quien tiene que demandar la ayuda. Se trata como indicaban autores como (Nieto Cano, 1993, citado por Arrencibia y Guarro, 1999) son asesores cuyo objetivo es transmitir sus conocimientos, destrezas y técnicas a los profesionales de la educación para ayudarles a resolver sus propios problemas.

A diferencia del modelo especialista, el generalista las relaciones que se adquieren en los procesos de asesoramiento son fundamentales para el ejercicio de su tarea como asesor. Y, la metodología que emplea es en forma de grupos o equipos de trabajo con el profesorado, y con ellos desarrollan habilidades y destrezas interpersonales o intergrupales que favorezcan el aprendizaje de capacidades de los profesores en el asesoramiento.

Para el modelo generalista la idea de cambio o de mejora de la escuela, comienza con el cambio personal o grupal y con ello, una consecuencia institucional. En este caso, el asesor o agente externo tiene que propiciar el ambiente adecuado para que se produzcan los cambios de mejora en la escuela, sin embargo, estos cambios no pueden ofrecerse sin la colaboración de los miembros que conforman el centro. Ante situaciones como estas, el asesor se ve obligado a asumir diferentes roles: “recurso personal”, “proveedor de ideas”, “estimulador de cambio”, “facilitador de planes”, etc. (Nieto Cano, 1993).

Los agentes externos tienden a considerar el perfeccionamiento del profesorado desde una perspectiva encaminada al desarrollo profesional y se ofrezca en el propio centro de trabajo, y, con base a los problemas cotidianos que emergen de las prácticas, y con ello buscar alternativas que mejoren la realidad tal como lo interpretan los sujetos que la conforman (Arrencibia y Guarro, 1999).

En otro momento los autores comentan que el análisis realizado con las tareas de los servicios externos en España, se observa que la mayoría está destinada a diseminar, vender, convencer al profesorado de la bondad de las políticas de la Administración. Lo que traducido a un contexto más realista, supone un ajuste de intereses y un silencio del profesorado ante los problemas de asesoramiento en áreas en los que no ha llegado el apoyo de estos agentes, tal es el caso de la educación sexual u otros temas transversales.

3.6.2. El proceso de asesoramiento

Si se asume que el profesorado y el centro son la base y protagonistas de sus propios procesos de desarrollo, la Administración y los apoyos deben estar ahí, pero no suplir a estos agentes y ni llegar a todo. Sólo es posible el proceso de construcción y desarrollo si se consigue la participación de los profesores y del resto de la comunidad de aprendizaje como eje fundamental del proceso. “*Participación significa, en el fondo, capacidad de ir asumiendo responsabilidad y capacidad de invertir tiempo, trabajo y dedicación a problemas y exigencias comunitarias y solidarias*” (Marchioni, 1987, 81). Esto es difícil y es también fruto de un proceso paralelo al propio desarrollo. Si fuese prerequisite, sólo sería posible el desarrollo de los ya desarrollados, y si se pusiera como condición previa, posiblemente ahuyentaría a los miembros de la comunidad,

agobiados por la responsabilidad que intuyen y que, de partida, no estarían dispuestos a asumir. Mientras que ignorarla, llevaría a actitudes paternalistas o dirigistas.

La mejora como proceso conectado a otras condiciones espacio–temporales y con un camino claramente trazado, es algo vivo, complejo, –en gran medida– imprevisible y con una particular historia personal. De este modo, más que seguir procesos lineales de desarrollo, está compuesto por un conjunto de ciclos recurrentes que van reproduciéndose y desgranándose a modo de espiral de crecimiento, con resultados inciertos de avance, retroceso o reproducción de la situación de partida.

El cambio es más complejo y dinámico de lo que cabría esperar desde modelos de racionalización técnica. No se debe tanto a acciones puntuales que inciden en ciertos ámbitos como a un proceso interactivo de generación de condiciones y posibilidades interdependientes en constante reconstrucción. El conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas componen un escenario propicio u hostil hacia la mejora (Domingo, 2005); luego cualquier propuesta de mejora que se quiera asumir, debe ser, fundamentalmente un proceso interno, de autorreconstrucción y de cambio cultural, aunque está, en no pocas ocasiones, pasa desapercibida y menospreciada.

Muchas veces se ha caído en el error de considerar el proceso de desarrollo como una mera tecnología al uso, enfatizando sus fases, las técnicas e instrumentos que deben emplearse, las estructuras que deben apoyarlo, etc. y olvidando los verdaderos temas trascendentes del proceso. Hopkins (2001) advierte, en este sentido, que lo que realmente importa es el flujo de la acción y los contenidos sobre los que se trabaje. Así, señala que el proceso de mejora comienza con una idea clara de cuáles son las necesidades de aprendizaje de los alumnos, le sigue la identificación y puesta en marcha de prácticas educativas innovadoras y, por último, se ponen en marcha las condiciones estructurales para sostenerlas.

Domingo, haciendo una revisión del “modelo de proceso” (2005) señala que éste no es una suma de estaciones, ni un viaje que transporta de un estado inicial a otro final a lo largo de un trayecto predeterminado, sino una ruta orientada, guiado por *utopías realizables* en la que se va –como bien destacaba Machado– *haciendo camino al andar*. Por lo que el “proceso” en sí (tanto en su dimensión operativa o dinámica como en los contenidos sobre los que se asiente o desarrolle) se constituye en una plataforma de acción, reflexión y mejora. Por lo que más que hablar de modelo de proceso, convendría hacerlo de “visión estratégica” o perspectiva de proceso (Guarro, 2001).

“Hablamos de «visión» estratégica más que de «modelo», porque ni teórica ni prácticamente debe considerarse como una serie de fases y subfases cuya ejecución ordenada asegura el cambio de la cultura escolar o la mejora de la escuela, metas últimas de la colaboración y del asesoramiento «colaborativo»” (Guarro, 2001, 203).

Por ello, continúa señalando el autor, la catalogación de “modelo” pudiese resultar excesiva (porque no sigue unos pasos secuenciales predeterminados), al tiempo

que destaca otro componente más oculto: es un concepto preñado de ideología y de significado, por ello lo de “visión estratégica”. El propio proceso, como marco ideológico y como técnica en sí misma, es importante, pero sólo funciona si se entienden –por todos– los valores de fondo que lo sustentan (Domingo y otros, 2001). Así, Fullan asevera que “*el valor de la técnica reside en esos principios, no en el mero uso de la técnica en sí*” (2002, 148).

Como señala Escudero (1993, 265), al inicio, a lo largo y como meta fundamental del proceso de desarrollo escolar hay que situar la promoción de una cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una filosofía identificadora de la escuela, de unos procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación y relaciones profesionales. La idea de ir haciendo del contexto escolar un lugar que privilegia la colaboración, el trabajo conjunto, la coordinación efectiva, el reconocimiento y el descubrimiento de los compañeros... El proceso de asesoramiento tiene como objetivo apoyar tanto el cambio cultural que les lleve hacia una cultura profesional e institucional de mayor colaboración profesional en el seno de una comunidad de aprendizaje, como que se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y en compromisos ineludibles (en este caso hacia un tratamiento real y efectivo de la transversalidad).

Domingo (2005), al describir el modelo (ver figura 3.4), señala que el proceso de cambio tiene múltiples caras, y podría ser descrito como un entramado procesual, o sistema de procesos interdependientes. La conquista de la mejora consiste en un proceso multidimensional de fases diversas e interacciones complejas que van produciendo desarrollos en ámbitos tales como la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la participación, la claridad de perspectivas, la construcción de un sueño, la conquista de la capacidad de indagación y decisión informada. Dichos procesos deben ser entendidos en su conjunto como un contexto y actividad problematizadora que va auto–generándose cada vez que, para cualquier fin, momento o instrumento, se necesite intercambiar pareceres, negociar conjuntamente o tomar de decisiones...

Siguiendo a Guarro (2001) el modelo genera, en su desarrollo, varios subprocesos que ya son de por sí interesantes, como serían entre otros el cambio de actitud, el desarrollo interno de capacidades y la generación de procesos de colaboración, de investigación y solución de problemas prácticos. Así, pues, no se trata de instaurar un determinado proceso para hacer una determinada cuestión o solventar un objetivo particular, sino convertir todas estas posibilidades/oportunidades de desarrollo curricular, profesional e institucional en procesos de mejora. De este modo, como defiende Rodríguez (1996), el proceso de asesoramiento debería plantearse como una labor de construcción de capacidad, colegialidad y compromiso, focalizados en ámbitos de acción particulares y muy apegados al aula.

Pese a seguir básicamente los pasos de otras estrategias de mejora, se trata de un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta, que se encuentra enraizado en la propia práctica y que vuelve sus esfuerzos de mejora hacia ella. Pero lo más interesante y controvertido del modelo es “*contribuir a pensar el centro como una tarea colectiva y convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo*

que pasa y lo que se quiere lograr” (Bolívar, 1999, 109). Comporta un compromiso ético–profesional por alcanzar juntos la mejor educación para todos los estudiantes que lo libra de las ataduras instrumentalistas de las que alguien lo ha querido tildar por desconocimiento o por fijarse en usos pocos adecuados del modelo.

Los proyectos de mejora que asumen esta perspectiva “*apuntaban a la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera su propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centro y los profesores*” (Escudero y Bolívar, 1994, 144), con o sin la ayuda de un asesor como colega crítico.

Figura 3.4. *Proceso cíclico de asesoramiento y mejora (Domingo, 2005)*



Capítulo cuatro

FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN SEXUAL

4.1 Introducción

4.2. Estudios sobre la realidad de la formación del profesorado educación sexual

4.3. Formación inicial y permanente del profesorado en educación sexual

4.3.1. Informe del Sistema Educativo sobre la Educación Secundaria en Andalucía

4.3.2. La formación de postgrado en formación del profesorado de educación secundaria: Los planes de estudio del CAP

4.3.3. Los planes de estudios de la formación inicial del profesorado en Educación Sexual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

4.4. La formación permanente del profesorado en educación sexual desde distintas instituciones y colectivos de educación

4.5. Panorámica de Actividades Formativas sobre Educación Sexual en la Escuela Secundaria Obligatoria

4.6. Propuesta de formación del profesorado

4.6.1. Modelo de actuación profesional del profesorado encargado de llevar a efecto la educación sexual en la ESO

4.6.2. Condiciones, capacidades y orientaciones necesarias para los profesionales encargados de trabajar el ámbito de la educación sexual con los estudiantes de educación secundaria y para los orientadores y asesores encargados de acompañar y apoyar al profesorado en esta labor

4.6.3. Propuesta de asesoramiento y de orientación en educación sexual

4.1 Introducción

De acuerdo con la idea de educación sexual y del modelo de profesor de educación desarrollado en los capítulos dos y tres, es fundamental que el profesorado de Educación Secundaria posea una formación específica y generalista en el ámbito de la Educación Sexual. La formación del profesorado en educación sexual en los últimos años en territorio español, no parece ofrecer un panorama grato (López, 2001, 2005; Font, 2002); con respecto a la formación inicial el asunto pinta como el agua (incoloro, inodoro e insípida), incluso es casi nulo. No obstante, la formación permanente, se hilvana a paso lento y con muchas dificultades, va conformando un espacio dentro de los intereses del profesorado, pero la reticencia de estos profesionales al respecto, complica más las intervenciones, y, en consecuencia, no la demandan, y los problemas surgen cada vez por doquier en los Centros.

Tras la información obtenida de las entrevistas con los informantes y de la literatura se sabe que para abordar la Educación Sexual en los centros y que el profesorado adquiera los elementos necesarios de este tema, se requiere de un tiempo lento, gradual y complejo. Una alternativa propuesta por algunos expertos (Fernández Bedmar, 2004; Ariza y otros, 1991 y López García, 1995), que la educación sexual sea abordada dentro de las asignaturas como las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, de forma transversal y con las intervenciones oportunas del profesorado, de las autoridades administrativas y de la sociedad en general.

La formación en educación sexual parte de la concepción, que es un tema que alterna en todo momento dentro en la familia y en la escuela. Sin embargo, para lograr con éxito una verdadera educación sexual, debe existir “*la tendencia a la delegación recíproca*” entre profesores y padres. Posición que hace que los primeros estén en el banquillo de los acusados en cuya responsabilidad recae la educación de los alumnos en el tema; lo que hoy día es una utopía. Los padres mantienen una situación de desconfianza porque observan que cada día surgen más problemas de sexo, drogas y embarazos en los alumnos; lo que hace aún más la incredulidad de los padres hacia las actuaciones de los profesores dentro del tema de la educación sexual.

Para reforzar nuestra propuesta de educación sexual, nos hemos apoyado de algunos estudios que sobre el tema han sido realizados por diversas instituciones desde el carácter formal y no formal (CEP, Colectivo Harimaguada, Instituto Andaluz de la Mujer, entre otros), estos trabajos apuestan sobre el carácter emergente de los temas de sexualidad en los centros educativos. También se explican en ellos las múltiples razones por las que no se imparte una adecuada educación sexual en las escuelas, así como las condiciones actuales del profesorado, desde su formación inicial y permanente en estos temas. Por último, hemos hecho algunas indagaciones sobre los planes de estudios del CAP y de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada Concepción” –ambas de la Universidad de Granada–, para conocer el repertorio que tienen o hayan tenido sobre el tema de la educación sexual; y, con ello, conocer su trascendencia, constancia o seguimiento dentro del currículo de la formación docente en Granada, respectivamente.

La manera en que abordamos la sexualidad y por ello, la educación sexual va a depender de nuestras vivencias familiares, escolares, personales y profesionales. Hoy día, el tema constituye un reto en la educación en general y en algunas disciplinas en particular; la preocupación por el mundo de los valores, las actitudes y su introducción al currículum escolar parecen concentrarse dentro del tema de la educación sexual propiamente. En el caso de España, la educación sexual es contemplada como parte del desarrollo integral de los alumnos, no solo desde el punto de vista informativo, sino formativo, pues es un área que esta dentro de la educación para la salud y forma parte del currículum escolar, por tanto el profesorado debe prepararse para esta importante labor.

Finalmente, pensamos que por la trascendencia del tema de la educación sexual dentro de la población adolescente había que explorar las distintas actuaciones realizadas en torno al tema desde los CEP –de Granada y Priego en nuestro estudio–. El motivo, sencillamente, porque al contar con la información sobre estas actividades formativas en un periodo de tiempo, permite visualizar los temas en los que se ha centrado la atención en la formación del profesorado de secundaria de ambas localidades, y con ello, ofertas nuestra propia temática al respecto.

4.2. Estudios sobre la realidad de la formación del profesorado educación sexual

En el marco social la Educación Sexual es visto desde la óptica de lo prohibido, religioso, un tabú; especialmente en las escuelas católicas y en hogares con una educación netamente conservadora y tradicional. En el área científica se identifica las variables de sexualidad y sus repercusiones en el mundo social y biológico.

A pesar de todos los intentos que vienen dándose en la educación sexual, quizás, una de las dificultades teóricas a los que la mayor incidencia se encuentra en el plano empírico, es la socialización sexual de los profesores (Barbagli y Dei, 1972, en Galli, 1984). Es decir, cumplen en la mayoría de las veces «una función netamente conservadora», al difundir los valores dominantes, necesarios para la formación del súbdito fiel y pasivo (alumnos).

Más adelante estos autores, indican que “*para una adecuada educación sexual, es necesario distinguir la diferencia entre información y educación sexual*”. Desde entonces la información sexual (transmisión de nociones de biología y fisiología), en tanto que la educación sexual (transmisión de valores, convicciones, ideología que tienen por objeto la sexualidad). Así mismo, estos autores sostuvieron que en el sector educativo, la socialización sexual ha seguido el modelo clásico: fobia a ciertos temas de educación sexual como la masturbación, la homosexualidad, relaciones premaritales, etc.

La educación sigue empeñada en proponer conocimientos inútiles, enseñar mal los que podrían tener una «una función netamente conservadora», y en no enseñar los

que nos pueden ayudar a conocernos más y mejor y, en consecuencia, a transformar el mundo. La felicidad humana no estriba en el logro del conocimiento si éste no permite conocernos a nosotros mismos y a los demás, construir unas relaciones afectivas estables, disfrutar de las relaciones sexuales a lo largo de toda nuestra vida y aprender a respetar las diversas formas de realización sexual.

Quizás debemos analizar el tratamiento teórico y científico de la educación sexual, especialmente en aspectos especulativos y descriptivos, esto exige siempre un dato antropológico, o, lo que es lo mismo, una cierta visión del hombre y del mundo, de la sociedad y de la vida (Galli, 1984).

Galli en otro momento (1984, 47) señala que para evitar caer en especulaciones se constata que *“la enorme literatura publicada en todo el mundo sobre la educación sexual está influida por diferentes antropologías, a veces contradictorias entre sí de forma implícita o explícita, por lo que corresponde a las que trabajan sobre el tema estar atentos y preparados en discernir la inspiración general que anima a cada escrito, conectar los supuestos teóricos con los fines que se propone obtener”*.

Quienes se proponen afrontar la temática de la educación sexual con la intención de informar a otros a cerca de determinados aspectos del problema, tiende siempre a modificar la percepción y el juicio ajenos a favor de las tesis que él sostiene. El educando, que lee o escucha, experimenta por consiguiente una influencia contagiosa, proporcionada a sus capacidades críticas y al nivel de su educación general.

Las varias antropologías a las que hemos hecho referencia y, de las que dependen autores y educadores en su tarea cotidiana al servicio de las/os jóvenes, pueden reducirse sustancialmente a tres, con algunas variaciones dentro de su estructura. Son las denominadas antropologías *permisiva*, *naturalista* y *personalista*. Nosotros únicamente hacemos una breve descripción de cada una, para conocer la evolución de los aspectos de la educación sexual en el trinomio hombre–mundo–sociedad.

La antropología permisiva ha tenido y sigue teniendo influencia en la sociedad industrial de nuestro tiempo. La permisividad no constituye una novedad de nuestro siglo. Es una época de transición de una sociedad estructuralmente campesina a otra de carácter industrial, con la consiguiente frustración de los instintos de potencia y de los sexuales; el debilitamiento de los valores éticos; la liberación de la pornografía a nivel cinematográfico y cultural; la crisis de la educación familiar y la multiplicidad de las diferentes modalidades de socialización juvenil.

Por tanto, puede decirse que la permisividad, no tiene, en efecto, nada extraño el que en muchas familias y en numerosas escuelas faltan ideas claras en el sector de la educación sexual, llegado hoy límites extremos. La antropología permisiva la encontramos extendida en nuestra sociedad moderna entre los jóvenes que crecen bajo el signo del consumo (Galli, 1984, 86).

La antropología naturalista, a diferencia de la permisiva, es más compleja y variada. En el ámbito filosófico, significa que no existe nada fuera o encima de cuanto objeto de nuestra experiencia. Niega, por lo mismo, cualquier relación de la persona con un principio trascendente, al igual que no reconoce distinción alguna entre naturaleza y sobre naturaleza. Para los naturalistas el hombre, en el conjunto de sus actividades, es estudiado y entendido sólo respecto de la realidad externa, según los mismos modelos científicos que se emplean para el análisis y la comprensión de las cosas.

La antropología naturalista, en la multiplicidad de sus corrientes informa hoy las conciencias de muchísimos adultos, se infiltra en sus encuentros con los menores, invade la cultura de nuestro tiempo, subyace en los mensajes de los medios de comunicación social y se impone en el mundo de la escuela en sus diversas ordenes y grados.

La antropología personalista es distinta a las otras dos, presenta una doctrina del hombre y de la sexualidad distinta. Los personalistas consideran la cultura contemporánea exenta de la permisiva y naturalista, sino que está mareada por la presencia viva de ella misma en el tema.

Dentro de los personalistas situamos la corriente de los psicólogos humanistas, que tienen sus dos grandes representantes en G.W. Allport y en A. H. Maslow y de otros pedagogos personalistas que de sus propias concepciones deducen una teoría educativa coherente con las premisas establecidas. El objetivo primordial de los humanistas consiste en estudiar los principales dinamismos que suponen una vida sana y plena, en contraste con la dirección predominante en la psicología moderna, orientada con preferencia al examen de las manifestaciones psicopatológicas del sujeto.

Galli (1984, 206), apoyándose de Förster y otros (1975), señala que “*la educación sexual es ante todo, pedagogía del carácter y de la voluntad*”. Se presenta desde una perspectiva moral de las sociedades civiles, pero en subordinación con la formación de otros ámbitos como la afectividad y la moral juvenil; tiende a conferir por tanto, a todos los jóvenes ciertas actitudes virtuosas e ideales en relación con la naturaleza individual del mismo. La educación sexual se empeña en promover una sexualidad equilibrada y una conciencia abierta a las experiencias objetivas del sujeto.

El autor continúa señalando que la noticia de ofrecer a todas las escuelas noticias relativas al sexo se hace dramática, desde el momento en que la obligación de la escolarización se ha extendido a todos los niños, preadolescentes y adolescentes y desde los instrumentos de comunicación social han convertido la temática erótica en dominio público.

Para brindar apoyo a estos autores citamos el estudio realizado por Galli (1984, 236), que consistió en una entrevista realizada a un gran número de padres, observándose, que mucho de ellos se declaran a favor a la introducción en la escuela de un programa de información sexual, y era al parecer que los profesores no deberían sustraerse a la obligación de responder a todo cuanto los alumnos les pregunten. Lo que hace suponer que existe una cierta contradicción entre los padres con respecto a los

profesores, parece no haber comunicación y diálogo entre los dos, creándose con estas actitudes más obstáculos para la educación sexual, por parte de los padres que de los profesores.

A pesar de todas las discrepancias entre los padres y los profesores por la enseñanza de la educación sexual, muchos padres desean remitir a la escuela para los problemas de la sexualidad, que no desde luego no todo el profesorado esta dispuesto a asumir tal responsabilidad. Los padres están convencidos de que los docentes están más preparados y más competentes que ellos para tratar los temas sobre educación sexual. Ante dicha propuesta, algunos profesores pueden llegar incluso a pensar, que están haciéndose cargo con otras obligaciones; lo cual hasta cierto punto es verdad, pero, la reticencia en el tema de la educación sexual, recae más en el temor de incurrir en las sanciones establecidas para tutelar de las “buenas costumbres”.

La educación sexual nos permite construir un modelo de representación y explicación de la sexualidad. Una sexualidad que está en consonancia con las propias potencialidades y con un único límite: el respeto a la libertad de las demás personas. Esta tarea no es exclusiva del profesorado. Por tanto, es necesaria la participación de los padres y las madres, de los alumnos, de los directivos y autoridades en esta labor educativa, para contrarrestar mejor las influencias sociales.

Sin embargo, todo lo que hoy sabemos sobre la sexualidad fue iniciada en los años ochenta, puede afirmarse que fue una época en que se inicia el estudio científico de la sexualidad. Galli (1984) informa que numerosos autores como Kaplan, Anon, LoPiccolo y otros, fueron los que continuaron los trabajos realizados por Masters y Johnson, no obstante, esos estudios se dieron a conocer por Money y sus colaboradores en 1972. Del mismo modo que los autores, también algunos organismos no gubernamentales se sumaron a esta importante labor, como la WAS (Word Asociation for Sexology) donde se han publicado revistas científicas y celebración de Congresos de gran envergadura. Con todo ello, la sexualidad pasó de ser un secreto y sea divulgado científicamente para mejorar la calidad de vida de la población adulta y adolescente.

Para afianzar y actualizar la información sobre la importancia de la educación sexual en el medio escolar, citamos un estudio realizado por Daria y Cambell (2004), quienes abogan que los programas de educación sexual son tareas que deben ser continuas y prioritarias en las escuelas por las siguientes razones:

- Primero, estos programas ofrecen a los jóvenes la oportunidad de recibir información adecuada y de explorar sus propios valores sobre la sexualidad en un ambiente que sea de apoyo y no crear situaciones de amenaza o de medio.
- Segundo, los programas proveen a los adolescentes de oportunidades de poner en prácticas algunas habilidades de negación de la relación que les permitan evitar actividades sexuales sin previa preparación.

- Tercero, enseñan a los estudiantes sobre los riesgos de enfermedades de transmisión sexual y sobre el papel que deben asumir para prevenirse de estas enfermedades.
- Finalmente, los programas de educación sexual refuerzan a los jóvenes para que en el futuro sean adultos sabios y sexualmente sanos.

Además, los adolescentes de educación secundaria forman la población más vulnerable en los centros en cuestiones relacionadas con la educación sexual, esto es algo, que sabe perfectamente el profesorado, de modo, que ellos no pueden permanecer en silencio ante estos problemas. Subías de la Fuente (2004) propone que la educación sexual debe estar cerca de los adolescentes, especialmente en aspectos relacionados con la afectividad y la sexualidad, teniendo en cuenta la procedencia cultural y social para que encaje con sus concepciones y evitar la censura y la condena; esto es, crear un clima favorable para la libre expresión de ideas y como única forma de acceder a ellas y generar canales de comunicación. Si esto ocurre y es facilitado por el profesorado, entonces cualquier propuesta en este ámbito puede ser viable en los centros.

No obstante, ante cualquier propuesta sobre educación sexual lo mejor es la inclusión del tema en los currículos educativos del aula. Porque un programa en este ámbito que contemple las relaciones afectivas y sexuales entre los alumnos de secundaria, y de apoyarse en una metodología constructivista así como de ofertar los recursos materiales y humanos en todo el procedimiento y etapas del desarrollo y los procesos de evaluación, siempre se obtienen resultados positivos, tanto por el alumnado como por el profesorado (Urruzola, 2000).

Existe abundante información sobre la educación sexual en pro de la formación del profesorado, y de la importancia que tiene el tema en las escuelas, especialmente en la población adolescente en Andalucía. Nuestro interés por explorar estos trabajos ha sido para conocer a corta distancia, las diferentes estrategias utilizadas para entrar en la vida de los centros con respecto a estos temas. Los resultados y los hallazgos encontrados acerca de la educación sexual, en alumnos, profesorado, padres y otras fuentes, han sido los factores que más atención se ha seguido como una plantilla para nuestra investigación. Queremos ser breves, aún a sabiendas que eso puede limitar el trabajo, pero reseñamos lo que a nuestro juicio son los más relevantes y que más se ajustaban a nuestro objeto de estudio. De este modo podrían destacar:

A) Informes técnicos: sexualidad y contracepción en los jóvenes andaluces

Un estudio cuantitativo realizado por Oliva y otros (1993), cuyo interés ha sido ofrecer una visión panorámica de la educación sexual y la contracepción en los jóvenes andaluces. Su importancia reside en los elementos humanos en los que ha centrado su atención: los alumnos de secundaria y bachillerato, los profesores, los padres y otros profesionales de la educación y de la salud.

Las aportaciones de este estudio con respecto a la educación sexual en la escuela la resumimos de la siguiente manera:

- La mayoría de los jóvenes prefieren hablar del tema con los amigos, los padres, los profesores y a través de los medios de comunicación. Aunque estas fuentes son relativas, en cuanto a su consulta por parte de la mayoría de los jóvenes, porque depende de las edades y la forma de educación familiar, son los intereses personales de los alumnos sobre temas referidos a la educación sexual con estas fuentes.
- No obstante, los profesores como fuente de información son generalmente poco utilizados por los jóvenes. Porque la mayoría de estos profesionales no han tenido el contacto suficiente en temas de educación sexual, lo que dificulta más el proceso de interacción entre profesor y alumno. Pero, nada justifica la actitud de reticencia que demuestran los docentes en general cuando se les plantea la oferta de una educación sexual, incluso, prefieren no hablar de ello, en consecuencia, los alumnos como los mejores jueces, saben juzgar estas actitudes, con base a las respuestas que emiten sus profesores o porque estos temas no suelen ser abordados con cierta frecuencia en las clases ordinarias.
- Existe mayor inclinación de informarse por parte de los amigos y de los médicos. En relación con los primeros, se debe a que muchos jóvenes al carecer de información la casa y en la escuela, recurren a lo que tienen más cercano y “confiable”, desde su experiencia; sin embargo, los amigos no siempre tienen ventajas, porque en cuanto a la calidad de información sobre temas de educación sexual, son equiparables entre sí, lo que en resultado, no ayuda sino distorsiona aún más la poca información que se tiene. Los médicos parece que son los profesionales a los más se recurre porque los jóvenes consideran que son los mejor informados están sobre el tema; el problema es que no siempre se cuenta con un médico en las escuelas, y, los pocos que existen, fungen como orientadores de los Equipos de Orientación Educativa (EOE), por parte de los CEP y de la administración, quienes tienen que lidiar ante una demanda alta de los centros sobre temas puntuales referidos con la educación sexual, ETS, entre otros. No obstante, el profesorado siempre está ausente en estas actividades, se implica muy poco, prefiere dejar la responsabilidad a los médicos u orientadores, lo cual es retroceso como hemos indicado en otro momento para su formación permanente.
- En general los jóvenes andaluces no cuentan con información educación sexual de forma adecuada. Y, las comunicaciones que sobre sexualidad reciben por parte de los profesores ha sido entre los alumnos de mayor rendimiento escolar y mayor nivel educativo. En consecuencia existe mucho descontento por parte de los jóvenes acerca de la información que poseen sobre la sexualidad; por ello algunos alumnos prefieren recibir información sobre el tema por parte de los monitores jóvenes, porque se identifican con ellos, por la cercanía de sus edades, lo que permite un clima de confianza más acertada. Pero insistimos en que para mejorar la formación del profesorado es indispensable que estos profesionales desarrollen la educación sexual en la escuela, reciban una formación a priori, para evitar ser considerados las ovejas negras por parte de los padres y de los alumnos.

- Es importante la existencia de educadores sexuales en las escuelas (no sanitarios). Porque como hemos señalado en un punto anterior, los sanitarios o médicos, resultan insuficientes y no dan abasto en las tareas formativas (De los Reyes, 2004). Incluso estos profesionales al igual que los orientadores demandan una mayor participación de los profesores (Chica, 2004), para que en conjunto puedan afianzar una mejor información a los jóvenes de Educación Secundaria, pues con los trabajos de colaboración se obtienen resultados favorables para las escuelas y la sociedad educativa en general.

De manera global, pensamos que con estas aportaciones del estudio, se puede formar un panorama de la situación que se vive en los centros de educación secundaria en Andalucía, y propiamente en Granada. Y, que el profesorado de este nivel educativo debe colocarse las pilas y comenzar a interesarse en el tema de la educación sexual, porque es un tema, al que no hay un período de matrícula para trabajarlo, sino puede hacerse siempre que lo consideren importante desde el punto de vista personal y profesional propiamente dicha.

B) Sexualidad y contracepción en la adolescencia

Es la segunda parte del primer estudio (Oliva y otros, 1993), la diferencia es el enfoque cualitativo. Es importante al igual que la primera, en cuanto a que aporta una valiosa información de cómo viven y manifiestan su sexualidad los jóvenes. Este material aporta ciertos lineamientos sobre la importancia que existe en el tema de la educación sexual en los centros escolares, por parte de los sanitarios, educadores y para aquellas personas que en su trabajo tengan la posibilidad de formar, educar y ayudar a los jóvenes a descubrir y vivenciar positivamente su propia sexualidad.

El estudio pone de manifiesto que la educación sexual es un tema esencial para la vida de toda persona. Especialmente para los docentes que trabajan en la ESO con jóvenes en plena etapa de la pubertad, de modo inherente, permite al profesorado conocer obligatoriamente los aspectos referidos a la adolescencia tales como: los cambios fisiológicos y psicológicos, así como de otras manifestaciones de sexualidad propias de estas edades.

Las conclusiones del estudio han sido las siguientes:

- Existe una marcada diferencia en la forma de concebir la sexualidad entre los chicos y las chicas. Porque la sociedad no beneficia a gran escala los procesos de socialización de los jóvenes en aspectos referidos con la sexualidad. Aunque no todos los adolescentes asumen los roles y la imposición social que oferta la sociedad en la que viven, pues intentan romper por todos los medios estos esquemas impuestos por su entorno. Hoy día los jóvenes parecen interesarse más sobre sus relaciones sexuales en pareja.

- No existe uniformidad en cuanto a las actividades sexuales con respecto a las chicas, salvo los chicos. Un gran porcentaje de los jóvenes manifiestan no contar con suficiente información sexual; además indican que tampoco han recibido esa información en las escuelas, ni por parte de sus padres, sólo la han recibido de los amigos.

El estudio ha sido una llamada de atención a los profesores, los padres y para la propia administración, para que comiencen a trabajar o diseñar estrategias que puedan responder a los problemas que ocasiona la falta de una adecuada educación sexual en los centros de educación secundaria. Según los resultados que han emanado del estudio parece ser que la demanda de algunos programas escolares es que la educación sexual forme parte en los planes de estudio de Educación Secundaria. y, que además de ser un aspecto solicitado por algunos docentes lo ha sido también por parte de los jóvenes, estos últimos solicitan la existencia de un educador sexual en los centros, o de psicólogos, excepto de personal sanitario.

Esto supone para el profesorado de Educación Sexual el tiempo justo para que comience a interesarse de este ámbito hoy día, no sólo por sus repercusiones sociales, sino también para su propia formación personal y profesional dentro de la escuela y de la sociedad a la que forma parte. La Educación Sexual debe ser algo inherente dentro de la formación inicial y permanente del profesorado de los tres niveles básicos de enseñanza, de lo contrario, los alumnos evitarán informarse por parte de estos profesionales, entonces el asunto será de mal a peor dentro de los procesos de enseñanza– aprendizaje de los Centros.

C) Sexualidad y SIDA: Educación para la salud en centros docentes, Implicación del profesorado y nivel de conocimiento y actitudes del alumnado

Tesis doctoral desarrollada por M^a Dolores Castillo (1999), de la Universidad de Granada, Departamento de Medicina. El estudio indica la importancia de los conocimientos, los hábitos y las actitudes sobre la salud de los alumnos de enseñanza primaria y secundaria de la comarca de Huéscar, cuya atención se ha centrado en la sexualidad y el SIDA. También aborda el grado de implicación del profesorado en estos niveles en la enseñanza de la Educación para la salud (EPS), incluida la educación sexual y el SIDA. Los resultados y hallazgos de la investigación son:

- La mayoría de los jóvenes obtienen la información de aspectos referidos con la sexualidad y el SIDA a través de los medios de comunicación. No obstante, la información en general que reciben sobre estos temas es muy escasa, tanto por parte de la escuela como de los padres o amigos. Esto se justifica con lo indicado en el estudio anterior (Oliva y otros, 1993).

- Se resalta que un 17% de los jóvenes ha realizado el acto sexual y un 15% ha utilizado anticonceptivos en sus relaciones. Mientras que el 80% no ha oído hablar de algunas enfermedades de transmisión sexual, salvo del SIDA (77%).
- El grado de implicación que tiene el profesorado en la educación sexual, depende de las edades de los mismos, de la formación académica y del apoyo de recursos materiales con los que cuentan. También se indica que la educación sexual en los centros depende primordialmente de la disponibilidad del profesorado y del centro. Pero, como hemos indicado en otros apartados esa disponibilidad resulta muy agravante por parte del profesorado, pues intentan justificarse al máximo de que su escasa participación se debe a la sobrecarga de los programas de la ESO, a la falta de formación y del escaso apoyo institucional; lo cual es comprensible, pero hacer algo al menos y no quedarse pasivos o querer responsabilizar a sus compañeros de las especialidades de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, esas tareas de educación sexual, sino que debe implicarse en el área independientemente de cualquiera que sea un perfil profesional. Según algunos expertos (Fernández Bedmar, 2004, López, 2004, entre otros), señalan que los trabajos de colaboración entre compañeros y con los asesores u orientadores refuerzan las actividades y se logran mejores experiencias en temas generales y específicos.
- La educación sexual dentro del plan de estudios de la ESO, es baja con respecto a otros temas transversales; de modo, que la primera no se aborda y es la que menos demanda tiene. El profesorado admite que no tienen conocimiento acerca de algún programa de educación sexual en sus localidades, pero tampoco muestra interés por investigarlo. De hecho algunos profesores según el estudio, piensan que la única forma en que pueda hacerse la educación sexual, es mediante un marco legal que les obligue hacerlo, pero, con el apoyo suficiente de la propia administración. Y, que la educación sexual no sea una asignatura específica, que se da en el aula y una hora concreta, sino que debe hacerse de forma globalizada en el conjunto del currículum integrado con los contenidos que la acompañan.
- Se propone por parte del profesorado, que una iniciativa de formación en el tema de la educación sexual, es la existencia de una interacción permanente del tema con los planes de estudio con las escuelas universitarias de formación del profesorado. Que la formación de los futuros profesores se incluya el tema para que esa formación inicial se ve reforzada por iniciativa propia en la formación permanente y con ello, consolidarle en el ámbito de la educación sexual.
- Finalmente, el profesorado según el estudio, ha indicado que la forma de mejorar su formación es que en los Centros exista al menos un educador de educación sexual para que al coordinarse con los EOE y los CEP, puedan ofrecer un plan de actividades acordes las necesidades del profesorado en general. Además, se refleja la falta de una buena educación en los centros, los alumnos recurren a otros medios no confiables, como son los medios de

comunicación y los amigos, y, la consulta sobre aspectos referidos con la educación sexual con los padres es muy baja.

D) Estudio realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer en las ocho provincias andaluzas relacionado con el tema de la educación sexual en la formación profesorado

Este estudio ha sido realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM, 1996), con el objetivo de observar, evaluar y replantear los programas que sobre la educación sexual vienen desarrollándose en los últimos años, dentro de la provincia de Andalucía en el ámbito educativo.

Según el estudio, parece ser que existen programas sobre la educación sexual elaborados por distintas instituciones gubernamentales, los CEP y algunos profesores por iniciativa propia, el problema, como ha sido detallado en otros momentos, es la apatía, el desinterés y la falta de compromiso del profesorado por llevarlos a cabo en los centros.

El estudio ha sido un referente importante para nuestra investigación, porque tocamos terreno en Granada y Priego de Córdoba, de modo, que nos ha permitido entrar en el ámbito de la formación y situación del profesorado en el tema de la educación sexual, que es nuestro eje central. Y, sin más comentarios, resumimos los resultados del estudio en la gráfica siguiente seguida de algunos aspectos fundamentales y globales en relación con las ocho comunidades andaluzas estudiadas al respecto.

Cuadro 4.1. <i>Impedimentos para el buen desarrollo de los programas de educación sexual en los centros andaluces. Tomado de Evaluación de programas de educación afectiva–sexual en las Comunidad Andaluza (IAM, 1996)</i>								
<i>Impedimentos, inconvenientes o resistencias hacia la E.S.</i>	<i>AL</i>	<i>CA</i>	<i>CO</i>	<i>GR</i>	<i>HU</i>	<i>JA</i>	<i>MA</i>	<i>SE</i>
I. Se esgrime el miedo a las críticas o reacciones de los padres y otros sectores sociales.	3			3	2		2	
II. La falta de formación como resistencia	3	3		3		1	1	1
III. Falta de recursos materiales como resistencia.	3		2			2	1	2
IV. Miedo personal por hacer E.S. (supone cuestionar la propia sexualidad).	3	3	1	1				
V. Miedo a los “fantasmas”. La E.S. puede despertar conductas prematuras	3			2	2			
VI. Falta de apoyo de las instituciones como inconveniente.	1			2				2

Los aspectos más sobresalientes del estudio son los siguientes:

- No se realiza la educación sexual por falta de formación, postura que se mantiene en todos los centros investigados. Uno de los motivos más fehacientes, el profesorado de hoy día mantiene una postura semejante al pasado, pues en algunas provincias se percibe la educación sexual como tema tabú. Y, cuando el profesorado suele tocar el tema, lo cual se hace en –casos muy puntuales– se aborda en sesiones de tutorías, en horario lectivo.
- El profesorado que hace educación sexual por iniciativa propia, demanda una falta de recursos materiales a la propia administración, para que los políticos que rigen la educación en España y en Andalucía sean conscientes de la necesidad de atacar hoy día los problemas que emergen de la carencia de una buena educación sexual en las escuelas, y que provocan muchos daños irreversibles a la población juvenil y a la sociedad a la que forman parte.
- Aunado a la falta de formación del tema de educación sexual del profesorado –ampliamente comentado en otros apartados de la investigación (tesis), no se hace educación sexual por las presiones constantes de la sociedad, y, por el temor en despertar en los alumnos conductas prematuras en contenidos sexuales y la falta de apoyo de las instituciones. Por último, el conflicto que de antaño existe sobre el tema en relación con la influencia de la iglesia católica; institución que en vez de favorecer el pleno desarrollo normal y natural del tema, obstaculiza la ejecución ordinaria de este ámbito en los tres niveles básicos de la educación.
- El profesorado a pesar de admitir su falta de formación en temas de educación sexual solicita una mayor coordinación e intercambio profesional con sus compañeros de escuela y otros Centros, porque ellos mismos argumentan que existe una falta de participación del claustro en estos temas, no obstante, hay un talante colaborativo, en caso de abordarse el tema.
- No existe un diseño formalizado de los programas de educación sexual, excepto en el caso de Jaén; lo que provoca que en muchos casos algunos profesores no sienten la obligación de trabajar estos contenidos. La mayoría del profesorado que participó en este estudio indica que debido a la presencia de un modelo preventivo en el centro sobre educación sexual, el tema no logra su cometido en la formación general del profesorado ni del alumnado propiamente dicha.
- La falta de autocritica e implicación del profesorado en la educación sexual, limita la información por el tema hacia los docentes por parte de los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa. Pues no existe un criterio único por parte del profesorado para el tratamiento de algunos temas polémicos. Aunque sorprende la postura generalizado del profesorado cuando indican que la educación sexual debe ser impartida por sexólogos, médicos o psicólogos, en lugar de pedagogos o profesores; de modo que prevalece aún la resistencia ideológica y cultural propia de cada provincia. Y, en concreto, el profesorado

solicita apoyo y formación adecuada para tratar el tema de la educación sexual de los asesores y personas especialistas en el tema.

D) Otros estudios

Del mismo modo, apoyándonos de estudios realizados por Weerakoon y Wong (2003), cuando indican que la educación sexual debe ser llevada a cabo por profesionales adiestrados y formados adecuadamente en el tema. Y, en consonancia con estos autores, uno de los problemas actuales de la educación sexual en las escuelas, es la forma de desarrollarla, en talleres o cursos colectivos; lo cual alivia pero no resuelve el problema de los alumnos y de los profesores, en este caso, porque se tiene que buscar horarios para atender a las sesiones de los programas que se quieren aprender. Además, para lograr una adecuada educación sexual, es fundamental, a parte de los horarios pertinentes, el proveer a los profesionales de ciertos recursos para ser más amenas y con mayor propiedad sus enseñanzas.

Daria y Cambell (2004) apoyándose de diversos autores (fundación, 2000 de la familia de Kaiser; Milton, 2001; Precio, Kirchofer, Telljohann y Dake, 2003), indican que hay suficiente evidencia de que a pesar de la interposición de los padres por la enseñanza de la educación sexual de sus hijos, en los centros educativos, sin embargo, desean su realización. Algunos padres no se sienten cómodos y capaces de hablar sobre estos temas con sus hijos, incluso no tienen temas específicos sobre qué tratar con ellos. De manera que delegan el trabajo al profesorado, que más adelante se describe su confrontación al respecto.

La educación sexual es una actividad educativa que pretende dar respuesta a las necesidades de los/as escolares, así como aportar un instrumento pedagógico que contribuya a una optimización en la labor educativa del profesorado (Estarli, 2003, 37). Esto ha quedado sellado en un estudio realizado por este autor durante un curso escolar en Granada, capital en coordinación con el ayuntamiento de dicha ciudad. Lo que prueba una vez más la importancia que debe darse al estudio de la educación sexual en los centros por parte del profesorado de secundaria de hoy día.

Por último, deseamos mencionar uno de los temas que hoy día está sacudiendo a la sociedad española, “la violencia de género”. Según Ferrer Riera (2002) este problema social es un aspecto muy preocupante, que hoy día está tomando dimensiones cada vez más alarmantes, incluso cobrándose más víctimas que el propio terrorismo. El autor sugiere que la posible solución al respecto, es la propuesta de educación sexual en distintos ámbitos, entre los que destaca una enseñanza del profesorado de una educación no-sexista y mediante una reflexión a la posibilidad de que la aplicación del concepto de androginia en el ámbito educativo pueda ayudar a lograr erradicar estas conductas tan deleznales.

4.3. Formación inicial y permanente del profesorado en educación sexual

En las últimas décadas algunos docentes han entendido que la educación sexual es un elemento intrínseco más de sus funciones de enseñantes y han comenzado a incluir la sexualidad entre los contenidos que abordan en las aulas. En la actualidad, la Reforma Educativa en España incluye la educación sexual como aspecto educativo más a desarrollarse en los centros.

El mayor problema de la educación sexual en el mundo, tal como reconocen todos los Congresos Internacionales sobre este tema, es la Formación del Profesorado. Muchas universidades se han abierto al estudio de diferentes aspectos de la sexualidad; pero las instituciones encargadas de la formación del profesorado siguen siendo, en general, bastante conservadoras en esta temática. Ante estas situaciones, resulta conveniente y necesario establecer colaboraciones con las Universidades y otras entidades –tal como señalan y regulan los diferentes Planes Andaluces de Formación del Profesorado (1992, 2001), y la propia regulación del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (CECJA, 1997)– que permitan el desarrollo de lo establecido en la normativa sobre formación inicial y permanente. Así mismo, debe existir un modelo de formación en centro que pueda afrontar el reto que supone la generalización del nuevo sistema educativo de forma más plural y mejor adaptado a las necesidades de formación en la sociedad actual (CECJA, 1997).

Desarrollando y aplicando la advertencia de Gimeno (1994) sobre la existencia del currículum oculto, todo el profesorado hace educación sexual de forma implícita a través del mismo. Pero no todos tienen la formación adecuada para controlar lo que hacen “sin querer” y, mucho menos, para hacerla de forma explícita. La LOGSE a partir de su puesta en marcha en 1990, sostiene que para llevar adelante la educación sexual es necesario plantearse la formación de todo el profesorado en sexualidad y pedagogía sexual (Decálogo de la educación sexual, 1994).

La educación sexual requiere personal docente que pueda y sepa manejarse entre lo pedagógico y lo sexológico. Siendo un tema importante, es fundamental estar suficientemente formado y no amparados sólo por la buena voluntad. El tema de la educación sexual no debe impartirse de forma improvisada, habría que exhortar la inclusión del profesorado en este tipo de educación, para la que es fundamental implicarlo en procesos de desarrollo profesional en el ámbito.

En consonancia con el planteamiento de que todo profesional debe autoevaluarse, no conformarse y procurar la mejora, también debe hacerse en esto en el ámbito de la educación sexual. El profesorado debe buscar puntos de encuentro con otros profesionales y de espacios para el reciclaje y la formación continua.

Aunque los objetivos de la educación sexual sean los mismos, no todas las realidades son idénticas. Por tanto no parece sensato plantear las mismas estrategias para realidades muy distintas. En cada uno de los centros, el profesorado estará

dispuesto a formarse, en otros indicarán estar ya formados, y en otros no estarán dispuestos a colaborar, incluso pueden cuestionar todo lo anterior. Además cada centro tendrá sus propios antecedentes. Por ello tampoco valen propuestas universales, sino que han de adaptarse y partir de los contextos en los que se desarrolla (Domingo, 2001).

El tema de educación sexual es algo complejo, requiere de modo fundamental para su enseñanza, la presencia de expertos que dominen el tema. Por tales circunstancias, y en términos generales, el profesorado no se siente competente en materiales sobre las que su proceso de aprendizaje profesional no ha recibido formación, y solicita la colaboración de otros profesionales externos al sistema educativo quienes han recibido esta formación previamente. Tras nuestro análisis, hemos observado que el profesorado que ha recibido la formación en educación sexual, ha sido solo una barrida e insuficiente, inclusive se sienten incapaces de hacer frente a estos temas de modo adecuado.

El profesorado no cuenta con la formación en educación sexual (Zabala, 2003), de manera adecuada, tampoco la tienen los asesores. Pero los alumnos necesitan información para ayudarles a protegerse a sí mismos, lo que conlleva a que estos profesionales la necesidad o la responsabilidad del tema para corresponder a sus alumnos.

Los profesores para ser frente a la educación sexual deben recibir capacitación constante y adecuada, elemento clave del programa. Pues la reticencia se debe a la falta de una buena capacitación, lo cual representa un problema enorme, en efecto, ignoran el programa de estudios o no saben como abordarlo. La capacitación tiene que hacerlos perder esa incomodidad que sienten al hablar de temas de sexualidad que eran considerados en su época como tabú. Por tanto cuando los adolescentes empiezan a hablar sobre aspectos de salud sexual, hay que escucharlos; hay que ocuparse de sus preguntas, pero con frecuencia, es algo que incomoda a los profesores (Waszak, en FHI, 2000).

“La mayoría de los programas de formación del profesorado se ha construido suponiendo que no hay nada más práctico que una buena teoría y una serie de instrucciones concretas de cómo aplicarla en el aula” (Estebaranz y Sánchez, 1992, 24). Lo que ha generado controversias dentro de la comunidad educativa y científica quienes abogan que mientras esta situación siga tal cual, el fracaso, será el único resultado en las tareas de formación de los profesores.

Ante todo esto puede decirse que en las últimas décadas puede observarse que la educación sexual en la escuela es una realidad en numerosos países, como parte de los programas de formación (López y Fuertes, 1994). No obstante, en España la situación sigue desconsolante. Pues las universidades y los institutos no consideraban en los años ochenta, como un tema digno de estudio y las administraciones públicas han aplazado una y otra vez el planteamiento serio de educación sexual y familiar (López, 2003). Hoy día la situación ha mejorado de modo considerable; incluso como indicamos antes, no se imparte, solo se hace de forma anecdótica.

En otro momento López y Fuertes (1994), indican que en muchos países la educación sexual ha sido aceptada como una forma de evitar riesgos y de educar conforme a la moral dominante, más que como una promoción positiva de la calidad de vida de los ciudadanos. Recientemente las cosas han cambiado: se pone más énfasis en informaciones fundadas en la transmisión de valores éticos más universales y, lo que es más decisivo en la promoción de las capacidades del individuo para vivir adecuadamente las relaciones interpersonales (Ríos, 2004). De esta forma, la educación sexual se contextualiza en los procesos de socialización y es, esencialmente, un “entrenamiento” para las relaciones interpersonales.

Los conocimientos que se tienen sobre el tema de la sexualidad hoy en día, desde el punto de vista científico han sido adquiridos recientemente. La sexualidad se manifiesta en diferentes ámbitos culturales, sociales, entre otros. La iniciativa de hacer educación sexual ha sido a mediados del siglo XIX, cuando se hizo notar el auge y la importancia sobre el tema.

Expertos en temas de educación sexual como (López, 2003; Barragán, 1999; Font, 2002), indican que el profesorado viene arrastrando la falta de conocimientos desde su formación inicial, por una de estas razones:

- El profesorado carece de formación en temas de educación sexual desde su ciclo formativo por las universidades y en sus facultades.
- Algunos han recibido la formación a posteriori y otros se mantienen al margen.
- El profesorado de secundaria se considera sólo especialista en su materia curricular.
- La responsabilidad sobre el tema es de todos y de nadie a la vez, hay temor por el compromiso.

La educación sexual que realizan los profesores con alguna formación, que en este caso son una minoría, no se observa, pues un gran número de docentes no hacen uso de esa formación en la educación sexual explícita. Algunos profesores forman parte del tema a través de cursos, pero luego en su práctica educativa su papel sigue siendo el de especialista; estas actitudes han sido modelos para otros, lo que dificulta aún más el problema. No obstante, los que se inclinan en hacer educación sexual, la realizan de manera muy personal más que en trabajos en equipo y de manera transversal (Fernández Bedmar, 2004).

La educación sexual se lleva a cabo por circunstancias sociales, las cuales están estancadas. En relación con los temas transversales hay muchas personas que se involucran en ello, pero en un sentido real estancado, no hay una perspectiva a corto ni a mediano plazo. Resulta difícil movilizar a los profesores de un estado pasivo a un estado activo; no es nada sencillo cambiar algunas conductas en situaciones que antes no hacían y convencerlos en realizarlas, pues las condiciones para ello no parecen ser adecuadas. Además, el ritmo de conocimiento exige una formación continuada y que de forma autodidacta difícilmente puedan actualizarse, especialmente cuando de antaño ha dejado de ser exclusivamente especializada para asumir nuevas funciones, y que resulta

difícil abordar un tema al que no ha sido formado en ningún momento de su formación inicial (Revenga, en Alonso y otros, 2001, 123).

En otro momento López (2003), señala que la formación inicial y permanente del profesorado en relación con los temas transversales, particularmente en educación sexual, es «desastrosa», porque los planes de las escuelas de magisterio, no se hacen pensando en estos contenidos, sino que normalmente como ocurre en otras partes, en las facultades los planes de estudio se hacen con una colección de caprichos más o menos adaptados al profesorado. Y, en los CEP el asunto es muy infrecuente, a veces hay un plan y a veces no. Por tanto, la mala formación inicial y permanente del profesorado se debe a la falta de un verdadero plan de trabajo. Incluso a nivel nacional se carece de un planteamiento bien fundado y relacionado con temas transversales; sólo hay solapamiento de materias y contenidos, y no se intenta hacer una propuesta global e interrelacionada.

Resulta poco alentador ofrecer un panorama extenso de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con el tema de la educación sexual, pero, la historia y los grandes acontecimientos ocurridos en España, han retorcido el avance de estos temas en la sociedad actual. De manera que en cuanto a la formación inicial y permanente del profesorado al respecto, es preciso tener en cuenta diversas cuestiones que puedan servir de premisa en el desarrollo de habilidades afectivo-sexuales y sería muy pretencioso para cualquier profesional que trabaje en temas sobre educación sexual el querer apuntar todas, pero que resulta importantes mencionar algunas (Peralta y Rodríguez, 2004):

- a) Claridad de conceptos más en un ámbito cualitativo que cuantitativo. Lo que significa que es más importante el planteamiento de un tema concreto que dominar un vasto espacio temático. Lo que implica por tanto no tener lagunas irresolutas así como propiciar la combinación dinámica, la composición de ideas en estructuración creciente y coherente entre las distintas áreas de investigación: psicológica, pedagogía, bio-fisiología, ética, sociología, u otros. Con esta recomendación, el futuro maestro puede incorporarse a una tarea basada en la coordinación según la filosofía de la transversalidad;
- b) Incorporación crítica de las actitudes y hábitos más o menos conscientes. Pues sólo de esta manera puede propiciarse la radical participación del profesor en la tarea de construir actitudes nuevas en los alumnos. Sin embargo, la actuación del profesorado en estas tareas, no debe ser estático sino más bien un proceso hacia estamentos cada vez más sanos, más éticos, más placenteros y más dialógicos; todo ello debe hacerse de forma razonada y asumida por los futuros profesores, quien a la vez son los transmisores de esas vivencias;
- c) Adquisición de destrezas, procesos metodológicos, desenvoltura y conocimiento de recursos, habilidades y dinámicas. Conocimiento básico que permita programar y evaluar los procesos también en lo que a la afectividad y sexualidad se refiere. De modo que hay que evitar a toda costa la tendencia del maestro a la

educación “a distancia” propiciando el “roce” y perdiendo así el miedo al contacto físico con el alumno en las etapas iniciales.

4.3.1. Informe del Sistema Educativo sobre la Educación Secundaria en Andalucía

Tras la revisión de los informes del Sistema Educativo en Andalucía en el nivel de Educación Secundaria se percata que en relación con el tema de los temas transversales, el asunto no ha sido uniforme, pues ha dado ciertos saltos, de modo, que su inclusión en el currículum de este nivel educativo dentro de la formación del profesorado se mantiene inconstante, y, sólo se ha hecho en casos puntuales.

De tal modo, dentro de los programas en temas transversales, se ha ofertado durante el período de 1992–1993 y 1993–1994, el programa “Vida” de Educación para la Salud, según el Decreto 74/1985 de 3 de abril que establecía las acciones sobre Salud escolar en los Centros Docentes. La Educación para la Salud es el ámbito escolar ha constituido la acción sanitaria fundamental y ha dirigido la adquisición de la información, actitudes y hábitos que contribuyen a la promoción y mejora de la salud.

Mediante la Orden de 29 de enero de 1991 ha quedado regulado el funcionamiento de los diversos programas transversales del currículum, entre los que se encontraba la Educación para la Salud. Las áreas atendidas con estos programas son las siguientes:

1. Campañas de información y sensibilización
 - Día Mundial de los Derechos del Consumidor.
 - Día Mundial de la Salud.
 - Día Mundial de la Alimentación.
 - Día Mundial del SIDA.
2. Las acciones emprendidas para responder a esas demandas y necesidades del profesorado han sido:
 - Cursos de iniciación o de profundización en Educación para la Salud y Jornadas provinciales.
 - Formación en centros ligada a proyectos de Escuelas Saludables.
 - Publicación de materiales: Colección de “Propuestas de Educación para la Salud en los Centros Docentes”.
 - Colecciones de materiales curriculares para la Educación para la Salud en las áreas de Educación Infantil y Primaria.
3. Coordinación y colaboración interinstitucional con otras administraciones: Consejería de Salud, Trabajo y Asuntos Sociales, y la Industria, Comercio y Turismo.

Dentro del programa de Educación para la Salud se han abordado las siguientes temáticas: Prevención de Drogodependencias, Educación del Consumidor, Sexualidad, Alimentación, Higiene, Actividad Física y Prevención de Accidentes.

Revisando el informe sobre el Sistema Educativo sobre la Educación Secundaria en Andalucía, se observa que en relación con los temas transversales, y, concretamente en la educación sexual, se menciona en los períodos comprendidos de 1998–1999 y 1999–2000. En este informe se expone las actividades y programas desarrollados por la administración educativa, entre los que se ha destacado que la formación integral de los alumnos y alumnas es el fin de la educación; permiten por su mayor dimensión la participación de un mayor número de centros. Las actividades referidas se han acompañado de campañas de formación del profesorado, formación necesaria para adaptarse a los continuos cambios y avances tecnológicos de la sociedad actual.

Y, con la finalidad de apoyar el trabajo del profesorado en el desarrollo de la Educación en Valores y otros temas transversales dentro de los proyectos curriculares se ha establecido desde un tiempo, acciones y campañas que inciden en aquellos temas en los que es necesaria una mayor sensibilización e información. A continuación se citan alguna de las actividades que han sido ofertadas en estos períodos:

- Campaña del juego y del juguete no sexista y no violento.
- Celebración del Día de la Mujer.
- Distribución de materiales didácticos de Educación Afectiva–Sexual.
- Distribución de materiales didácticos para la prevención de la violencia de género.
- Distribución de la Revista Aula Verde.
- Distribución de la Base de Datos Educam, dedicada a la educación ambiental.
- Participación, junto con la Consejería de Salud, en el programa Salud para todos en el año 2000.
- Programa de prevención del SIDA.
- Programa de prevención de drogodependencias.
- Programas de conocimiento del medio.

Todas estas actuaciones han sido ofertadas por el Consejo Escolar de Andalucía como el propósito que las actividades extraescolares y complementarias resulte un instrumento formativo de gran utilidad, y contribuya a superar las desigualdades sociales y a la formación integral del alumnado y sensibilice por tanto al profesorado de los centros. Puede observarse que en relación al tema de la educación sexual ha quedado incluida como eje transversal dentro de los programas escolares, lo que implica un despertar e interés por el tema durante estos años.

No obstante, la formación del profesorado en cualquier temas debe ser voluntaria, y sólo debe impartirse en caso de que el profesorado lo demande y que la petición estuviese incluida y justificada en el Plan de Anual del Centro (Informe sobre el Sistema Educativo, 2002, 48). Estos comentarios no favorecen en absoluto, pues pone en entredicho la participación activa del profesorado en el tema de la educación sexual;

como hemos citado en otros momentos, la reticencia de los docentes es el peor enemigo con quien luchan los asesores de formación dentro de estos temas.

* * * * *

Seguidamente, se distinguen entre las dos modalidades de formación inicial que recibe el profesorado de Educación Secundaria: 1) formación inicial específica y didáctica del profesorado de educación secundaria (CAP/TED); 2) y la formación inicial en contenidos de una especialidad propia de cursar una determina carrera o plan de estudios

4.3.2. La formación de postgrado en formación del profesorado de educación secundaria: Los planes de estudio del CAP

El CAP es un certificado que deriva de la Ley General de Educación de los años setenta. Esta ley obligaba al profesorado de bachillerato de esa época por hacer ese título, porque la formación inicial del profesorado era muy baja; aunque había una especialidad de formación profesional al que no estaban obligados hacerlo, salvo, los licenciados en pedagogía, que estaban exentos, como sucede hoy día.

El CAP cuenta con una trayectoria de más de treinta años, pero desde su aparición en el ámbito educativo siempre ha estado formado con dos apartados: una parte teórica y una práctica. A la vez ha sido modificado en varias ocasiones conforme a la legislación y al gobierno de cada momento. En cuanto al aspecto evolutivo, lo ha tenido, pero sin una directriz rígida, especialmente en relación a los currículos de las materias que había que impartir, de hecho cada universidad lo organiza con un cierto nivel de autonomía, pero siempre manteniendo el equilibrio entre la teoría y la práctica.

El proceso de formación inicial del profesorado es un elemento fundamental del sistema educativo, que corresponde desarrollar, de acuerdo con la legislación vigente, a las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación Básica para los maestros y a los Institutos de Ciencias de la Educación, a través de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, para los profesores de Enseñanza secundaria, según se establece en la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 11 de diciembre de 1985 (BOJA, nº 3 de 14-01-86), por lo que se regula el curso del CAP en las Universidades de la Comunidad de Andalucía.

La LOGSE establece unas áreas curriculares específicas para la Enseñanza Secundaria. Ésta necesaria especialización no puede alejarse de la idea que los licenciados que quieren ser profesores de este nivel, pueda enfrentarse a la tarea de ser “docente”, algo para lo que no ha sido preparado y que no se puede improvisar, de ahí surge la necesidad de formar al futuro docente con una buena capacitación psicopedagógica.

Los objetivos del CAP son los siguientes:

- Proporcionar al futuro docente de secundaria una formación psicopedagógica básica y didáctica, de acuerdo con los principios fundamentales de la LOGSE. Ésta debe servir de base a una formación permanente del profesorado.
- Potenciar una integración continua entre la teoría y la práctica, a través del contacto con la experiencia de los profesores en activo.
- Facilitar al alumno información reflexiva que le permita mejorar su práctica docente.
- Analizar la actividad docente desde una perspectiva que englobe los conocimientos junto con otras cuestiones educativas.

Tipo materias	Título/Dpto.
Obligatorias	La escuela, el Currículo y el Docente
	Aprendizajes y Desarrollo en la adolescencia
	Teorías, Instituciones y Problemas Contemporáneos en Educación
Especialidad	Ciencias Naturales
	Ciencias Sociales
	Educ. Física, Música y Plástica y Visual
	Lengua extranjera
Optativas	Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales
	Diagnóstico, Orientación y Evaluación en Educación
	Sociología de la Educación
	Coeducación
Prácticas	Prácticas Docentes
	Métodos de Investigación

Si nos detenemos en el plan de estudios, se observa que no existe ninguna materia dedicada específicamente a temas transversales; aunque a partir de 2001/2002 se incluye una a modo de optativa y extracurricular. De todos modos en ella se aborda el tema de la educación sexual de modo casi anecdótico. De ello se puede concluir que los docentes actuales y la inmensa mayoría de los futuros no han tenido formación específica en este ámbito. Lo que puede implicar su falta de interés al mismo o su poca o nula implantación en las clases (Marín, 2004).

El autor indica también que entre las materias del CAP se encuentra una optativa, la Coeducación, en la que posiblemente se trate algo sobre la educación sexual, en casos muy puntuales. El tema se aborda bajo el criterio personal del profesor, lo que empobrece la formación del profesorado en estos ámbitos. La educación sexual es un tema transversal, lo que implica una mayor información expresa para abordar en todas las materias; pero al ser una responsabilidad compartida, luego, nadie es capaz de aceptar el compromiso, pero que debería trabajarse dentro del currículo de la formación

del profesorado en el CAP. En concreto, la educación sexual es una asignatura pendiente hoy día en el campo educativo.

Otro botón de muestra podría ser el hecho de que en las diferentes evaluaciones realizadas al CAP no se contempla la incidencia o el desarrollo de los temas transversales, ni –por supuesto– de la formación inicial de los futuros docentes en el ámbito de la educación sexual.

Además de esta falta de atención en el plan de estudios, se añade la problemática propia de este programa. Baste señalar la percepción social del mismo y el descontento generalizado que se muestra en los foros en los que se habla de él (Romero y otros, 2003; Fernández y Moral, 1998; Domingo y otros, 1998). Siguiendo con estos foros, es de destacar también que en sus contenidos no se habla específicamente de educación sexual y, sólo en contadas ocasiones, de temas transversales.

El CAP, desde su implantación sigue aún arrastrando una serie de escollos que inciden grandemente en sus posibilidades, desarrollos y perspectivas. Incluso el CAP es considerado como un mal menor o parcheo a base de cursillos y de alguna estancia en los centros, para cubrir un espacio pobre de formación didáctico–pedagógica en la formación inicial de los futuros profesores de secundaria, y la –ingenua e interesada– creencia, de que con ello se adquiere una verdadera formación. De hecho no son pocos los que llegan a él con la convicción de que por ser licenciado/a en una materia específica se es –de por sí– un buen conocedor de la misma y de su didáctica, y se piensa que el CAP sólo es un trámite administrativo, acompañado de algunas prácticas, que hay que cubrir para ser docente (Domingo, Romero y otros, 2003).

Domingo, continúa comentando que en todo el proceso de formación de los futuros profesores de secundaria, se espera algo realmente positivo y de gran utilidad, por ello los profesionales que cursan el CAP, solicitan a sus formadores, hablar en todo momento de ciertos contenidos teóricos–prácticos, a la vez, rezumar por todas partes realidad profesional, experiencias, propuestas, dudas y reflexiones emanados de los docentes y todo ello debidamente cocinado para no producir indigestiones o visiones catastrofistas que den alas al desprestigio social de la profesión o magnifique los síntomas del malestar docente.

Por la información que poseemos hasta el momento con respecto al CAP y de las actuaciones de los alumnos que forman parte de los cursillos, el panorama no parece nada grato ni adecuado; porque desde su creación el CAP ha intentado como indica (Azcárate, 2003, 147), ser una forma de obtener *“una verdadera capacitación profesional del profesor de secundaria, intento que ha estado muy lejos de ser conseguido”*. La autora agrega lo anterior se debe a los planteamientos academicistas que constituyen la estructura y el desarrollo del CAP, que en vez de mantenerse, ha fragmentado la teoría y la práctica educativa y, en consecuencia la fugacidad de la formación ofrecida y la falta de motivación del alumnado y del profesorado, lo que ha provocado su propia regulación en los centros educativos.

El CAP ofrece una orientación profesional a los estudiantes de diferentes disciplinas universitarias, muchos de los cuales ajenos a la tarea docente, salvo los egresados de las escuelas de magisterio. El único inconveniente es que los alumnos que forman parte de estos cursos les cuesta trabajo digerir, desean que sus profesores les triturare las cosas, les cuesta trabajo hacerlo por sí solos, lo que impide en ellos el buen avance de su propia formación a un ritmo adecuado y con los objetivos planteados en el CAP propiamente.

Sobre el plan de estudios del CAP un directivo del mismo (Marín, 2004) ha indicado que no existe una directriz para que todas las universidades se atengan a una organización concreta ni a un programa de estudios previamente normativo, pero si trabajan conforme a los cuatro bloques antes mencionados. El CAP trabaja con materias específicas y en las prácticas que desarrollan van en dirección con el perfil del profesorado que la cursan, según su propia especialidad. Sin embargo, lo negativo, es la falta de buenas conexiones entre los profesores de la parte práctica con los de la parte teórica. En concreto, el CAP de Granada ha evolucionado conforme a las expectativas emanadas de la Universidad de Granada.

La LGE, en el artículo 103.1, encomendó a la universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros Experimentales adjuntos, la función de orientación y especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los centros de enseñanza. Concretamente, en la Universidad de Granada, el CAP fue organizado por el ICE hasta su desaparición, en que fue revelado por el Centro de Formación Continua. El equipo rectoral derivado de las elecciones del año 2000 asignó la responsabilidad de organizar el CAP en la Universidad de Granada al Vicerrectorado de Planificación, Calidad Evaluación Docente. En ese tiempo, ha coincidido con el esfuerzo ministerial por sustituir el CAP por el Título de Especialización Didáctica (TED) definido por la LOGSE, pero no extendido aún en toda España después de doce años.

De los resultados obtenidos de las elecciones del 2000, quedo establecido que todas las universidades españolas, tengan o no el ICE, deben hacer un esfuerzo por favorecer la implantación del TED. Así en marzo de 2001, en una reunión realizada en Alcalá de Henares, para elevar una propuesta al Instituto Superior de Formación del Profesorado con el propósito de elaborar un nuevo borrador de Real Decreto para regular el TED. Durante ese tiempo también se ha realizado una reunión con todas las universidades andaluzas, en la provincia de Granada, con todos los responsables del CAP; en la que se establecieron que todas las universidades andaluzas estaban en condiciones de configurar un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), cuya superación permitiría expedir el TED, con una carga lectiva de 60 créditos, realizables en un curso académico por parte de la mayoría de las universidades, entre ellas Granada. Por tanto la Formación Inicial de los profesores de secundaria, en estos momentos, es variable; depende de la Comunidad Autónoma y de la Universidad en que se realiza (Informe del CAP 2001–2002).

En resumen dentro de la estructura interna del CAP, es urgente hacer una transformación del profesorado de ESO. Ese plan emergente, se debe a las necesidades

actuales que demandan las sociedades de hoy, por consiguiente para que el CAP ofrezca “buenos resultados” es importante considerar los siguientes aspectos: a) Aumentar el tiempo de la formación; b) Una formación asociada a la práctica (equilibrio entre la práctica y la teoría); c) Las prácticas realizadas por los alumnos en los centros sean adecuadas, actualizadas y acordes a las necesidades de nuestro tiempo.

Para mejorar la estructura del CAP, se propone en pleno 2004 la Ley de Calidad, con el fin de mejorar la formación inicial del profesorado, bajo la introducción nueva de el Título de Especialización Didáctica (TED), una de las principales novedades en cuanto a educación se refiere (decreto 18/2004, BOE de 4 de febrero), que viene a sustituir el CAP.

La LOCE aprobada en diciembre de 2002, ha establecido una nueva estructura de carrera docente y una serie de medidas sobre la formación inicial y continua del profesorado. Una de ellas es el TED, que pretende englobar en la preparación de los futuros profesores aspectos como los conocimientos científicos, la dimensión pedagógica, la cualificación académica y la vertiente profesional. Es decir, se busca dar a los planes de estudios universitarios una especialización docente de la que carecían hasta ahora.

En estos momentos toda la población docente y la universitaria, esta en espera, del desarrollo del TED, cuyos primeros resultados y evaluación tardarán todavía en llegar, muchos profesionales de la didáctica y la pedagogía siguen considerando una asignatura pendiente la formación inicial del profesorado de secundaria, debido a su nula influencia en la práctica educativa. Algunos expertos como José Gimeno y Ángel Pérez en un estudio realizado en 1992, concluyen que se detectaba ninguna incidencia significativa en el pensamiento de los futuros profesores que habían realizado el CAP en diferentes universidades.

Del mismo modo, Antonio Maldonado (2004), decano de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, ha indicado que existen países de la Unión Europea en los que el CAP expedido en España no era reconocido como título profesional, debido a que tenía un referente en horas de formación sorprendentemente pequeño. Y, como consecuencia en muchas ocasiones España, no ha podido participar en proyectos europeos de formación de profesorado de Secundaria debido a la incomprensible estructura del CAP, que era la peor tarjeta de visita del sistema educativo español.

Más adelante Maldonado indica que el TED debe promover la formación de los profesores de Secundaria como tales y no como licenciados en su disciplina, lo cual genera más dificultades de formación. También es necesario que las universidades cambien sus estructuras y unifiquen todos los centros que forman docentes, entre otras cosas, para economizar recursos y unificar procedimientos de gestión. *“No es posible ni razonable– concluye– que la formación de los profesores de Educación Secundaria pueda estar al margen de estas Facultades”*. Además, supone para el CAP, el fin de un modelo falsamente “academicista” que no ha contribuido a crear una conciencia e

identidad profesional clara a los profesores de Secundaria, por tanto debe pasar a la historia o en el resguardo de la administración o en los archivos de la CEC.

4.3.3. Los planes de estudios de la formación inicial del profesorado en Educación Sexual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Por todo esto empezaría describiendo una panorámica de las diferentes titulaciones que pueden producir profesores de educación secundaria, para argumentar que no se da esta formación inicial, como tampoco se hacía en el CAP. Y, seguidamente, En cambio hacer un pequeño comentario, que presente lo que ocurre en la Facultad de Educación como un caso típico de la importancia otorgada a esta materia en la formación inicial de profesores. Eso sí, justificando que en la facultad –hoy por hoy sólo se forma al profesorado de Infantil y Primaria, o a los futuros orientadores de IES o de zona educativa. Lo que no puede generalizarse al resto de las Facultades.

Tras la consulta realizada en los planes de estudio de algunas facultades, se observa que en las facultades de Psicología, Medicina, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación y en la escuela de magisterio “La Inmaculada”, son las que ofertan el tema de la Educación Sexual desde diversas perspectivas. Lo que implica que hoy día se contempla el tema, pero, no como materia obligatoria, sino optativa o de libre configuración, pero, que de cualquier modo favorece a la formación de los futuros profesores de secundaria.

Si se centra la atención –a modo de botón de muestra– en los planes de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se observa que, en las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía –ambas válidas para optar a profesores de Educación Secundaria como Orientadores– se estudian las asignaturas (troncales, optativas, y de libre configuración) “*Valores Sexuales y Educación Integral*”, “*Educación para la Sexualidad*”, “*El Desarrollo Social, Moral y Sexual*”. Que a continuación describimos:

a) Valores Sexuales y Educación Integral

En la asignatura de Valores Sexuales y Educación Integral se abordan los siguientes contenidos: Valores sexuales, Educación Integral, Salud sexual y Salud social. Cada tema con sus respectivos trabajos y prácticas expositivas. Los objetivos fundamentales de esta asignatura de libre configuración se resumen de la siguiente manera:

- Mostrar la sexualidad como dinamismo antropológico fundamental.
- Articular diversos sentidos de la sexualidad según un modelo axiológico personalista de educación integral.

- Elaboración e implementación de cuestionarios sobre valores sexuales.
- Proponer orientaciones para una educación sexual acorde con la educación integral de la persona.

Tras la entrevista realizada al profesor de la asignatura (Muñoz, 2004), sabemos ahora que la asignatura se encuentra dentro del plan de estudios de Psicopedagogía de segundo curso. El motivo de su implantación ha sido con el firme propósito de dar información complementaria a la gente que cursa esta carrera, porque han tenido un primer contacto en magisterio con la asignatura de Psicología del Desarrollo. También se abordan los problemas más comunes que tienen los psicopedagogos en los centros, que son los aspectos como la moral, social y sexual; en relación al concepto de sexualidad, es el que ocupa menos peso, quizás hasta de menos importancia, incluso en el mismo registro de la asignatura aparece al final, pues no se pretende formar a profesionales semejantes a los sexólogos o al psicólogo, sino se les forma bajo una combinación de intervención educativa.

Los contenidos sobre sexualidad que se abordan en esta asignatura, tienen importancia desde la infancia hasta la adolescencia y a todo lo largo de la vida del individuo. Siendo una mezcla de contenidos y temas, existe ocasiones en que ven aspectos relacionados con la sexualidad en general, tales como: la homosexualidad, la identidad sexual, los trastornos sexuales, la sexualidad en personas de educación especial, entre otros. Lo anterior, se ofrece, porque la tarea del psicopedagogo no se limita únicamente con los alumnos, sino con los adultos, asociaciones y con los compañeros en los centros y con la sociedad en general.

La forma en que el profesor trabaja la asignatura con los alumnos se hace con base a una metodología propia según las expectativas del profesor. La que consiste en una lectura variada de aspectos educativos en general, luego puedan emitir sus propias opiniones, trabajen en grupo, indagar, sugerir y aplicar sus conocimientos teóricos a la práctica. En la sexualidad se hacen comentarios en torno a las falacias y mitos que existen sobre el tema y a partir de ahí, se generan las participaciones e intercambios de ideas.

A pesar de ser una asignatura optativa la matrícula siempre está completa, existe mucha demanda; en los turnos en que se ofrece, hay interés considerable de parte del alumnado. Las expectativas de los estudiantes en relación con la sexualidad, se manejan pocos temas, pero ellos, tampoco demandan más de lo que ofrecen en el programa de la asignatura. No obstante, los alumnos cuentan con los elementos básicos sobre educación sexual, para cuando tengan que hacer un plan de formación o estrategia educativa de cara a la sexualidad en los centros.

Hasta el momento resulta difícil hacer un diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado que egresa de esta facultad, pues no se sabe, si estos alumnos desarrollan a posteriori en este terreno de la sexualidad u en otros. La única información que se tiene al respecto, es que algunos optan por cursar un master en sexología, por tanto, no hay un seguimiento de egresados en relación con el tema de la educación sexual, por parte de la facultad de ciencias de la educación y por parte del

profesor de esta asignatura. Pero, algo que tienen muy claro en esta asignatura es que, los psicopedagogos tienen que hacer funciones de asesores con sus compañeros y alumnos en temas sobre sexualidad.

b) Educación para la Sexualidad

La asignatura de Educación para la Sexualidad, se cursa como materia de libre configuración, ha estado vigente en cinco cursos consecutivos, con un receso de dos años. Es una asignatura impartida desde cuatro enfoques: Biológico, Psicológico, Antropológico y Pedagógico, cada uno bajo la responsabilidad de sus respectivos departamentos, y supervisado por la coordinadora del área de pedagogía. No deseamos desde luego hablar de cabo a rabo de esta materia, nuestro interés, ha sido únicamente indagar sobre cómo se justifica su implantación en el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía; por tanto, y hacer unas breves descripciones de las asignaturas que se imparten en esta facultad.

Tras revisado cada bloque, se observa que al menos, los alumnos reciben las nociones básicas sobre el tema de la educación sexual. Según uno de los profesores de la asignatura, reconoce, que únicamente, se ofrece al alumnado elementos muy básicos, y que no tienen información, sí a posteriori los estudiantes trabajan en estos temas. Pero, que cuando cursan esta materia se les intenta provocar en todo momento el interés por el tema. La demanda por la asignatura, es positiva, mismo, por la que no encaje eso del receso habido en un periodo dos años, tal parece que ha sido por falta de una administración adecuada.

Llama la atención algunos temas que en esta asignatura se abordan, pues la educación sexual, siempre que se oferta, despierta interés, y quizás hasta morbo. Según la información que hemos recibido, cada profesor, de acuerdo con su área utiliza una metodología diferente, y propia para cada enfoque.

c) El Desarrollo Social, Moral y Sexual

El planteamiento que se ha hecho sobre la asignatura es claro, hace especial importancia a la sexualidad de las personas desde su dimensión antropológica, nivel práctico y teórico, que resumimos de la siguiente manera:

- La dimensión relacional y comunicativa de la persona.
- Sentidos de la sexualidad humana a partir del modelo de educación integral del profesor Gervilla: Comprensión, teoría y ejercicios prácticos sobre las diversas dimensiones de la sexualidad humana.
- Cuestionarios y otros materiales en valores sexuales.
- Propuestas y orientaciones para una Educación Sexual acorde con la educación integral de la persona.

La asignatura de Valores Sexuales y Educación Integral, es una materia necesaria por desarrollar en el área de pedagogía, pues aporta al alumnado una visión panorámica del individuo desde el ámbito social y sexual e implica a la persona desde una dimensión fundamental, para que pueda apoyar a otros, y orientar y asesorar en un tema determinado, para cuando tenga que aplicar sus conocimientos fuera de la facultad a los centros.

Es una asignatura nueva dentro del plan de estudios de la carrera de pedagogía, pero ha tenido mucha demanda por parte del alumnado de esta facultad como de otras facultades. Hay un proyecto de trabajo de parte del profesor con los alumnos, para llevar al Congreso de Educación Sexual Canadá, para el curso 2004–2005. Por todo ello, la asignatura tiene implicaciones en relación con la FI y la FP del profesorado, al que supone esta encauzando su atención y formación dentro del tema de la sexualidad y de valores.

d) Educación Afectiva–Sexual

Nuestro interés por conocer todo el ámbito educativo relacionado con la educación sexual, nos ha llevado a la escuela universitaria de magisterio “La Inmaculada Concepción”, donde se imparte la asignatura “Educación Afectiva–Sexual”, en la carrera de magisterio. La entrevista realizada con el profesor responsable ha sido para indagar sobre la justificación de la asignatura en la carrera. Nuestra sorpresa ha sido, que en el curso 2003–2004, no se ha impartido. El profesor Medina (2004) ha explicado los motivos de esa ausencia y de otros aspectos referidos con la asignatura.

La asignatura ha sido propuesta en 1994 por un grupo de profesores, desde entonces, goza de buena aceptación por parte del alumnado. Es una materia de libre configuración, y se ofertado con mira a la formación inicial del profesorado. Esta asignatura se ha puesto en marcha a partir de la publicación de la LOGSE y el desarrollo que la misma hace de los temas transversales; lo que, sin duda se traduce en nuevas necesidades de formación para los futuros maestros: para que tengan una idea clara de estos temas, experimenten y compartan experiencias, y puedan desmitificar la idea de que es un tema exclusiva para médicos, técnicos y sexólogos, sino, que por igual pueda ser tratada por el profesorado e implicarse con los contenidos con profundidad y profesionalidad, para orientar en el futuro a sus compañeros y a sus alumnos.

La asignatura ha sido impartida de forma interrumpida de 1994 a 2003. Con un receso en el curso 2003–2004, por razones económicas –fundamentalmente– y no por contenidos y de las unidades propias de la asignatura. La suspensión temporal ha sido para dar cabida a otras asignaturas con baja matrícula, por tanto, según las autoridades de la escuela universitaria, esta suspensión y la reincorporación será de forma rotaria.

La asignatura va en consonancia con el programa de acuerdo con la parte didáctica relacionado con el tema de la educación y otro con la vivencia persona de los propios alumnos. Los dos objetivos básicos son: 1. La propia sexualidad de los docentes

y, 2. La sexualidad de los niños o los alumnos; en ese sentido se intenta trabajar en un ámbito de experiencia concretamente y otro en la parte teórico y didáctico. Dentro de la metodología de trabajo también incluimos a los padres, los profesores, la administración, a la vez, se trabajan temas de actualidad, según los intereses de los alumnos y así sucesivamente.

Los contenidos y los temas centrales en la asignatura son:

- El reto de las áreas transversales en la Reforma (edades).
- Bases Antropológicas, Valores y Maduración Afectiva en una sociedad de cambio.
- La fertilidad masculina, femenina y conjunta. Su conocimiento y regulación.
- Aspectos pedagógicos en las edades.
- Desarrollo curricular Afectivo–Sexual en las distintas edades.

Algo fundamental por mencionar, es que la escuela universitaria, es la única institución educativa que imparte la Educación Afectiva–Sexual, tal cual y con esa denominación. Se complementa con las participaciones de otros profesionales del sector educativo y salud. Así mismo, se afianza con la colaboración del Grupo de Educación Afectiva–Sexual (GRESEAS), al que esta adscrita el profesor responsable de la asignatura.

Entre los comentarios fundamentales para la investigación mencionamos, que al igual que ha pasado con las otras personas e instituciones, los tabúes y los miedos por abordar el tema de la educación sexual, parece que están bajo la sombra de la sociedad a la que se vive. Pero, el enfoque ofrecido por el profesorado sobre el tema y de la asignatura ha permitido una cobertura adecuada al alumnado que la cursa; inclusive, se mantiene algunos contactos con los estudiantes que han finalizado la carrera, para que en un momento determinado se les informe sobre cursos referidos con la educación sexual y puedan formar parte, sí lo desean. Sin embargo, a pesar de estos buenos intentos, el responsable de la materia reconoce y admite, que los alumnos de esta escuela salen muy deficientes, mal preparados en temas de educación sexual, debido al escaso tiempo en que se aborda el tema.

4.4. La formación permanente del profesorado en educación sexual desde distintas instituciones y colectivos de educación

Los esfuerzos que sobre educación sexual desarrollados en los últimos años, parecen responder a las emergencias que emanan sobre el tema, sin embargo, los espacios por cubrir son numerosos. La administración ha apoyado algunos cursos de formación realizados en los CEP de diferentes Comunidades Autónomas (Canarias, Aragonesa, Cataluña, Asturias, País vasco y Andalucía), de los que resultan beneficiados un gran porcentaje de profesores y otros profesionales del área de la educación y la salud. Por tanto, la iniciativa para hacer educación sexual existe, el apoyo en vías de mejora existe, el problema, esta en la planeación, que sigue siendo

mala e inadecuada, incluso se encuentra al margen de los estudios básicos y en el reciclaje de la educación, mencionado en otro momento.

Actualmente existe un buen número de programas de educación sexual disponibles para realizarse en centros educativos. Cada uno, con sus características concretas, posee una serie de inconvenientes y de ventajas. Depende de cada Comunidad Educativa optar por desarrollar el que mejor se adapte a su realidad concreta, o, bien decidirse por no enmarcarse en ningún programa cerrado y asumir la aventura de investigar sobre su acción educativa.

Sin embargo, los que apuestan por una educación sexual para el bienestar y vida sana de los adolescentes de nuestro tiempo, no descansan en hacer propuestas sobre el tema; quizás, el problema no ha sido atacado con las herramientas adecuadas. No obstante, por la información obtenida hasta el momento, sabemos que eso, es una verdadera a medias, puesto, que la iniciativa de un reducido número de docentes, existe tal cual, pero, la falta de apoyo de la administración y el interés de un gran cuerpo de profesores y la intervención no acorde de los padres, retrasan este proceso.

Pero, para indicar nulo el trabajo sobre contenidos sobre educación sexual, es probable, encontrarnos más dificultades al respecto, pues los profesionales que sí realizan actividades en estos temas, siempre salen a su defensa – y, con justa razón–. Ante situaciones de este tipo, lo mejor, es valorar el esfuerzo de todas las personas, que de una u otra forma hacen o intentan hacer, según sus posibilidades lo referente a educación sexual en los centros educativos.

Por lo anterior, sabemos que en relación con los temas de educación sexual, existen un porcentaje de instituciones o dependencias del gobierno y de la Junta de Andalucía, que trabajan sobre estos contenidos. Pero, el denominador común es la formación del profesorado en áreas como la educación sexual que no ha sido atendida adecuadamente, y que merece ser abordada de forma transversal en todo el curso escolar desde todas las materias de educación secundaria (Fernández Bedmar, 2004; López García, 1995; Ariza y otros, 1991). A continuación mencionamos alguna de las instituciones que desarrollan o han desarrollado en algún momento dentro de sus planes actuación el tema de la educación sexual con profesorado de educación secundaria:

- a) Los CEP.
- b) El Instituto Andaluz de la Mujer (IAM).
- c) Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
- d) Escuela de Magisterio La “Inmaculada”, Universidad de Granada. Grupo de Estudio sobre Educación Afectiva Sexual (GRESEAS).
- e) Equipos de Orientación Educativa (EOE).
- f) Grupo Colectivo Harimaguada.
- g) Algunos centros (IES, ESO).

Los materiales elaborados en educación sexual por estas instituciones o colectivos, con un común denominador, la mejora en la formación el profesorado de ESO (descritos en el capítulo cinco). A continuación describimos brevemente las

instituciones antes mencionadas, para conocer aspectos sobre: el campo de actuación, los objetivos y la metodología que emplean en sus trabajos educativos, a saber:

A) Los CEP

Tal como ha sido descrito en capítulo tres los CEP son instituciones cuya función principal es un foro de intercambio de opiniones, sugerencias e ideas. Además, es un lugar de encuentro para actividades de asesoramiento del personal docente en servicio, en los niveles educativos no universitarios. Un centro donde se trabaja sobre la formación del profesorado, dentro de las modalidades de Formación Permanente y la Formación Continua del profesorado en activo.

Los trabajos que se desarrollan en los CEP de Granada y de Priego responden a la normativa establecida en el Plan de Andalucía de Formación del Profesorado que en su artículo 2, señala los siguientes aspectos:

- El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado constituye el instrumento de la CEC de la Junta de Andalucía que tiene como objetivo establecer las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos precisos para poder atender las necesidades formativas del profesorado.
- La finalidad del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado es la de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y ayudar al profesorado a tener una formación integral en las distintas dimensiones que conforman la práctica docente. Para ello se habrán de desarrollar las acciones formativas que, partiendo de la identificación de necesidades de formación que realice el profesorado o los Servicios de la Administración Educativa, den respuesta a los ámbitos de mejora detectables en el análisis de la práctica del centro, a la par que atiendan las exigencias generales del sistema educativo y las de actualización científico, técnica o didáctica del profesorado.
- El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado se estructura a través de una serie de órganos, que tienen como base los Centros de Profesorado. Estos definen como unidades de la CEC, cuyo principal objetivo es establecer y desarrollar las acciones formativas que se deriven de los procesos de detección de necesidades de formación que el propio Centro de Profesorado realice entre los centros educativos de su ámbito, así como de las líneas prioritarias que se establezcan por la Administración Educativa.
- El funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado se concreta en un Plan Andaluz de Formación del Profesorado que apruebe la CEC; que a su vez se desarrolla mediante sucesivos Programas de Formación del Profesorado, con una duración de dos años, tiempo considerado para que se integren a los Programas Provinciales de Formación formados a la vez por los Planes de Acción de los Centros de Profesorado.

B) El Instituto Andaluz de la Mujer

El trabajo que desarrolla el IAM se coordina con el esfuerzo conjugado de numerosos profesionales del ámbito educativo, médicos, orientadores, psicólogos, sexólogos y docentes, así como del apoyo de la administración local, los CEP y otros centros educativos de nivel básico y profesional.

La función principal del IAM es ofrecer información y asesoramiento en caso de discriminación por razón de sexo. Además estos centros realizan programas específicos de desarrollo personal, educativo y de salud, de orientación profesional y laboral. Lo que favorece la formación del profesorado en los Centros, éstos a la vez informan a sus alumnos sobre los temas de actualidad a los alumnos, por ejemplo, la violencia de género, embarazos no deseados, entre otros, de tal modo, crean un ambiente de formación del profesorado en temas relacionados con la sexualidad en general.

En la provincia de Andalucía se cuenta con aproximadamente 163 Centros Municipales de Información a las mujeres, repartidos por toda la comunidad autónoma, para que ninguna mujer que lo demande quede fuera de la cobertura del IAM.

En nuestro caso, nos interesa el programa referido con la educación afectiva y sexual en los centros de educación secundaria. El tema representa para el IAM un aspecto de gran importancia en la formación integral de alumnos/as porque va más allá del conocimiento biológico explica procesos trascendentales como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura.

La forma de trabajo del IAM en relación con el tema de la educación sexual en las programaciones de los centros educativos, se coordina como hemos indicado antes, con la Consejería de Educación y Ciencia, con el apoyo de recursos didácticos para uso del profesorado y el alumnado de los tres niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria).

El eje central en que se desarrolla las actividades del IAM va en torno a los problemas relacionados con la mujer en general. Su mayor preocupación va dirigida a un propósito, una enseñanza de igualdad de género (Coeducación) y la violencia de género. Este último está tomando auge en España, pues ya son muchas las mujeres que han experimentado en los últimos años el maltrato, violencia e incluso la muerte de mano de sus parejas, lo que hace imprescindible el tema hoy día.

Además, el IAM ofrece programas de master y doctorado en áreas relacionadas con la educación sexual, violencia de género e igualdad entre otros. En cuyos objetivos se centran en la formación y actualización del profesorado en general y personal del sector educativo y de salud dentro del tema de la sexualidad.

C) Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Granada

Tras el análisis y la revisión de los planes de estudio en la facultad de Ciencias de la Educación en las carreras de pedagogía y psicopedagogía, se ha constatado que el tema de la educación sexual, ha sido desarrollado desde diferentes perspectivas y objetivos, según la materia que lo ha ofertada dentro del plan de estudios. Así, ha quedado establecido que dentro de las asignaturas de “*Valores Sexuales y Educación Integral*”, “*Educación para la Sexualidad*”, “*El Desarrollo Social, Moral y Sexual*” y de “*Educación afectivo– Sexual*”.

Y, dentro del plan de actividades se han realizado jornadas, encuentros o foros sobre temas relacionados con la educación sexual, violencia de género, entre otros. Los eventos se han realizado bajo la iniciativa de los propios profesores de los departamentos correspondientes con las intervenciones de especialistas de otros centros o instituciones de salud.

D) Grupo de Estudios sobre Educación Afectiva y Sexual (GRESEAS)

Es un colectivo integrado por educadores movidos por un tema central en los niños y jóvenes de Granada, en relación con la Educación Afectiva–Sexual. El punto de interés de estos profesionales se basa en el pleno convencimiento de que la afectividad y la sexualidad son aspectos prioritarios tanto en la maduración de la personalidad, como en las relaciones interpersonales de los adolescentes, y por ello, la consideran un componente clave de la educación integral de todo ser humano.

Un aspecto importante de este grupo está en su flexibilidad y el libre acceso a su colectivo de trabajo, para toda persona que este interesado en formar parte de su plantilla, para colaborar en los estudios que se desarrollen dentro del ámbito de la educación sexual. Los beneficios que adquieren las personas que forman parte de este proyecto, es el logro de una mayor profundización, intercambio y difusión de está temática.

Por las características propias del grupo, no sólo pueden estar profesores, sino otros profesionales, como orientadores, sexólogos, psicólogos, estudiantes de magisterio, médicos, etc. El único requisito es que toda persona que se incluya en este plan de trabajo, sea consciente en potenciar con respecto a la educación afectiva y sexual, la mayor positividad, libertad, información veraz, creatividad, reflexión sobre los condicionantes socioculturales de la sexualidad, autonomía, aumento de bienestar individual y compartido, diálogo y especialmente la consideración en el amor; todo ello, bajo el cimiento de una educación en valores para educar.

Por la información que hemos obtenido durante las entrevistas con el actual presidente del grupo, el profesor Juan José Medina, docente de la Escuela de Magisterio “*La Inmaculada*” (Universidad de Granada). El grupo esta formado por profesores de Centros de Educación Secundaria, Padres de Familia, Asesores del CEP y de algunos profesores de está Institución de Educación Superior y de la Facultad de Ciencias de Educación, ambos de la Universidad de Granada, respectivamente.

Los objetivos que se plantea el GRESEAS son:

- Proporcionar al futuro docente de secundaria una formación psicopedagógica básica y didáctica, de acuerdo con los principios fundamentales de la LOGSE. Ésta debe servir de base a una formación permanente del profesorado.
- Potenciar una integración continua entre la teoría y la práctica, a través del contacto con la experiencia de los profesores en activo.
- Facilitar al alumno información reflexiva que le permita mejorar su práctica docente.
- Analizar la actividad docente desde una perspectiva que englobe los conocimientos junto con otras cuestiones educativas.

La asignatura se imparte como alternativa para responder a las necesidades en la formación inicial de los futuros maestros, y, para que a posteriori cuenten con las herramientas y conocimientos básicos sobre el tema de la Educación Afectivo-Sexual, y con ello, puedan afrontar alguno de los retos del mañana en las aulas escolares, con quienes serán sus próximos alumnos. Además, de incursionar en otras actividades relacionadas con el tema de la Educación Sexual, según sea el caso (Medina, 2004).

El grupo GRESEAS es una asociación que ha iniciado sus actuaciones hace ocho años, y que no ha sido hasta el año 2003, cuando se consolida y recibe el reconocimiento legal, como tal. De manera que, según las propias palabras de su presidente, el plan de trabajo, la metodología y otras modalidades de trabajo, están por conjugarse.

No obstante, nos parece una oferta de trabajo muy interesante, especialmente cuando se desborda en su plan de actuación a futuro, a todos los profesionales implicados en el ámbito de la educación y de otras áreas afines. Lo que posibilita, bajo nuestro pronóstico, un colectivo de gran envergadura en Granada y otras comunidades autónomas.

Los materiales educativos sobre educación sexual que ofertan son muy ambiciosos (vídeos, libros, ponencias, dinámicas, juegos, puzzlez, fotolenguaje, etc.), mismos, que se indicarán dónde están ubicados para su uso y revisión. Por el momento, no existe un material concreto, pero, se trabaja en ello.

En consonancia con GRESEAS, en cuanto, a su plan de actuación referido a la formación del profesorado dentro del área de educación afectiva y sexual, lo que supone a futuro la formación adecuada de mejores docentes en este ámbito de educación en la ESO u otros niveles educativos.

E) Equipos de Orientación Educativa (EOE)

Los Equipos de Orientación Educativa cumplen sus funciones de formación, asesoramiento y capacitación del profesorado y de alumnado en los centros de nivel Infantil, Primaria y Secundaria, básicamente. Las tareas que cumplen en el ámbito educativo se coordinan con los CEP, los centros y la propia administración.

Por la información que poseemos sobre las actuaciones de los EOE en los centros, sabemos que la metodología de trabajo de sus miembros con el profesorado y el alumnado en general, es a través de tutorías, de manera que hemos considerado oportuno describir brevemente lo relacionado con el tutor.

Quizás sorprenda al hecho de enfocar nuestra atención desmesurada con el alumnado en estas cuestiones de tutoría, pero, la razón principal es, con base a la propuesta que hacemos sobre la educación sexual con profesorado de ESO, quien tendrá que trabajar el tema bajo este esquema o modalidad en la enseñanza; eso justifica la explicación que hacemos sobre las actividades de tutorías de los centros.

Con todo este esquema de actuaciones sobre las tareas del profesorado, independientemente, de educación sexual o de cualquier otro tema en general, sabemos por donde hay que empezar, y especialmente, cómo, dónde, quién/es, tanto del centro educativo como fuera. Así mismo, podemos saber quienes son los responsables de las actividades de tutoría en la ESO, en este sentido.

F) Grupo Colectivo Harimaguada.

Es un colectivo de profesionales del pueblo canario que han elaborado materiales sobre la educación afectiva–sexual, que sirve hoy día para el profesorado y el alumnado de los tres niveles educativos.

Son profesionales que trabaja con profesorado mediante actividades formativas de asesoramiento y de capacitación (talleres, cursos, grupos de trabajo, entre otros), y, se vinculan con los CEP para la realización de su plan de trabajo. En efecto, resultan beneficiados un gran número de docentes que participan con ellos en cada curso escolar.

G) Algunos centros (IES, ESO).

Por la información que tenemos de las entrevistas sabemos que muy pocos centros desarrollan el tema de la educación sexual, incluso en la mayoría de los casos está en manos de los orientadores, los psicólogos y los médicos, en charlas puntuales. Aunque la mayoría de los informantes señalan que eso, no es hacer educación sexual, pues el tema, no se concreta con informar sino debe formar a los alumnos y a los propios profesores de los centros, de modo, que despierte el interés en la comunidad educativa.

Describimos uno de los centros que desde nuestro punto de vista se trabaja el tema con la ayuda de un formador, lo cual no implica que los demás centros que por iniciativa propia comienzan el trabajo en esta área sean menos importantes, pero, por la similitud metodológica con la investigación, nos hemos desbordado por la formación en profesorado y alumnado que se desarrolla en el IES “Padre Manjón” en la ciudad de Granada.

El Instituto Padre Manjón, viene trabajando a través de la modalidad formativa de Grupos de Trabajo, el proyecto “La Educación Sexual y la Educación para la Igualdad como Valores Educativos”. El grupo está integrado por los propios docentes del instituto, bajo la coordinación del profesor y sexólogo, Jesús Fernández Bedmar, quienes en equipo se han propuesto los siguientes objetivos:

- Animar al cumplimiento del mandato legislativo sobre los temas transversales que tratan en el proyecto.
- Facilitar a los docentes que estén dispuestos a su puesta en práctica el material necesario para llevarlo a cabo.
- Dar información a los docentes que lo precisen de aquellos temas que se les pide que trabajen.
- Sugerir propuestas de procedimientos en todas las materias del currículum.
- Ofrecer una bibliografía adecuada para quienes deseen profundizar en los temas propuestos.

Es una propuesta de trabajo sobre el tema de educación sexual y de valores, que puede beneficiar al profesorado y al alumnado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en las aulas escolares. Además, la estrategia que oferta es interdisciplinar, es decir, el tema de la educación sexual es abordado en todas las materias del plan de estudios de educación secundaria, lo que hace importante considerar esta forma de trabajo, como un punto referencial, para quienes trabajan, o, comienzan a trabajar en el tema de la educación sexual, propiamente dicha.

Además, existen varios organismos públicos y privados que realizan trabajos sobre educación sexual en el territorio español, pero únicamente se mencionaran algunos. Aunque nuestro foco de atención hubiese sido en Andalucía, no obstante, el tema en esta comunidad, tal como ocurre en las otras comunidades autónomas no ha tenido gran repertorio y trascendencia. Los trabajos o estudios que existen sobre la educación sexual están en manos de instituciones privadas, y en casos puntuales, bajo la responsabilidad de los CEP, o, de las facultades de ciencias de la educación, tal es el caso de Granada.

En efecto, no podíamos partir de la nada, por tanto, hemos decidido mencionar algunos trabajos que sobre educación sexual realizan otras instituciones educativas en España, y, que de algún modo se interrelacionan con las entidades antes citadas.

a) Instituto de Estudios de Sexualidad y la Pareja

En Barcelona el Instituto de Estudios de Sexualidad y la Pareja (2001) trabaja actualmente en el asesoramiento de diversos proyectos de educación afectiva sexual, tanto para escuelas de primaria como para institutos de secundaria.

Los trabajos de asesoramiento a centros educativos que realiza el Instituto involucran una tarea de colaboración con el profesorado del centro que hace la demanda, y si es posible con los profesionales sanitarios del territorio, con el fin de facilitar apoyo técnico a la integración de la educación afectiva sexual en los programas de las escuelas e institutos. También se orienta sobre los criterios a seguir, y la actualización del profesorado, bajo la sugerencia del diseño de las actividades, uso de recursos materiales y, evaluación del programa.

El Instituto tiene como objetivo fundamental trabajar directamente con los maestros y profesorado, nunca con los alumnos, consideran que este trabajo compete más a los docentes y, con ellos formar oportunamente a los estudiantes en las aulas.

b) Instituto de Sexología de Málaga

El Instituto de Sexología de Málaga creada en 1990 (Padrón, 2001). El instituto sostiene que las personas nos socializamos en un entorno social, que lo componen la familia, amistades, escuela, profesionales de la salud y el ámbito comunitario, medios de comunicación, legislación...que condicionan nuestras conductas sexuales y de género, aprobando o desaprobando, y estableciendo modelos, normas y valores. Estas influencias, sumadas a las experiencias personales, estructuran y modulan nuestras vivencias sexuales.

El Instituto ha surgido ante la necesidad sentida por un grupo de profesionales docentes de contar con recursos para poder abordar la educación sexual como tema transversal (LOGSE). Así mismo, a raíz de estas inquietudes crearon el curso “*Formación en educación sexual para profesionales docentes*”; dirigido al profesorado de enseñanza primaria y secundaria, centros educativos, CEP y sindicatos.

El curso referido es uno de los varios que se imparten en el instituto, y ha servido de guía para conocer los trabajos en el área de educación sexual, que nos compete por ahora analizar. La metodología que emplea el instituto es el método de investigación–acción, pues se pretende que las actuaciones prácticas en el aula y autoformación generen un trabajo y reflexión teórico–práctica del grupo que se forma.

c) Asociación Estatal de Profesionales de la Sexología

La Asociación Estatal de Profesionales de la Sexología ha celebrado en 1994 sus Primeras Jornadas Estatales de Educación Sexual en Sistema Escolar en la ciudad de Zaragoza (aepes, 2002). En dicho evento se elaboró un Decálogo sobre educación

sexual, cuyo objetivo es dar claves, que lleven a prestigiar la Educación Sexual, y garantizar, de algún modo, que aquellas intervenciones que se realicen con su amparo sepan ubicarse dentro de un contexto educativo, manejarse con criterios sexológicos, y tengan unos criterios mínimos de calidad. Para lograr esto sería deseable que las distintas instituciones asumieran el Decálogo como propio.

El Decálogo hace énfasis en que la educación sexual ya no es algo que pueda hacerse, sino algo que debe hacerse. Por ahora únicamente enlistamos los puntos de este documento:

1. La LOGSE incluye la Educación Sexual en el currículum educativo, presentándola de forma progresiva y transversal: a lo largo de todas las etapas y a través de todas las áreas.
2. El planteamiento LOGSE es difícilmente realizable a corto plazo, por tanto, y ante la creciente demanda de Educación Sexual por parte de las familias y del propio profesorado, este planteamiento deberá convivir con intervenciones en Educación Sexual por parte de profesionales cualificados. De esta forma se podrá ir echando raíces en el Sistema Educativo.
3. Dado que estas intervenciones se trabaja con dos referentes, el sexológico y el pedagógico, detrás de ellas deberá haber siempre personas capaces de actuar con ambos a la vez. Personal con formación en sexología y en pedagogía.
4. En la actualidad no podemos hablar de un único modelo de Educación Sexual. La realidad es plural y los modelos de intervención deberán adaptarse y adecuarse a ella.
5. Dentro de la diversidad, las intervenciones en Educación Sexual deben tener en cuenta a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familia. Y siempre, tal como la legislación indica, dentro del marco de funcionamiento de cada centro: consejo escolar, proyecto curricular, orientadores, coordinadores de ciclo, tutores, etc.
6. La Educación Sexual debe adecuarse a cada grupo y a su realidad. Quien trabaje en Educación Sexual deberá tener en cuenta las características de cada grupo, antes de programar y secuenciar los contenidos y de escoger la metodología.
7. La Educación Sexual debe procurar trascender al propio sistema educativo y llegar a la comunidad, para abrirse a otros agentes sociales y servicios del entorno. Partiendo, además, de la idea de que todos perseguimos los mismos objetivos.
8. La Educación Sexual, como toda educación, es un proceso en el que deben trabajarse conceptos, procedimientos y actitudes encaminados al objetivo último que es formar a la persona en su integridad. Habrá que ir, por tanto, poco a poco

ajustando los objetivos a las posibilidades y, sin perder de vista el horizonte, no pretender objetivos inalcanzables.

9. El hecho de los Sexos es el verdadero objetivo de la Educación Sexual. O dicho de otro modo, conocer el proceso de sexuación, vivirse y aceptarse como sexuado y expresarse como tal, siendo coherente y protagonista de la propia vida sexual.
10. Es evidente que las buenas intervenciones no son suficientes para garantizar la calidad de las intervenciones. Por ello es preciso evaluar tanto los logros conseguidos como las limitaciones o incidencias interpuestas. Es precisa también la autoevaluación de cara a saber lo que es que se consigue y lo que se puede mejorar.

d) Sociedad Sexológica AL–GARAIA

La Sociedad Sexológica AL–GARAIA es una asociación sin ánimo de lucro que trabaja por conseguir que la información y la Educación Sexual lleguen de forma gratuita a todas las personas (Villadangos, 2002).

Entre sus actividades de trabajo desarrolla programas de educación sexual con diversos colectivos sociales como Asociaciones de Mujeres, Padres y Madres, Profesorado o Gente joven, colaborando con diversas instituciones públicas en la puesta en marcha de Proyectos que favorezcan el acceso directo de estas personas a la información Sexual o bien formando a profesionales de la Salud y de la Educación para que incorporen en su práctica cotidiana los conocimientos sexológicos necesarios para difundirlos ellos /as mismos /as.

Entre los objetivos fundamentales de AL–GARAIA es el trabajo por la no discriminación por motivo de sexo y por la erradicación del sexismo que pueda darse en cualquier área de la vida social, aportando nuestro esfuerzo a la consecución de una sociedad más igualitaria.

Las actividades a las que hemos referido anteriormente son las siguientes:

- Telesex–granada.
- Master en sexología clínica y de la salud.
- Grupos de hombres.
- Taller de caricia.
- Cursos de educación sexual.
- Formación de formadores.
- Terapia sexual.

De todas estas actividades citadas nos interesa de modo prioritario la relacionada con la educación sexual, por lo que decidimos entrar más a fondo entre las actividades de este organismo. Hemos encontrado que en el año 2002 se ha llevado a cabo, el Programa de Educación Sexual y Afectiva en un Instituto de Educación Secundaria en

la Provincia de Granada. La desventaja con respecto a este grupo es que sólo se implica con el alumnado en las tareas de formación y no hace participe al profesorado, lo que para nuestro estudio, no es nada grato ni convincente, este sentido.

4.5. Panorámica de Actividades Formativas sobre Educación Sexual en la Escuela Secundaria Obligatoria

Tras los contactos establecidos en los CEP de Granada y Priego de Córdoba, hemos logrado resumir las actividades formativas desarrolladas en diferentes periodos, y en cuyo destino son los profesores:

- El CEP de Granada para ser frente a la educación sexual que conlleva a la formación de niños, niñas y adolescentes como una demanda social basada en los derechos del alumnado sobre esta área transversal. Por tanto considera que esta formación debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social; como apoyo a esta demanda de la educación afectivo–sexual y, en coordinación con la Consejería de Educación y Ciencia han publicado materiales para todos los niveles educativos con el objetivo de que sirvan de ayuda al profesorado y al alumnado en su trabajo diario (Barragán, 1999). (Consultar capítulo seis)
- En el CEP de Priego de Córdoba los trabajos realizados en el área afectivo–sexual han partido desde 1993 a 2003, durante ese periodo se han realizado 33 programas sobre el tema, en Córdoba, capital y otros municipios de Priego (Consultar capítulo seis).

Del mismo modo, hemos intentado concretar el panorama de actuaciones que sobre el tema de la educación sexual viene desarrollándose a través de diversas instituciones, en las que el profesorado, no siempre resulta ser el protagonista, pero que de alguna manera, comienza a intervenir en estos procesos de formación, aunque en menor grado. También se nos ha ofrecido una visión conjunta de los estudios que sobre el tema anterior al año 2004. En resumen, se observa que en relación a la formación permanente del profesorado en educación sexual queda mucho camino por recorrer, así como por superar todos los obstáculos que sobre el tema existe hoy día desde diferentes fuentes educativas y sociales.

También sabemos por el momento que la formación en educación sexual con profesorado de educación secundaria se mantiene en estado pasivo dentro de la propia administración, de modo que resulta imposible predecir su inclusión a futuro dentro del currículum escolar en territorio español. Habrá que esperar en un tiempo determinado que todas las propuestas que se realicen sobre el temas puedan ser ofertadas de forma continua en el plan de estudios de secundaria, y que la formación permanente del profesorado en educación sexual se vea fortalecida desde los CEP y las escuelas de magisterio, de modo que la formación inicial y la formación permanente logren adaptarse a las exigencias de la sociedad y que el profesorado que se forme en estas

instituciones tenga la preparación y la formación adecuada en temas referidos con la educación sexual propiamente dicha.

Con el análisis del panorama de actuación de los CEP, sabemos que la formación permanente del profesorado a través de estas instituciones desde la educación y en otros ámbitos educativos gira en torno a cinco modelos (Carrillo y otros, 2000, 59–60):

- a) *Grupos de Trabajo*. Suponen el trabajo conjunto de profesores (de uno o varios centros) sobre un aspecto de incidencia directa en el aula y en el centro, y que dicha actividad esté fundamentada y analizada para poder servir de ayuda a otros profesores.
- b) *Seminarios Permanentes*. Se constituyen en Andalucía en 1983 con el objeto fundamental de que el profesorado realice las reflexiones que conduzcan a un planteamiento de la metodología y de los programas de la enseñanza primaria y media. Son una modalidad de trabajo en equipo, constituido voluntariamente, como un sistema continuado de autoperfeccionamiento y reflexión desde la práctica docente, cumpliendo la función primordial de posibilitar el encuentro del profesorado para la elaboración, desarrollo y análisis de programas de trabajo.
- c) *Proyectos de Innovación Educativa*. Su finalidad es poner en práctica las nuevas ideas educativas. Generalmente parten de un trabajo anterior realizado por un equipo de profesores (Grupos de Trabajo, Seminarios Permanentes, etc.) que deciden aplicarlo a sus alumnos. Una vez evaluados los resultados de la experiencia y si está se considera positiva, se incorporan las nuevas ideas a la práctica educativa.
- d) *Grupos de Investigación*. Nacen en el ámbito universitario y van dirigidos a la profundización en las distintas áreas y campos científicos. Esta compuesto por varios miembros tanto de la universidad como otros externos a la misma. Después de uno o dos años pueden ver el fruto de sus trabajos en publicaciones de proyectos de investigación, experimentación, etc.
- e) Por último, están los modelos y actividades de gran tradición en la formación permanente, que son las Escuelas de Verano y las Jornadas Pedagógicas.

En resumen, se indica que el análisis de las memorias de los CEP en relación con los temas transversales y en concreto de la educación sexual, se ha hecho en base a estos modelos de formación permanente, y mediante los que se han realizado las descripciones e interpretaciones de las actividades formativas con el profesorado de educación secundaria de ambos CEP, respectivamente.

4.6. Propuesta de formación del profesorado

Tras la panorámica de formación del profesorado de educación secundaria recogida de los CEP y de las distintas instituciones, hemos valorado la situación del profesorado en relación a las actividades formativas recibidas entorno a la educación sexual, y, de la situación actual en la formación permanente con respecto al tema. En efecto, hacemos nuestra propuesta como un elemento de apoyo para responder a esas necesidades de formación.

Entiéndase como propuesta, un plan de trabajo que mediante la conjunción de experiencias y estilos de actuación de los profesionales de la educación, se ofrece apoyo y coordinación a las necesidades de una masa de población docente, sociedad civil y alumnos. Todo ello, con el objetivo de ofertar un plan de mejora en un ámbito educativo determinado, según sea el caso.

Una propuesta es a la vez la necesidad de un estudio a ser sometido a un plan para su realización y valoración. Debe por tanto, informar a los destinatarios de manera rápida y precisa, debe contar con un vocabulario accesible y no rebuscado. Debe ser un plan de trabajo bien documentado y cimentado en datos que justifiquen su necesidad y puesta en práctica.

4.6.1. Modelo de actuación profesional del profesorado encargado de llevar a efecto la educación sexual en la ESO

Tras la revisión y los análisis de las actividades formativas y de la situación actual del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en relación con la enseñanza de educación sexual en las escuelas, así como de las experiencias indicadas de los investigadores en el área, hacemos nuestra propuesta de investigación bajo las orientaciones del *modelo biográfico-profesional-democrático*, previamente descrito.

Tal como hemos comentado en diversas ocasiones, la educación sexual en España, no se imparte, sólo se realiza de manera muy anecdótica, por tanto, nuestra responsabilidad en esta investigación, es ofertar un trabajo sobre el asesoramiento en contenidos de educación sexual, bajo una metodología previamente analizada, no en el aspecto de eficacia, sino de eficaz y adecuado, y pueda sensibilizar al profesorado a cerca de la importancia de esos contenidos, y con ello, el logro de una mejora en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos para una vida más sana y saludable posible.

Nuestras mejores armas en esta difícil y controvertida travesía esta en el conocimiento y establecimiento de buenas relaciones y de diálogo con los profesores, asesores, formadores y otras personas involucradas en actividades de formación. Los temas a tratar son diversas, pero centraremos nuestra atención en los profesores de educación secundaria, quienes serán los protagonistas de la travesía; el trabajo duro será con estos docentes, por lo que tenemos que explorar y explotar de su formación académica, lo relacionado al tema de la sexualidad, desde una perspectiva personal y profesional para el cumplimiento de nuestros objetivos.

De antemano sabemos que la entrada a los centros con el tema de la educación sexual no será fácil, por ello nos hemos orientado de las experiencias de profesores, sexólogos y formadores, y con base a sus recomendaciones e intercambio de materiales podamos aterrizar estos contenidos al profesorado de ESO. Así mismo, tratamos de conocer las expectativas de los profesores sobre el tema, de manera que la adaptación sistemática de los contenidos no sea una carga más para ellos, pero si lograr el cumplimiento de los objetivos que nos hemos planteado para la tesis, y con ello, su consecución en las tareas formativas y de asesoramiento educativo en los centros.

Para abordar el tema de la educación sexual en las escuelas, lo primero que hay que hacer es salirse de la controversia absurda de que los únicos educadores en estos temas, son los padres. Esto es un concepto de antaño, que ocasiona siempre mucha polémica, que ha sido instaurada por los sectores próximos a la iglesia. Sin embargo, ahora se vive con más libertad, por tanto, pensamos que una vez superada esta polémica con esta institución, la educación sexual puede ser impartida como cualquier asignatura del plan de estudios de la ESO. Además, los padres no están preparados para enseñar estas asignaturas, incluso la mayoría prefieren delegar esa responsabilidad a los docentes; eso no implica que los padres no puedan formar parte de este tipo de educación, todo lo contrario, su participación y colaboración con los profesores harán más adecuada la enseñanza y la formación en estos temas.

No obstante, la preparación deficiente de los profesores en el área de la educación sexual, pone en riesgos la de sus propios alumnos. Desafortunadamente, aunque, parezca increíble, pero hoy día el profesorado tiene las mismas limitaciones que tienen los padres. Incluso, algunos desde su paso por la universidad no han recibido ninguna capacitación en educación sexual; en efecto, los programas de capacitación docente, es un tema poco demandado. No obstante, hoy día existen algunas leyes sobre el tema y de otros relacionados con la sexualidad; en todos ellos, se establecen como un contenido obligatorio en la enseñanza, pero, no puede cumplir su cometido adecuadamente, porque el profesorado no está capacitado para ello (Gindin, citado por Gozzi, 2004).

Hoy día, la educación sexual en las escuelas sigue siendo un debate recurrente. Todavía en pleno siglo XXI hay espacio para el enfrentamiento en las cartas de lectores de los diarios. Pues a pesar de ser poco difundidos en las escuelas públicas y privadas, el tema viene abordándose con mayor o menor profundidad. No obstante, el panorama adverso sigue su turno, pues muchos niños y jóvenes deficientemente formados, continúan siendo víctimas de abusos, contagios y embarazos no deseados, entre otros.

No pretendemos ofrecer soluciones inmediatas, ni mucho menos resolver todo el problema relacionado con la educación sexual, pero sí intentaremos responder a algunas de las inquietudes de los profesores sobre tema, y, a la demanda de los alumnos, de manera, que nos veremos obligados en abordar el tema sin dificultades, miedos y faltos de preparación.

Para comprender las interrelaciones entre los profesores y los alumnos en educación sexual, nos hemos apoyado del trabajo de Ariza y otros (1991, 46–47),

cuando indica que el diálogo es el intercambio de impresiones entre dos o más personas. El diálogo queda situado en un contexto en que la palabra y también el tono de voz, la mímica y el gesto que acompaña la palabra, todo, participa activamente en el sentido de la palabra, y son formas muy elocuentes de expresar la acogida. De modo, que la actitud que debe mostrar el educador en este caso, se traduce en una profunda tendencia de situación ante el diálogo: imposición, distancia, retirada, o al contrario, apertura, acogida, disponibilidad, compromiso y respeto. Un buen diálogo es cuando:

- El educador evita sustituir al alumno con su propia interpretación, lo cual no es nada fácil. Seguramente tendrá que interpretar y le será lícito hacerlo a veces, pero sin imponer su propia perspectiva y sus criterios, siempre respetuoso con la realidad afectiva del alumno, sin forzarlo a aceptar una verdad que quizá no es la suya.
- El diálogo no exige renunciar a los valores y convicciones propios, pues éstos no impiden la atención a la realidad de la otra persona, su libertad y sus valores.
- La tendencia a expresar una palabra moralizadora, que alude a los principios, y la actitud interpretativa citada, es fácil que provoquen en el adolescente un silencio y un bloqueo del diálogo y no la invitación a abrirse y a compartir sinceramente.

En otro momento hemos indicado que el profesor no puede hacer cumplir sus objetivos en educación sexual sin el respaldo de los padres, de modo que todos los docentes, necesitan para continuar con esta tarea educativa de socialización de los jóvenes iniciada en la familia, la escuela, de manera decidida para tratar el tema con: cantos, recitaciones, en ejercicios, juegos y deportes diferenciados por sexo; éste último, es lo que a nuestro criterio no debe ofrecerse, pues hoy día, la mayoría de los deportes que antes eran asignados al varón son practicados por mujeres sin ningún inconveniente. Además, esta bifurcada especialización y excluyente implica no sólo las posibilidades sociales diferenciadas y desiguales para hombres y mujeres, en los marcos públicos y privados, sino también les limita en la distinción de sus expectativas, anhelos, aspiraciones y deseos. En concreto, debemos aplicar una enseñanza por igualdad de sexos en las escuelas.

Por todo ello, estamos convencidos de que cualquier programa de educación sexual que se desee impartir en un centro educativo, no únicamente responsabilidad de los profesores de Biología o de Ciencias Naturales, solo por el hecho de abordar en sus contenidos el tema de la sexualidad. Todo profesorado de la escuela ha de impartir en la toma de conciencia y en la responsabilidad de llevarlo a cabo.

En efecto, si todo el personal docente se hace el compromiso de ser educador sexual, es algo positivo, porque a todos les corresponde educar de forma integradora, de manera, que la educación sexual, sea un principio educativo que orienta el camino educacional; si esto ocurre en los centros, los profesores participarán en ella de forma que su compromiso educativo será respuesta a este principio. Bajo el apoyo de Ariza y otros (1991, 56), indicamos los comportamientos que deben asumir los educadores sexuales en los centros:

- Conocer la programación total de la escuela.
- Hacerse cargo de cómo se entiende la educación sexual;
- Observar cómo influyen las diversas materias escolares,
- Responsabilidad de educar desde las actitudes y comportamientos y su influencia en los alumnos;
- Observación de las posibilidades de diálogo con los alumnos y la incidencia educativa desde las relaciones;
- Descartar algunos tabúes que todavía existen y tomar posición con actitudes más naturales y contrastadas;
- Un conocimiento más profundo de cada alumno, desde una vertiente humana, cercana e incluso del ambiente familiar y su influencia.

Más adelante Ariza y otros apoyándose de Lejeune (1979), indican que la educación sexual no es propiedad de una asignatura concreta ni de una cuestión científica única. Un profesor de cualquier área específica puede tratar en sus clases temas referidos a la educación sexual, siempre que la situación le obligue hacerlo. Por ejemplo, el profesor de educación física, tan próximo al cuerpo humano como lo es el de biología, de modo, que ambos tienen la oportunidad en numerosas ocasiones de abordar el tema. Lo mismo sucede con todo los profesores de las otras asignaturas que encuentran múltiples posibilidades de tratarlo en sus clases bajo las interacciones con los compañeros y de los contenidos propios de su asignatura.

Dada las circunstancias nuestro ámbito de estudio (ESO), resulta importante enfatizar a cerca de la metodología usada en este nivel para la enseñanza de la educación sexual. Y, tal como se ha indicado en un apartado anterior, debe ser prácticamente dialogante, abierta, espontánea, creativa, si quiere llegar a cada uno de los alumnos. Es preciso que el educador de educación sexual tenga la iniciativa necesaria para utilizar todos los recursos posibles, como son las técnicas de grupo, las exposiciones breves, los debates, mesas redondas, audiovisuales, etc., debe por tanto, emplearse una línea interdisciplinar en la metodología y un diálogo profundo y eficaz entre los profesores que orientan las diversas materias de enseñanza.

Además, como señala Camarero (1985, 32), no existen formulas mágicas acabadas, no hay recetas, no hay técnicas sexuales. En relación con la educación sexual hay que aprender siempre, crear, descubrir, vivir. Hay que creerlo todo: el lenguaje que se emplea, las posturas, los movimientos, las fantasías, la desinhibición de los sentidos y de los sentimientos...

4.6.2. Condiciones, capacidades y orientaciones necesarias para los profesionales encargados de trabajar el ámbito de la educación sexual con los estudiantes de educación secundaria y para los orientadores y asesores encargados de acompañar y apoyar al profesorado en esta labor

Siendo los formadores la única figura que existe en los espacios educativos, por tanto tienen, el trabajo doblado, más tiempo de su horario lectivo, y mucho esfuerzo por estimular al profesorado que forme parte de las propuestas que realice dentro del área de la educación sexual, sea en cursos o en GGTT, a nivel centro o en otras instituciones de educación. De la misma manera, los formadores se coordinan con algunos asesores para apoyarse mutuamente en estas tareas formativas en el tema de la sexualidad o de otra índole educativa.

El educador de la sexualidad, como puede catalogarse a los formadores, es uno de los factores cruciales para la salud sexual, desde el ámbito escolar y social de cualquier población. Es verdad, que los clínicos, los médicos, los psicólogos o terapeutas de diversas corrientes, se encuentran inmersos y demasiado ocupados es tareas “curativas”, de tal manera que carecen de tiempo para la realización de las tareas preventivas. No obstante, la herramienta primordial de la prevención es la educación, y es en este sentido que el educador, en este caso el de la sexualidad, se convierte en un profesional de la salud y de la educación de primer orden (Álvarez–Gayou, 1996).

Más adelante Álvarez–Gayou comenta que los programas educativos no están diseñados ni fundamentados en las necesidades reales de la población a quien se dirigen, por tanto se requiere reconsiderar estos tres aspectos:

- De investigación exploratoria que caracterice las necesidades y obstáculos que encuentren los alumnos, docentes, padres de familia y otros involucrados, para el abordaje de temas relacionados con la sexualidad.
- Es indispensable realizar educación educativa que aborde la valoración en cuanto a diferentes metodologías educativas y didácticas en cuanto a su mayor efectividad y adecuación para diferentes grupos de población.
- La tendencia que tienen los alumnos a plantearse proyectos de investigación de enorme amplitud y complejidad, lo que naturalmente resultan muy difíciles de realizar.

El gobierno español siempre ha considerado la importancia de la educación sexual en los centros, el problema, es el profesorado, pues en la práctica educativa, casi todo los docentes, no la realizan, queda por tanto en un nivel puramente teórico, y eso no beneficia en absoluto a los alumnos ni al profesorado propiamente dicho.

Por estos motivos López (2003) indica que la necesidad de formación en el área de educación sexual, se hace muy evidente, si se tiene en cuenta que los educadores actuales, la mayor parte de ellos, no han recibido este tipo de educación cuando eran pequeños, incluso un gran número de los profesores en los centros de ESO, han vivido su infancia y juventud, durante la época del franquismo, un periodo donde los temas de sexualidad eran reprimidos o tratados con morbosidad religiosa y social. El autor propone para subsanar lo anterior lo siguiente:

- La existencia de estudios universitarios sobre sexualidad, para garantizar la investigación y la transmisión de conocimientos profesionales actuales.
- Los futuros profesores reciban información en este campo. Y, que la forma de abordarla sea desde una perspectiva global junto a otros temas referidos con la calidad de vida; de este modo la educación sexual quedaría incluido dentro de la formación inicial del profesorado.
- Se desarrolle un plan de formación permanente a través de los CEP, en el que se asegure, la formación de un gran número de profesores.

López continua señalando que en todo programa de formación de educadores en el área de la educación sexual, no puede seleccionarse a los docentes, sino ellos deben formar parte de estos trabajos por iniciativa propia (autoselección), pues hay que evitar que los participantes, no formen parte de estos cursos únicamente para obtener puntos u otros beneficios de su currículum, sino estar plenamente convencidos, de que con su participación puede aportar mejores conocimientos a sus alumnos, y que va recibiendo una formación sobre el tema para la mejora de su enseñanza y para su experiencia profesional y personal, como educador y formador de alumnos.

Es preferente en todo caso, que las convocatorias que se realicen dentro del ámbito de la educación sexual, incluya el tema entre los objetivos y contenidos que se van a trabajar indicando las exigencias que tiene el curso y los compromisos y responsabilidades que hay que asumir después por parte del profesorado, a saber:

- Asistencia a todas las sesiones, salvo justificación admitida.
- Comprometerse a llevar la teoría a la práctica, al menos de un programa de educación sexual, previamente supervisado.
- Los programas de educación sexual benefician al profesorado desde su ámbito personal y profesional.
- No sea un programa de terapia sexual, sino una actividad profesional: la educación sexual.
- Considerar las experiencias previas del profesorado, y su formación universitaria o profesional.
- Determinar todo los aspectos a tratar en el programa (tiempo, duración, etc.).

Así mismo, es fundamental que los asesores o formadores, profesores y otras profesionales que trabajen en la educación sexual en la ESO, conozcan los objetivos que se plantean en este nivel educativo. Nuestro estudio se apoya bajo las orientaciones y de los objetivos propuestos por el Grupo Harimaguada, y, de algunos que nosotros sugerimos:

- Utilizar críticamente los conocimientos en torno al hecho sexual humano a nivel biológico, psíquico y social con la finalidad de sustituir las concepciones basadas en prejuicios y creencias infundadas por conocimientos adecuados.

- Asumir actitudes de naturalidad ante la sexualidad, entendiendo ésta como forma de comunicación humana y fuente de salud, placer, afectividad y de reproducción (llegado el momento).
- Desarrollar y aplicar estrategias personales y colectivas, así como pautas de actuación propias de la investigación científica y social, en el análisis y resolución de problemas que encuentren los alumnos en torno a la sexualidad.
- Desarrollar la autoestima, asumiendo una identidad sexual libre de elementos discriminatorios de género y adquiriendo las habilidades necesarias que les permitan vivir su propia sexualidad de forma sana y responsable.
- Comprender y expresar mensajes en relación con el hecho sexual humano, incorporando un vocabulario preciso y no discriminatorio, que favorezca el diálogo sobre temas sexuales, en el interior e grupo de iguales y con las personas adultas.
- Asumir una ética social adoptando actitudes de igualdad, respeto y responsabilidad en sus relaciones interpersonales.

No obstante, la educación sexual señala con insistencia algunos autores, es un tema complejo, no tanto por el contenido y la metodología que encierra, sino por los elementos implicados en ella, como son los diferentes sectores sociales, la diversidad de temas y niveles educativos que implica y, especialmente las resistencias personales y colectivas que puede generar y el carácter social de la educación y las relaciones implicadas (IAM, 1996, 33).

En un estudio realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), se indica que la Comunidad Andaluza ha contado con una propuesta de Educación para la Salud en los centros educativos, y, en uno de sus apartados esta la sexualidad humana, la actual Reforma Educativa y los Diseños Curriculares para Andalucía, en la que se percibe la falta de una política educativa global en materia de educación sexual y la necesidad de contar con información de primera mano sobre el tema.

La falta de una política educativa y la inserción del profesorado en el tema de la educación sexual, provoca el avance lento o en retroceso, al respecto. Y, como hemos indicado en repetidas ocasiones, no basta con la buena voluntad y las buenas intenciones por tratar estos contenidos, sino hacerse el compromiso y la responsabilidad personal por hacerla, y tener presente a los alumnos, pues son nuestra materia prima en la escuela. Abordar la educación sexual, implica el conocimiento de los avances, las dificultades, el progreso, los enfoques, el tipo de profesorado implicado y la calidad de las actividades formativas que se han ofertado en los centros, e indagar sobre el papel desempeñado por los asesores o formadores en relación con la educación sexual.

El tema de la educación sexual es un tema difícil de tratar, especialmente cuando la edad de los alumnos oscila entre los 12–16 años, que son los adolescentes propiamente dichos. Y más cuando hay factores que predisponen no hablar de ello en

las escuelas. Por tanto, las personas que desean trabajar en el tema deben saber: respetar las opiniones, los gustos, las ideas, los tabúes... de los demás; saber que nuestros conocimientos son válidos para nosotros. Los profesores tenemos que enseñarles a ellos, es a que sus conocimientos sean válidos para ellos sin que esto anule a los demás. También hay que ofrecerles toda la información objetiva para que ellos puedan usar todas las armas para tener una sexualidad sana y satisfactoria.

Como educadores en el tema de la educación sexual debemos conocer que el hecho sexual humano es todo aquello relacionado con el hecho de ser seres sexuados. Lo que significa que el hecho de ser hombres y mujeres condicionan nuestra vida sexual: nuestras vivencias, nuestros sentimientos, nuestros cambios físicos y nuestras relaciones (Portillo, 2004). Y, para una mejor comprensión, la autora comenta tres aspectos relacionados con el hecho humano:

- *La Sexuación.* Se refiere a los cambios físicos y funcionales que experimentan las personas desde el momento de la fecundación hasta el fin de su desarrollo (muerte). La sexuación comienza su desarrollo desde la concepción en el seno materno; es un proceso continuo que finaliza con la muerte; hace referencia no solo a los cambios en los genitales sino también a todos los cambios de los caracteres sexuales secundarios que se producen a lo largo de la vida. Es un aspecto de la educación sexual que debe enseñarse durante el desarrollo de los alumnos en etapas tempranas y no dejarlo hasta la adolescencia, ya que eso implicaría una enseñanza en el tema de manera incompleta.
- *La sexualidad.* Son todas nuestras vivencias como seres sexuados. Es un aspecto de la vida que se vive, se expresa de modo diferente, según la edad, el sexo y la historia personal.
- *La erótica.* Son las sensaciones específicas que mueven al individuo a buscar nuevas experiencias sexuales o a ser receptivo a ellas. La erótica son las expresiones que hacen las personas como seres sexuados, y está muy condicionada por la sexualidad, además de la sexuación.

Con estos aspectos la autora intenta aclarar que el hecho sexual humano abarca otras formas de expresar la sexualidad en las personas, y olvidarse de la concepción errónea que se tiene sobre el tema, que la reproducción. Actualmente, hay que enseñar a los jóvenes que la educación sexual, es por igual, la comunicación y el placer, y esto conlleva a un buen aprendizaje en los alumnos.

La tarea de los profesores con los alumnos en la educación sexual, consiste en que los primeros deben ser los buenos modelos masculinos y femeninos que seguir, pues en la ESO por la edad de los estudiantes, hace que ellos encuentren en sus docentes, los ejemplos tácitos y creíbles, deseables e irrenunciables, y alcanzables de ser hombres o de ser mujeres.

El educador sexual debe estar convencido del origen “natural” de su sexualidad y de que el mundo debe ser tal cual ellos aprendieron y sin modificarle nada. Deben

aceptar dichosos la encomienda social de servir de modelo a la niñez y a la juventud. Pues los profesores son los reproductores del orden social vigente a través la experiencia vivida, de sus actitudes, discursos, lenguajes corporales, sus actos y lo que no hacen, de sus formas de relación entre sí y con las autoridades escolares, de las maneras diferenciadas en que tratan a las y a los estudiantes, de lo que les permiten o prohíben, de lo que alaban o reprueban en unos y en otras.

Las personas que trabajan en el ámbito de la educación sexual, sean profesores o profesoras, ansían por obtener un reconocimiento social como un aliciente para cumplir afanosamente con esta difícil tarea como educadores sexuales, y que muchos la realizan sin saberlo. Mientras que el alumnado, es el que siempre esta atento a las diferentes formas de actuar de sus profesores que los contenidos programáticos – también sin reflexionarlo– aprenden, imitan, reproducen y perpetúan en sus vidas el orden de la sexualidad patriarcal, cosa que en ocasiones les crean algunas confusiones.

Hacer educación sexual en la escuela, no se trata de una educación moderna sobre el tema en las últimas décadas del siglo XXI, pues sabemos que es una asignatura pendiente– con contenidos, metodologías y auxiliares específicos –, y, que es casi obligatoria, aceptada hasta cierto punto por los padres y madres de familia, o de la que el Estado intenta exigir su impartición como obligatoria. Desafortunadamente, esas cosas no los han repetido muchas veces los políticos y la administración, pero, vale más los hechos que las palabras.

Por el carácter de desplazamiento que tendrá el estudio a posteriori en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, nos hemos sustentado por igual en los trabajos de Hiriart Riedermann (1999). Para la autora abordar el tema de la educación sexual con los jóvenes, hay que considerar los siguientes aspectos: la actitud, el respeto, la confianza, la promoción de la autoestima y la comunicación abierta; que en conjunto facilitan las interrelaciones entre el claustro y los alumnos y con la comunidad educativa.

En otro momento la autora indica que los educadores que trabajan con adolescentes en temas sobre educación sexual, deben recordar los sentimientos y las necesidades de su propia adolescencia, para que ello, les ayude a ser empáticos con los propios adolescentes con quienes trabajan, y eso les permitirá a la vez una comprensión y una mayor facilidad cuáles son sus necesidades.

No podemos olvidar que la adolescencia es un momento muy intenso para la formación e integración de la identidad del individuo como ser sexuado o social. De modo que las situaciones nuevas que se experimentan son muy diversas, los impulsos sexuales están presentes y no siempre se sabe cómo manejarlos, los cambios en la imagen corporal y social son tangibles, inminentes, y no se tiene ningún control sobre ellos. La incertidumbre y el cambio provocan ansiedad y angustia y los púberes y adolescentes constantemente se encuentran expuestos a estas emociones. Algo así como: Tener información y saber qué es lo que está sucediendo disminuye la incertidumbre y ayuda a tener un mayor control, pues “la ignorancia genera ansiedad sexual” (Suárez, 1996, 23).

Para un buen desarrollo de la educación sexual en la escuela, es conveniente que ésta tenga un tiempo y un espacio especial, pues no se trata únicamente de ofrecer información específica, sino es una educación que conlleva conceptos, ideas y actitudes de manera informal. Cualquier contexto –en este caso la escuela– es un espacio potencial de educación sexual. De tal modo, cualquier profesor puede entonces ser un educador de la sexualidad, al igual que los directores, los conserjes, los demás compañeros y el personal de apoyo o de portería.

El educador de la sexualidad, como parte del equipo que labora en la escuela, puede fomentar la comunicación abierta, la aceptación y el respeto del cuerpo y de uno mismo, así como el acercamiento y un mejor entendimiento entre hombres y mujeres, evitando estigmatizar y marcar diferencias. También puede responder las dudas que se presentan de manera espontánea, enfrentar un problema inminente y canalizarlo a la instancia adecuada. El educador sexual en este sentido, no sólo necesita tener una actitud abierta hacia su propia sexualidad, también debe aceptarla y asumirla; esto es algo positivo para todo ser humano, pues implica aceptar lo que uno es, vivir con naturalidad y de ese modo sentir más cómodo consigo mismo y con su condición de mujer o de hombre.

A continuación describimos alguno de los aspectos que Hiriart Riedermann recomienda para los educadores sexuales en la escuela:

A) La autoestima

La autoestima es una evaluación personal de uno mismo y expresa una actitud de aprobación, la cual refleja hasta qué punto el individuo cree y está conforme consigo mismo. La autora apoyándose de Branden (1998) cuando indica que “la autoestima es el sentimiento de ser apto para la vida y sus exigencias. Es la disposición a sentirse competente para enfrentar las vicisitudes de la vida y la confianza que se tiene en poder hacerlo, así como estar convencido de que se merece ser feliz”.

La importancia de la autoestima está en que muchas veces se piensa que las capacidades se pueden medir comparándolas con las de los demás, y que el valor de los logros se determina a partir de los éxitos de otras personas; lo que supone por tanto, un control de la imagen que se tiene del exterior y no en la persona misma, por lo que ésta se vuelve sumamente vulnerable. Por nuestra parte, extendemos la invitación a todas las personas interesadas en trabajar la educación sexual, sean hombres o mujeres, en completo equilibrio, poseer conocimientos sobre el éxito y el fracaso, y, tengan metas y expectativas firmes sobre lo que cada uno se va forjando.

Es fundamental para todo educador sexual, la confianza y la seguridad, por el contrario, determinan que aunque el camino sea difícil y haya que esforzarse, se puede lograr. Esta actitud es más enriquecedora pues se aprende mucho más explotando los verdaderos potenciales. Cuando más se esfuerce una persona por alcanzar su objetivo, más probabilidades tendrá de lograrlo, y cuanto más se detenga por miedo a fallar, sus probabilidades de fracasar también aumentan.

No es posible obviar, que durante la etapa de la adolescencia se manifiesta la inclinación a medir el valor personal y el éxito de acuerdo con los logros de los demás, existe en esas edades, lo que se llama vulnerabilidad. Es precisamente, cuando en estos momentos de la adolescencia cuando debe intervenir el educador, para informar a esta población, de que lo único cierto es que la fuente de satisfacción y el valor personal están en uno misma, en saber explorar las propias habilidades y capacidades, y sería oportuno que los jóvenes tomaran plena conciencia de estas situaciones.

En repetidas ocasiones hemos indicado que la tarea a que se enfrentan los educadores sexuales no es nada sencilla; deben ser personas con una alta autoestima, mucha seguridad y confianza, y, sobre todo, no rendirse fácilmente ante las adversidades, no dejarse llevar por lo negativo, sino aspirar en todo momento por el lado positivo. Lo primero que hace el temor es paralizar a la persona en sus actos. Lo cual, no es nada recomendable para los que intentamos explorar en el campo de la sexualidad, sino tratar de superar cada una de esas barreras y seguir con esta ardua y complicada tarea.

Tratar el tema de la autoestima con los adolescentes es de suma importancia, porque tienen mucha necesidad de sentirse aceptados y de saber que son capaces y valiosos, al igual que cualquier otra persona sea cual sea su edad. Además, el buen desarrollo de la autoestima se encuentra en la infancia y en relación con los padres; pero en el periodo de crisis y cambios que es la adolescencia hay un replanteamiento de la propia imagen. La búsqueda de la independencia y de una identidad individual pone en duda los sentimientos de autorrespeto y autoeficacia, y se tiende entonces a buscar los parámetros de medición en el exterior. Por tanto, debemos evitar comparaciones entre el alumnado, y sí respetar la singularidad de cada estudiante. Además, para que los jóvenes puedan vivir su propia vida sexual y asumir en este caso, su sexualidad con responsabilidad, es necesario que de antemano se sienta capacitado para hacerlo por sí mismo (Hiriart Riedermann, 1999).

El trabajo con los jóvenes sobre aspectos de la autoestima tiene ciertos obstáculos que merman de este modo su completo desarrollo. Branden (1998) menciona los siguientes:

- Hacer sentir a la persona que lo que es no es “suficiente”.
- Castigar al individuo por expresar sentimientos “inaceptables”.
- Ridiculizar o humilla al sujeto.
- Manifestar que los pensamientos o sentimientos del individuo no tienen importancia.
- Intentar controlar a la persona mediante la vergüenza y la culpa.
- Sobreproteger a los hijos, obstruyendo su desarrollo óptimo.
- No poner reglas o límites ni mantener una estructura en la que el niño o joven pueda desarrollarse.
- Negar las percepciones del individuo, haciendo que éste dude de sí mismo; y evadir la realidad cuando ésta es evidente.
- Utilizar la violencia y el miedo.

- Tratar al individuo como un objeto sexual.
- Tratar a la persona como si fuera mala por naturaleza.

De los puntos mencionados, parece que destaca el último, por ser uno de los aspectos que tiene mayor incidencia tanto en la escuela como en la familia, propiamente. Lo que implica que no es posible etiquetar a las personas por sus defectos, sino considerarlos, tal cual, o, dejarlos ser libres, y que el profesor sepa cómo ofrecer una orientación al respecto, sin herir su sensibilidad.

B) La asertividad

La asertividad es tener la habilidad de transmitir y recibir mensajes, sentimientos, creencias u opiniones de manera honesta, oportuna y respetuosa; de manera constructiva y funcional. Aguilar Kubli (1987), indica que los componentes de la asertividad son:

- Respeto a uno mismo.
- Respeto a los demás.
- Ser directo.
- Ser honesto.
- Ser apto.
- Tener control emocional.
- Saber decir las cosas.
- Saber escuchar.
- Ser positivo.
- Utilizar adecuada y congruentemente el lenguaje no verbal.

En este sentido, el educador de la sexualidad, debe poseer una congruencia entre lo que siente, lo que piensa y lo que hace, de lo contrario, fallaría la trayectoria de un adecuado mensaje. Y, una actitud contraria del interior al exterior, se observa en las actitudes y en sus acciones. Cuando no se habla directamente, algunos sentimientos se quedan guardados y es probable que se hagan mella en el bienestar de la persona.

Ser asertivo no equivale a ser agresivo ni ceder para complacer a los demás. No se trata de imponer el punto de vista propio ni de atacar antes de ser agredido ni tampoco de aniquilarse por el “bienestar de los demás”. Lo más prudente, es saber expresar las cosas, sin hacer sentir mal o incomodo a otros. Sin embargo, para que la asertividad sea desarrollada adecuadamente por parte de los alumnos, debe empezar por parte de los profesores, en la práctica, y no manifestar conductas contrarias a la asertividad, en particular.

Del mismo modo, mediante algunas conductas y actitudes, los padres y los profesores pueden propiciar que los adolescentes y los niños expresen abiertamente sus sentimientos y necesidades y, sobre todo, que aprendan a decir no cuando algo les desagrada, o sí cuando lo consideran positivo, sin temores ni sentimientos de culpa.

Lograr estas peticiones durante la adolescencia, permitirá a los jóvenes las herramientas indispensables para evitar la presión del grupo, cuando por ejemplo, se vean en situaciones incómodas, como los instan a probar drogas o alcohol, o a participar en prácticas sexuales cuando no lo desean; o en general para evitar los chantajes a los que puede estar expuesto un joven.

Resulta positivo que los educadores de la sexualidad al igual que los padres, favorezcan un clima abierto de comunicación entre los adolescentes, sobre cualquier tema específico. Sin embargo, en ocasiones las conductas de los adultos evitan este circuito de la comunicación mediante actitudes como:

- Juzgar.
- Adoptar la actitud de superioridad del que siente que todo lo sabe.
- Criticar o ridiculizar.

Para evitar los tres aspectos citados, lo mejor es crear un clima adecuado para la comunicación entre los jóvenes, los padres y los profesores, de manera que los mensajes fluyan sin problemas y, hacer que los adolescentes se sientan seguros y confiados. Y, que siempre les sean aclaradas sus dudas cuando lo soliciten, reciban orientación oportuna, sin caer en prejuicios o juzgar previamente, éste último, representa un gran obstáculo para una buena comunicación, lo cual debería evitarse, porque hiere de alguna forma la autoestima de las personas.

C) La escucha activa

La escucha activa es uno de las contrapartidas de ser asertivo, pues aun con las mejores intenciones de comunicar algo, si la otra persona no está dispuesta escuchar, es difícil entablar el diálogo.

En la educación sexual o en cualquier otro tipo de educación, un mensaje no sólo se transmite verbalmente, el lenguaje no verbal es de suma importancia y a veces mucho más veraz que lo que se está diciendo con palabras. Esto ocurre cuando, los adolescentes tratan de informar que se sienten bien, pero con sus actitudes es más creíble lo que hacen que lo que dicen, o, cuando, muchos adultos, padres y profesores, dicen que hablar de la sexualidad, es algo natural y al mismo tiempo titubear y sonrojarse, quitan de este modo, la credibilidad a lo que expresan.

La escucha activa y la expresión de sentimientos empáticos contribuye a que el adolescente acepte con mayor facilidad sus sentimientos negativos, promueve una mejor relación, y hace que la persona tome sus propias decisiones y se sienta con mayor disposición para escuchar (Gordón, 1977).

En concreto, la autora ha deseado dejar claro, que en cuestiones de sexualidad, como en la vida en general, la autoestima, la confianza y la capacidad de expresar abiertamente lo que se piensa y desea son factores indispensables para poder tomar decisiones responsables y congruentes con lo que se cree.

Estas sugerencias son favorables a los educadores sexuales, porque les permite reflexionar sobre su propia persona, sus sentimientos y valores. Una situación contraria, hace que la persona sea realmente asertiva, y será mucho más propensa a la presión ejercida por los otros: un grupo, una persona de mayor jerarquía, la sociedad en sí misma, los medios de comunicación, la propaganda o los estereotipos culturales.

También es importantes que las personas aprendan a tener ideas firmes y a expresarlas de una manera respetuosa y segura. Pero, para lograr lo anterior, es indispensable que el individuo tenga un cierto grado de autoestima y confianza en lo que siente, piensa y desea. De manera que con todo ello, se requiere una adecuada comunicación y saber escuchar y respetar las opiniones y formas de ser diferentes; por lo que los docentes o educadores sexuales deben aprender a que los jóvenes reflexionen sobre estos aspectos, pero sobre todo, que los primeros sepan promoverlos para los estudiantes.

Por todos estos comentarios, resulta imprescindible para todo formador o educador de educación sexual quién forma y cómo se educa en estos aspectos, pues en ocasiones las respuestas a esas cuestiones son tan diversas e incluso un poco decepcionantes; es posible que la calidad de esas respuestas se deben a que, existen pocas reglas, no hay fórmulas mágicas, ni soluciones generales, y por que, además, se quiera o no, cualquier “mensaje sexual” educa o deseduca (López, 1995). A pesar, de ello, sabemos, sin embargo, que existen personas que sí se preocupan por su formación en temas sobre educación sexual; son gente que constantemente exploran y buscan los medios adecuados para una formación acorde a las necesidades de sus alumnos y de sus propios compañeros de centro. Sin embargo, son muchas más las que suelen conformar con respuestas que da el entorno y las personas cercanas.

Más adelante la autora cita unos planteamientos que deben reconsiderar las personas que trabajan o se inician en labores referidos con la educación sexual, a saber:

A) Influencia del entorno:

- Con las corrientes socioculturales del momento. Entre las referidas a este contexto destacan las siguientes: La higiénica–sanitaria informa sobre aspectos anátomo–fisiológicos que requiere una vida sexual sana, en una línea parcial y fragmentada. La hedonista valora el placer sexual, sin límites ni inhibiciones, en una línea permisiva y consumista. La antropología–cultural defiende que la normativa sexual depende sólo de la cultura y costumbres. Es, por tanto, relativista y existencialista. La personalista promueve todos los aspectos de la persona, en una línea integradora y socializadora.
- Con los agentes sociales y sus mensajes generalizados: el poder estatal, si trata de conformar la moral ciudadana según sus intereses, condicionando a nivel personal y social los comportamientos ético–sexuales; Las iglesias y los movimientos religiosos, orientando a sus seguidores con normas morales específicas; los influyentes medios de comunicación social, por el modo y los mensajes repetitivos, especialmente preocupantes si demuestran un claro servilismo con los poderes dominantes.

B) Influencias de las personas cercanas (familia, grupos, profesorado):

- Transmitiendo mensajes coherentes– se educa más con las actitudes que con los conocimientos– para que cada persona pueda tomar sus propias decisiones, acepte la responsabilidad y aprenda a analizar situaciones...porque formar sexualmente no es inculcar, ni autorizar, ni fomentar el que todo es válido. Familia y escuela comparten esta especial responsabilidad, que se ha de materializar en un trabajo coordinado que evite una información y unas actitudes contradictorias en personas muy jóvenes.
- Creando un clima– a nivel familiar o de grupo, de aula o de trabajo– cálido y comunicativo, dialogante, donde se pueda interrogar, donde se puedan manifestar emociones, dudas, tensiones, sentimientos...donde se pueda hablar con lenguaje adecuado, cordial, científico, y en cualquier situación y necesidad.
- Superando dificultades y exigencias, tratando de valorar la naturalidad, a pesar de la escasa formación y las propias dificultades afectivo–sexuales, y de vivir y defender una ética relacional y de reciprocidad.

Otro aspecto a considerar por parte del profesorado en todo momento, es que la población de enseñanza en la ESO, son jóvenes que atraviesan una etapa del desarrollo algo complejo. Y, que es en este periodo en que se configuran las grandes opciones de valor y a veces también se delinear las líneas y estilos de vida que, por lo general, la mujer y el varón continuarán manteniendo a lo largo de la vida.

El proceso educativo en que intervienen los profesores con los alumnos, ha de contribuir también al feliz desarrollo de ese proceso, sea personal e íntimo, pero profundamente vinculados a las experiencias sociales. Así, la confianza en las destrezas y habilidades físicas del propio cuerpo, y la capacidad de expresarse verbal y gestualmente y de comunicarse, deben ser resultados de la propia experiencia y productos de las obras de la creación personal, sean los que finalmente contribuyan a una positiva elaboración de la identidad y el autoconcepto y puedan ser favorablemente apoyados por la escuela, en este sentido.

Por otra parte, el profesorado que trabaja en temas de educación sexual con adolescentes debe saber que su papel consistirá prioritariamente, en favorecer la comprensión de los cambios que se producen, en conseguir que se dé una valoración positiva de los mismos y que se les considere como algo enriquecedor. Procurará que el alumnado juzgue lo que le acontece sin complejos, con criterios progresivamente más personales y menos dependientes de los cánones establecidos. Ello lleva implícito el análisis crítico de la valoración social de los roles sexuales y de los elementos de género ligados con el sexo (López, 1995).

Además, en el contexto escolar actual, y concretamente desde el marco de los temas transversales, es posible plantear propuestas educativas que tengan como eje vertebrador el conjunto de aprendizajes para desarrollar las necesidades vitales y

sociales de las personas, entre ellos se ubica fundamentalmente la educación sexual y la educación para la igualdad entre los sexos.

Por una propuesta de este tipo, López en otro momento menciona que, más bien toma un estilo coeducativo, en donde se posibilita el reconocimiento de la riqueza de la vida humana, de manera que esto conlleve a diversos aspectos, tales como:

- La existencia de sexos diferentes y la valoración de cada uno de ellos.
- La exigencia de conocer sus aspectos diferenciales y las formas de manifestarse en cada etapa evolutiva, así como la integración real de los sexos en los ámbitos de vivencial, académico y social, haciendo referencia a toda la dimensión de la persona. Esta formación sexual así definida no es restrictiva, ni sólo preventiva, porque su fundamento está en unas amplias metas, que clarifican aún más su importancia y su necesidad para toda persona y que pueden expresarse así:
 - Una valoración y aceptación positiva (autoestima) del propio cuerpo, que lleve a la necesidad de conocer el significado de sus estructuras sexuadas para sí y para las otras personas y base de la responsabilidad.
 - Una mayor comunicación, consigo y con las demás personas: pareja, familia, grupo, escuela, que lleve a una mejor calidad de vida como búsqueda de bienes afectivos, saludables, éticos, coherentes.
 - Una valoración igual de las personas, pero descubriendo las diferencias sexuadas como riqueza de la diversidad humana, que evite todo sexismo, y, a la vez, un gran respeto hacia ellas, a sus ideas, sentimientos, conducta, pero exigiendo el respeto hacia las propias opciones/decisiones.
 - Una prevención de diversos y graves problemas – personales, familiares, sociales– algunos de los cuales se pueden evitar o aminorar: ETS, disfunciones y alteraciones morfo–fisiológicas, embarazos no deseados y abortos, matrimonios forzados y planificación familiar irresponsable, frecuentes desconciertos ante tabúes y mitos, agresiones sexuales y conductas económicas (prostitución, proxenetismo, pederastia, pornografía), etc.

Nuestra creencia y pensamiento en este estudio, es que el profesorado tiene como reto personal y profesional en la educación sexual, lo que supone, una responsabilidad y compromiso por abordar y responder a las necesidades específicas de los adolescentes: una etapa de transición entre la niñez y la adultez en la que se dan importantes transformaciones fisiológicas (peso, estatura, maduración de los órganos sexuales) y psicosociales (aparición de capacidades cognitivas, la necesidad y el desplazamiento de la orientación social primaria hacia el grupo de iguales y la reestructuración de las relaciones entre la familia y el adolescente) que tendrán repercusiones fundamentales en la configuración de su sexualidad.

Para ser frente al tema, nos hemos apoyado de López, (2001; 2005), cuando indica que todo educador en educación sexual debe poseer las siguientes actitudes:

- Conocer su grado de conservadurismo o liberalismo, no imponiendo a los demás sus opiniones y respetando las de los demás.
- Distinguir entre actitud que merece ser respetada (en cuestiones discutibles y compatibles con la salud, e ideas erróneas.
- Adquirir actitudes erróneas, porque la erotofilia es una actitud más saludable.
- Adquirir actitudes de tolerancia a la diversidad de creencias (salvo en el caso de las ideas erróneas) y de biografías sexuales distintas (salvo las que sean autodestructivas o hagan daño a los demás).

Nosotros de igual forma pensamos que otras actitudes del profesorado en pro de la educación sexual deben ser:

- Aceptar el reto personal por desarrollar el tema de la educación sexual para la mejora de su formación personal y profesional, dejándose guiar por sus principios científicos y no por las ideas morales o sus creencias.
- Ser capaz de asumir compromiso y responsabilidad, por desarrollar temas poco explorados en la educación sexual (fantasías sexuales y la homosexualidad, etc.).
- Adquirir la habilidad por desarrollar propuestas sobre el tema de la educación sexual en sus centros de trabajo para la mejora de su enseñanza.
- Participar en las actividades formativas relacionadas con la educación sexual para que pueda interesarse por el tema y formar parte a futuro en tareas de asesoramiento a compañeros, alumnos, padres, etc.

Entendemos que cada persona es un mundo pequeño, una esfera social, un ente vivo y una realidad particular, y que no es un espacio en blanco, sino es un centro de vida, en la que todos los días se van escribiendo capítulos diferentes. Y, en relación con la educación sexual, sucede algo semejante, pues se percibe desde una realidad concreta, en la que cada individuo interpreta su propia realidad, con un sistema de valores, sus actitudes ante el mundo, y sus creencias y conocimientos del problema, su entorno o circunstancias de ese mundo al que forma parte.

No se obligará al profesorado hacer algo, al que no este convencido, ni formado. Pues cada docente tiene sus propios intereses por un tema en particular, pero sí negociaremos con los que deseen formar parte de las actividades sobre el tema, de manera, que poco a poco vamos a ir involucrándolos en la educación sexual, cuando ellos mismos estén convencidos de la importancia que el tema implica para sus alumnos y para su formación personal y profesional. Además la realidad es construida socialmente y sólo existe aquello sobre los poseemos un sistema explicativo compartido; la suma de las perspectivas interpretativas de cada persona enriquece lo que se ha convenido por denominar “realidad” (Instituto Andaluz de la Mujer, 1996, 13).

El Instituto Andaluz de la Mujer (IAM)), continúa comentando que las personas que deseen formar parte de un proyecto de centro, en un determinado tema deben evitar ser atrapados en una “paradoja de aprendizaje”. Lo que significa que no es posible fiar únicamente de la creatividad y de las buenas intenciones, sino es preciso apoyarse a un argumento científico y sustituyéndolos a su propia manera de razonar; lo contrario evita formar parte del terreno científico. No obstante, la ciencia no debe ser un elemento determinante, sino solo una herramienta para corroborar el pensamiento y las actuaciones, esto implica por tanto, algo de independencia, para que toda persona sea capaz de defender sus ideas y sus creencias, y cambiar paradigmas dominantes, todo ello, significa un requisito imprescindible para el progreso de la ciencia.

Siendo la propuesta de investigación la formación de asesores en el tema de la educación sexual en la ESO, y por los informes de las personas entrevistadas, sabemos, que en los centros de educación secundaria, el profesorado es de diferentes épocas, formación y perspectiva diversas sobre el tema. Lo que implica que el desarrollo de la educación sexual constituye un intento por explicar, transmitir y perpetuar las concepciones, normas morales e ideologías y cultura propia de cada sociedad, y que son el elemento básico para perpetuar un modelo social, cultural y económico de una comunidad concreta (Barragán, 1991).

De modo que la mejor arma a considerar por parte de todo buen educador, sin importar la edad, religión y otros aspectos de su personalidad, es el entusiasmo; conseguir que la sexualidad y la afectividad sean los instrumentos de uso permanente del educador, lo que requiere que estos conceptos se trabajen ampliamente, sin limitarlos a su privacidad de lo íntimo a lo comunicable, de lo subjetivo o simplemente individual.

El trabajo con profesores y alumnos en temas de educación sexual, es algo complejo y difícil, quizás, ser lector de estos contenidos resulte interesante las propuestas que los educadores hacen al respecto, y hasta les resulte más fácil criticar las ideas y sugerencias del autor. Pero, la materia prima (personas), es distinta a la materia con que se elaboran algunos productos alimenticios, farmacéuticos, etc., esto, saben bien quien se dedica o se implica en este tipo de enseñanza; saben por tanto, cuán difícil es este camino de formación de cada persona y cuán importante es el trabajo en equipo de los educadores y su buena relación con los padres, los compañeros y los propios alumnos. Ariza y otros apoyándose de Afemann (1979), indican que el maestro y el alumno son seres humanos y, en consecuencia se necesitan mutuamente y están interrelacionados, y pese a su diversidad, existe solidaridad entre ellos.

4.6.3. Propuesta de asesoramiento y de orientación en educación sexual

La estrategia de asesoramiento que ofertamos se apoya bajo el proyecto de capacitación que se desarrolla con profesorado cubano “capacitación en cascada” (ICCPMINEB, 1995). Siendo nuestro interés el trabajo de asesoramiento con

profesorado desde diferentes vías para asegurar la multiplicación permanente y una amplia difusión del tema de la educación sexual de éstos profesionales, para a posteriori ellos puedan introducir estos contenidos en el ámbito educativo, y, lograr la trascendencia del tema en los centros de Educación Secundaria.

La cascada de capacitación fluye en dos direcciones o vertientes:

1. En el sistema escolar, desde los CEP, la administración y la Junta de Andalucía. Bajo la estrategia de capacitar a los equipos de asesores de formación de los CEP, a nivel provincial, comarca y comunidad autónoma hasta abarcar a la totalidad del profesorado en cada centro educativo.
2. En las Facultades de Ciencias de Educación o Escuelas de Magisterio y Formación del Profesorado.

El procedimiento de asesoramiento será de la siguiente manera:

- En el sistema escolar, desde los CEP capacitando a los asesores de formación (generalistas) a nivel provincial y de comarca.
- Se capacita previamente a un colectivo de profesores de Educación Secundaria.
- El profesorado que recibe la capacitación debe trabajar en coordinación con los orientadores, los compañeros y otros profesionales externos al centro.
- Los nuevos asesores que se formen deben trabajar en colaboración con las facultades de educación o escuelas de magisterio, y juntos logren la mejora de la formación inicial del profesorado.
- Es indispensable el carácter dinámico de los nuevos asesores, especialmente en temas de educación sexual. La actualización en este ámbito debe ser constante y desde una perspectiva transversal.
- Las tareas de asesoramiento en los centros por parte de los asesores de educación sexual deben coordinarse desde los CEP o por la propia administración.
- Las tareas de asesoramiento en educación sexual puede orientarse bajo modelos o propuestas con reconocimiento y aceptación en el ámbito educativo, puede ser dentro del territorio español o de otro país.
- Las actividades de asesoramiento en educación sexual deben tener un carácter abierto, dirigidas a toda persona cuyo interés este centrado en el tema.

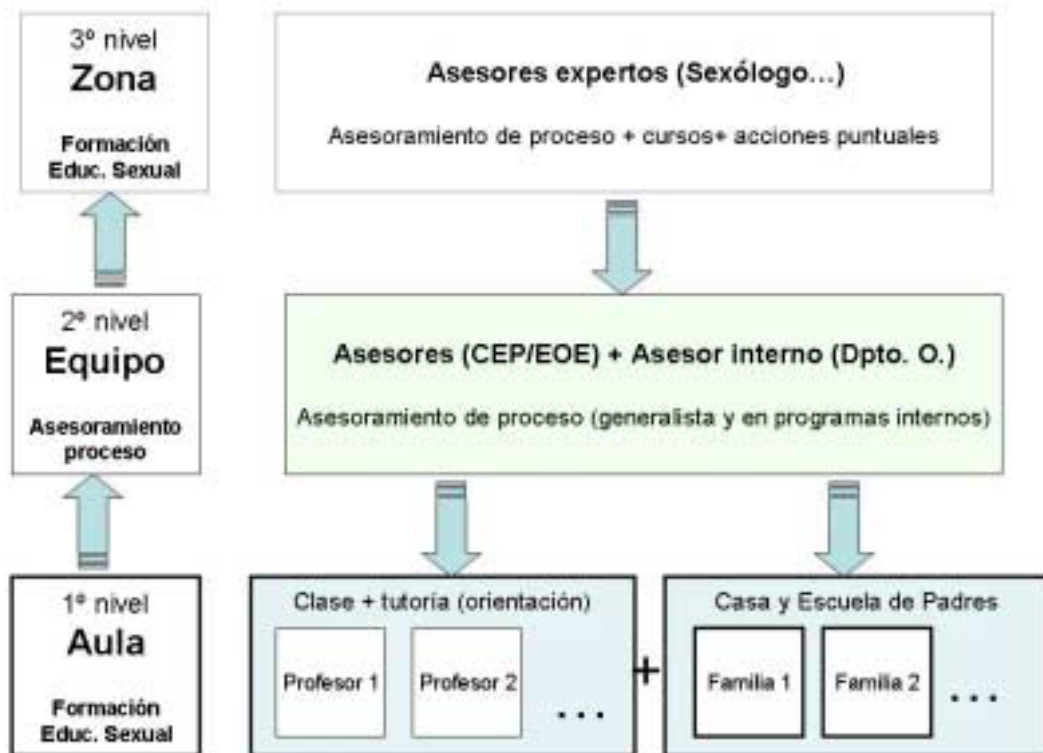
A) Asesoramiento debe tener diversos planos

El asesoramiento es una actividad que surge ante una realidad educativa enfrentada a los problemas propios de los centros, específicamente en áreas o temas en los que el profesorado no es capaz de resolver ni de ofrecer alternativas. En consecuencia, se solicita la intervención de otros profesionales o agentes externos para reforzar las tareas educativas con el profesorado en coordinación con los asesores o tutores.

El asesoramiento es un proceso que emana de una realidad que demanda ayuda o apoyo de agentes externos ante situaciones complejas y de difícil resolución por parte del profesorado. Parte de un programa o proyecto educativo que día a día intenta encontrar la clave para resolver los problemas, las dificultades o las relaciones causa-efecto en el ejercicio docente, y, que necesita un tratamiento adecuado por parte de personal formado o experto en un área específica del conocimiento.

El proceso de asesoramiento que apostamos para esta investigación dentro del tema de la educación sexual y la formación del profesorado será a través de tres niveles de atención los alumnos, los profesores y los agentes de apoyo externo. La directriz del proceso se explica con estos tres niveles (Ver figura 4.1):

Figura 4.1. Niveles de asesoramiento en educación sexual



- a) *El primer nivel*, encontramos a los alumnos, que son la población a quienes se dirige finalmente la investigación en el ámbito de la educación sexual. Para ello, resulta fundamental proporcionar información y formación por parte del profesorado sobre el tema. El problema como hemos informado en otros momentos, el profesorado no está formado adecuadamente para realizar esta tarea formativa, y, solo puede ofrecer información de aspectos básicos y a partir de los conocimientos previos de los alumnos en un ámbito determinado. Esto conlleva a que el profesorado se vea obligado en formarse oportunamente, pues la demanda de los alumnos y de la sociedad educativa así lo indica. También pueden apoyarse de agentes externos al centro y muy especialmente en la familia; para lo que es

fundamental el funcionamiento de escuelas de padres (que corresponderían más bien al segundo nivel).

- b) *El segundo nivel*, están los asesores solicitados en el primer nivel y en cuya responsabilidad recae la formación del profesorado. Los asesores en este caso tienen que cumplir las funciones de generalistas en procesos, porque en primer término deben analizar y diagnosticar el estado actual de la formación del profesorado en la educación sexual en este caso, y según su experiencia, toman las decisiones pertinentes para encontrar alternativas de solución, y, cuando observan que escapa de sus manos la solución, recurren a los especialistas en el área. Antes de pasar al tercer nivel es necesario agotar todas las alternativas que el asesor generalista pueda ofrecer a un determinado problema. Pues en algunos centros se cuenta con orientadores y psicólogos y formadores, en cuya participación recae parte del proceso de asesoramiento.
- c) *El tercer nivel*, se llega cuando después de estudiar el problema surgido en los centros y ante la imposibilidad del profesorado, de los agentes internos y externos (CEPs y EOE), entonces se solicita la ayuda especialista (médicos o sexólogos), entre otros profesionales del sector salud, para atender tanto la demanda del profesor como de los propios alumnos.

En resumen, las actuaciones y actividades de los elementos humanos en el asesoramiento en educación sexual y en la formación del profesorado podrían ser de la siguiente manera:

- *Sexólogos u otros profesionales*. Su participación será fundamental para proporcionar una formación específica al profesorado.
- *Asesor internos*. Se encargan de proporcionar una formación puntual, siempre que el profesorado lo demande o los alumnos participen con ellos.
- *Asesor de formación*. Entre sus funciones primarias están la formación inicial y permanente del profesorado de Secundaria.

No obstante, y, a pesar de los diversas opiniones sobre los estudios y propuestas de asesoramiento realizado hoy día, este ámbito según algunos expertos, que después de dos décadas que lleva vigente en la educación, aún persiste escasa investigación realizada en esta área desde diversos colectivos profesionales y de otras perspectivas institucionales (Cerdán y Grañeras, 1998). De los estudios realizados sobre el asesoramiento, la realidad, las posibilidades y el ámbito de acción de los servicios de apoyo externo, se resalta la emergencia de un plan acorde a las necesidades de contar con una identidad propia, con sustantividad y desde opciones claramente educativas propias a un contexto educativo determinado, e independientemente del profesional o servicio que lo asuma (Fernández, 2002; Jiménez, 2001; Velaz de Medrano y otros, 2001; Álvarez, 1994; Sánchez, 2000; Nieto y Botías, 2000).

La propuesta como se ha indicado antes, plantea de que en cada escuela se forme y se capacite de manera permanente a un profesor en el área sexual, como elemento clave para el desarrollo del tema en el ámbito escolar para que sirva de fuente de apoyo

para sus compañeros y alumnos. La labor del nuevo asesor será organizar e impulsar las actividades que en educación sexual se oferten en los centros e intentar involucrar al profesorado por su propia conveniencia y no bajo imposiciones.

La actividad de asesoramiento puede ofrecerse, cuando el profesor haya recibido una formación adecuada en el tema de la educación sexual, y puede asumir las funciones de asesor del centro, de esta manera pueda implementarse la propuesta educativa en el ambiente escolar.

Las razones de la figura del asesor en educación sexual es muy complejo y difícil de aceptar, no tienen reconocimiento oficial por parte de la Administración hoy día. Sin embargo, no es motivo para no recibir información sobre las funciones que deben realizar las personas que en el futuro deseen forma parte de estas actividades de asesoramiento en el tema. Martínez Verdier (2003) sugiere que los aspectos de un perfil de asesores en educación sexual son alguno de los siguientes:

- Espontaneidad, expresividad, sinceridad, flexibilidad y capacitación para ponerse en el lugar del otro.
- Una actitud positiva y coherente con su propia sexualidad.
- Una mirada comprensiva, sin prejuicios ante la ideología y actitudes de los otros;
- Capacidad de reconocer sus propias limitaciones como educador, para instrumentar elementos que lo prevengan de situaciones problemáticas en el ejercicio del rol;
- Conocimiento –desde una mirada antropológicamente– del ámbito sociocultural donde ejerce, con el fin de no interpolar ni hacer reduccionismos al abordar su tarea.

B) Orientaciones para trabajar en el ámbito de la educación sexual

Para Martínez Verdier (2003), resulta pertinente que el profesorado tenga información suficiente sobre cómo y cuáles son los ámbitos en los que puede intervenir en el área de la educación sexual para no ser sorprendido cuando tome la iniciativa de trabajarla en el futuro. Para la autora estas son los campos en los que un educador en educación sexual puede dirigir sus orientaciones:

- *Educación*: planificar y poner en práctica programas formativos.
- *Prevención*: realizar actividades asistemáticas informativas y orientadoras (cursos, talleres, grupos de reflexión, charlas, etc.).
- *Investigación*: realizar estudios e investigaciones sobre el comportamiento sexual humano, desde el punto de vista social y cultural.
- *Orientación*: instrumentar soluciones posibles ante situaciones de índole sexual en el ámbito educativo comunitario e impulsar acciones concretas. La

orientación a personas o parejas no podrá incluir el diagnóstico clínico ni el tratamiento de problemas sexuales.

El trabajo en educación sexual que propugnamos, es que sólo debiera ser enseñada por profesores especialmente adiestrados en el tema. Para ello, es necesario el entrenamiento de una adecuada formación específica en el área, incluyendo la filosofía y la metodología de la educación sexual. Nosotros pensamos que lo ideal para afrontar estos temas, es que el profesorado forme parte de cursos académicos o programas de educación superior que les ofrezca un adiestramiento enriquecedor e intensivo en educación sexual. Por tanto los maestros deben participar, como mínimo, en cursos de formación profesional, clases de actualización y seminarios intensivos, sobre temáticas de educación sexual.

El estudio pretende una interrelación constante con la escuela, pues son muchos los testimonios recogidos por varios autores en algunos centros, y en las que se observan las grandes preocupaciones de los adolescentes por recibir una adecuada educación sexual desde la escuela, pues en la familia, no son temas flexibles y de uso cotidiano, existe aún cierta resistencia y tabú por parte de los padres por hablar estos contenidos con sus hijos, lo que provoca estos comentarios como los que a continuación enunciamos:

- *“Prefiero la educación sexual en el colegio porque en la casa no te dicen nada, uno le pregunta a los padres y ellos no saben contestar ni dar explicación convincente”*. (Estudiante de 16 años).
- *“Nuestros padres nos apoyan en el aspecto académico pero en otros aspectos como la educación sexual y la vida afectiva, se hacen oídos sordos”*. (Estudiante de 16 años).
- *“Nosotros los jóvenes intentamos en ocasiones hablar sobre temas de sexualidad con nuestros padres, pero ellos, ellos nos responden no estar bien informados, y lamentan a veces, este triste panorama, pero no hacen nada al respecto”*. (Estudiante de 16 años).
- *“Nuestros padres son las mejores personas para compartir nuestras inquietudes sobre el sexo; el problema, es que ellos no saben como afrontar el tema”*. (Estudiante de 16 años).

Frente a situaciones como estas, la escuela no queda exenta, de hecho no es la mejor alternativa para una adecuada educación sexual de los adolescentes, porque está institución permanece ajena a las relaciones de los jóvenes, de sus vivencias, deseos y relaciones personales. Estas actitudes generan en los adolescentes un sentimiento de incertidumbre frente a su futuro, pues no saben que les depara y mucho menos que quieren hacer con sus vidas.

Por la concepción que se tiene sobre educación en el ámbito escolar, entendemos que los objetivos fundamentales de toda educación sexual escolar y familiar, son

distintos, podría decirse que el profesorado cumple una función formativa, no normativa, lo que significa que deben proporcionar a los niños y jóvenes una información objetiva, y fomentar en ellos una actitud abierta y respetuosa con las opiniones de sus compañeros, pero no suministrar juicios de valor o condenar determinadas opciones en función de una ideología concreta, creencia o convicción moral. Para todas estas actitudes, es necesario que el profesor que trabaje en el área de la educación sexual muestre también una actitud abierta y respetuosa, debe escucharlos con respeto, sin burlas ni regaños; ha de desculpabilizarlos en cuanto a su propia curiosidad sexual y hacerles comprender que sus inquietudes son perfectamente naturales, alentándolos así a vencer su temor a dialogar con sus padres.

C) Asesoramiento de proceso y apoyo de expertos

Nuestra investigación apuesta por una educación sexual en donde el asesor haga uso de las nuevas tecnologías (libros, videos gráficos, televisión, etc.), además de ofrecer una información amplia, sin perjuicios y correcta desde la perspectiva científica. Y, en caso necesario, el apoyo de un especialista (sexólogos o médicos), mientras se colocan las primeras piedras para la formación de asesores en el tema.

Las distintas concepciones, comportamientos y sentimientos sobre aspectos de una adecuada educación sexual se van fraguando en un determinado contexto sociocultural, y en gran medida de la acción de los distintos agentes educadores /familiares, amigos, profesores, la televisión, etc...). Y, bajo las orientaciones de Hiriart (1999), indicamos las dos formas de abordar la educación sexual: a) la educación informal, que es la empleada por un gran número de personas de manera inconsciente, que la utilizamos en la vida diaria, pero, no menos influyente; y b) la educación formal, que es un tipo de educación más sistematizada y estructurada, con objetivos específicos, que se lleva a cabo en un contexto más preciso, en la escuela.

Para los propósitos del estudio se ha acordado en explorar dos tipos de educación (formal y la no formal). Nuestro objetivo principal ha sido la formación a priori del profesorado, sin embargo, no se ha excluido la intervención de los padres. La interacción de ambos tipos de educación, permitirá las actuaciones de los elementos humanos en los procesos de asesoramiento (padres, profesores y alumnos) en los centros educativos. Nuestra experiencia nos indica que no podemos hacernos del oído sordo con los padres, pues el problema se agrava cuando ellos quieran poner sus normas sobre la enseñanza de la educación sexual en la escuela, y para evitar dificultades sobre el proceso, tenemos que negociar con ellos o como dice el dicho “*Sí no puedes con el enemigo, hazte su amigo*”, y, así todo el mundo en paz.

No obstante, y sin ánimo de llevarles la contraria a los padres, pero, en este estudio no deseamos la intromisión de los padres en un primer momento, pues nos interesa la formación del profesorado en educación sexual de manera contundente. Eso significa que a posteriori, puede ofrecerse a los docentes algunas sugerencias o experiencias para el trabajo en el aula con los alumnos y con las intervenciones secundarias de los padres (Escuela de padres). Nuestra investigación es una propuesta

de mejora para el profesorado en temas de educación sexual, por tanto no corresponde en estos momentos quitarnos el sueño por las reacciones de los padres, eso será en el futuro, cuando se trabaje el tema en los centros, para lo cual se van adquiriendo las herramientas y las experiencias para ser frente a estos trabajos en el ámbito educativo propiamente dicha.

Debido a las numerosas actitudes negativas de la mayoría de los profesores por la enseñanza de la educación sexual en secundaria, nos vemos obligados en tomar al toro por los cuernos. Y, para ello, se ha explorado al profesorado de ESO en contenidos sobre educación sexual, ya ampliamente descritos, de manera que las armas para actuar con esas actitudes de los docentes han emanado de las experiencias e informaciones de los asesores, orientadores y profesores (formadores), quienes cuentan con algún repertorio sobre como lidiar a los docentes en las tareas formativas en educación sexual a posteriori en los cursos de formación, lo que posibilita una mejor aproximación al ruedo.

La propuesta de asesoramiento en educación sexual con el profesorado que se oferta en esta investigación es precisamente, por los problemas que sufren los adolescentes al respecto, ellos serán la población más beneficiado a posteriori sí sus profesores se forman en el tema. Según un informe de la ONU (1997), los adolescentes pagan a un precio muy alto cuando comienzan a tener relaciones sexuales, especialmente cuando desconocen como manejar la situación de manera positiva. Hoy día, una cada vez más grande población de adolescentes en todo el planeta piden una mejor respuesta acerca de la sexualidad y los cambios de su cuerpo para que puedan tomar decisiones más responsables.

Uno de los retos que tienen los asesores en educación sexual es afrontar con los profesores una adecuada formación en el tema, para que en la enseñanza no distorsionen el término "sexual", que siempre que se aborda evoca al acto sexual y se piensa que la educación sexual promoverá la educación sexual y la promiscuidad. No obstante, por la información que tenemos hasta el momento, sabemos que la educación de vida en la familia y su inclusión en los currículos escolares conduce a un comportamiento sexual responsable, incluidas conductas de más altos niveles de abstinencia, comienzo tardío de la actividad sexual, mayor uso de anticonceptivos y menor cantidad de compañeros sexuales.

Los futuros asesores de educación sexual deben moverse tal como lo hacen otros docentes de otras materias. Pues uno de los claves para la mejora escolar desde cualquier asignatura, y también para el desarrollo profesional, es la capacidad de observar y analizar las consecuencias de sus actuaciones para los alumnos, así como de las diferentes conductas y materiales empleados en la enseñanza, de modo que con ello se puedan hacer modificaciones continuas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Por tanto los asesores de educación sexual deben procurar que el profesorado necesita por igual ser capaz de relacionar su actuación en clases con los de sus colegas para ir intercambiando las experiencias por ambas partes, pues dos o más cabezas piensan mejor que una.

Siendo el tema de la educación sexual un tema transversal, y, por el que los docentes no parecen interesarse lo suficiente, es necesario, una supervisión académica periódica, para evaluar su trascendencia y aceptación dentro del sector educativo y pueda ofrecer respuestas positivas a los profesores para mejorar su enseñanza en estos temas complejos. Lo anterior, se hace fundamental, pues la LOGSE en su momento había considerado como obligatorio la educación sexual en los centros educativos, sin embargo, ocurre lo contrario.

Bolívar y otros (1997,157) indican que *“Cuando el currículo se identifica con programa, con unos objetivos preespecificados, y –sobre todo– con un conjunto de contenidos o tópicos a dominar por todos los alumnos, el foco de atención del profesor tiende a centrarse en si se han cubierto o no los contenidos del programa oficial, en qué grado lo demuestran los alumnos, qué decisiones de calificación hay que tomar, y vuelta a empezar con un ciclo iterativo y pocas veces cuestionado. No me da tiempo a enseñar todo, o Los alumnos no están por la labor.* Estas afirmaciones, son algunas de las reacciones que comentan un gran número de profesores. Situaciones como estas son las que intentamos subsanar mediante una buena oferta de educación sexual en la escuela, así como su posible aceptación en los centros por parte de los padres y del profesorado de educación secundaria.

Más adelante Bolívar y otros comentan que cuando los profesores /as desempeñan el papel de agentes activos, logran con sus compañeros el intercambio de puntos de vistas, de experiencias y de materiales, asumen el papel, que puede llamarse “intelectuales comprometidos”, con los valores y prácticas de enseñanza que van desplegando en los contextos organizativos en que desarrollan su función docente. Además, con la revisión o evaluación continua del proceso de enseñanza se inscribe una imagen y papel del profesor como un profesional que no da por sentadas las cosas tal como viene ocurriendo, sino adopta una perspectiva investigadora para su mejora paulatina.

El asesoramiento de educación sexual en el nivel de secundaria, no es nada sencillo, pues se trabaja con adolescentes y jóvenes con muchas interrogantes, dudas e inquietudes sobre su entorno social, psicológico y biológico. El último punto es el que más preocupa a los profesores, a los padres y a la comunidad educativa y la sociedad. De tal modo, autores como Melendo (1986), insisten en que la verdad hay que revelarla de forma gradual, adaptándola a cada etapa de la evolución psicológica y fisiológica del niño y del adolescente. La verdad, en sentido, ha de comunicarse de forma oportuna, sin precipitarse ni llegar fuera de tiempo. Lo que implica, que los niños y los adolescentes son quienes han de marcar el ritmo y cuándo es el momento adecuado para que reciban la información por parte de sus profesores. El profesorado tiene que responder a todas estas cuestiones a medida que vayan surgiendo; y el papel en este caso de un asesor en educación sexual, es apoyar ese ritmo personal, y enfrentarse con buenas armas con una institución no fácil de convencer que son – los padres –.

Apoyándonos de recientes estudios realizados acerca de los educadores sexuales por Daria y Cambell (2004) y con el apoyo de otros autores (Haignere y Culhane, 1996; Manley, 1986; Harrison y Hillier, 1999; Harrison, Hillier y Walsh, 1996; Klitsch, 1993;

Milton, 2001; Rodríguez, 2000; Greenberg, 1989; Gingiss, 1992), quienes abogan por las siguientes características:

- Un programa próspero de educación sexual se basa en la maestría de los profesores (Haignere y Culhane, 1996). Su conocimiento, habilidades y actitudes se determinan si o no los adolescentes tomarán la aplicación del tema en la educación secundaria.
- Un asesor de la sexualidad no debe experimentar vergüenza, despertar ansiedad. Debe por tanto, poseer varias características dominantes, incluyendo el entusiasmo para y la comodidad del tema, además de un conocimiento cuidadoso de la sexualidad humana; ofrecer respecto hacia los adolescentes, claridad sobre sus valores personales, capacidad de aceptar sus propios valores y creencias y las de otros, y sobre todo, poseer una buena habilidad y facilidad de integración del grupo (Manley, 1986).
- Capacidad de visualizar el ambiente de trabajo o el aula. Es importante que el profesor este en un lugar cómodo porque crea en el alumno cierto interés y asistencia (Harrison y Hillier, 1999).
- Debe siempre aclarar y no amenazar la integridad física de los alumnos, sino, debe provocar entusiasmo (Haignere y Culhane, 1996).
- Considerar a la educación sexual como una actividad aventurada; genera por tanto concepciones erróneas, como pensar que es un contragolpe profesional, imposibilita cambiar formas de pensar, una amenaza pública, provoca posible hostigamiento legal y enajenación (Harrison, Hillier y Walsh, 1996; Klitsch, 1993). Esto, supone a los jóvenes un conocimiento limitado e información distorsionada, en efecto, conlleva a prácticas sexuales malsanas.
- Deben estar completamente formados en aspectos básicos de anatomía y fisiología sexual. De lo contrario, puede obstruir la puesta en práctica del cualquier programa de educación sexual. Así mismo, todo educador sexual debe estar actualizado, poseer habilidades pedagógicas y una comprensión del desarrollo del niño y del adolescente (Milton, 2001).
- Respetar las opiniones de los adolescentes y hacerlos sentirse como adultos (Rodríguez, 2000).
- Realizar un seguimiento de cómo se presentan la información de la educación sexualidad a los alumnos. Es imprescindible ofrecer respuestas abiertas y honestas sin resaltar el suyo propio (Greenberg, 1989).
- Comenzar las clases de educación sexual con la introducción de temas susceptibles a generar discusión. Y, contemplar la participación de los padres en algunas sesiones (Gingiss, 1992).

- Ser conscientes de que los padres son los únicos que afirman o niegan la participación de sus hijos en sesiones de educación sexual; incluso ellos, tienen el derecho de ser informados acerca de los contenidos a enseñar en el tema (Milton, 2001).
- La escuela debe contar con un administrador. El papel de este es proporcionar la ayuda a los profesores y a los alumnos, siempre que lo requieran; por ejemplo, procurar que el personal docente recibe adiestramiento o formación continua en contenidos de educación sexual, así como de contar con los recursos adecuados para ello.

Resulta difícil formar un currículo de formación en los asesores en educación sexual, pues hoy día no existe tal cual de forma oficial, y, los que cumplen esas funciones son los asesores de formación que hemos descrito en otros apartados. No obstante, en los últimos tiempos parece que se ha avanzado en las tareas de formación del profesorado y en las propuestas asesoras, con la finalidad de que el profesorado este siempre en constante formación, y se recupere el protagonismo que la racionalidad técnica le ha robado en estos últimos años (Imbernón, 2004, 7).

El asesoramiento en educación sexual no es nada sencillo, muchas veces se trabaja con el enemigo en casa, habrá que lidiar y saber manejar con paciencia y constancia esta difícil labor con el profesorado. Mucho de los docentes que ambulan en las escuelas creen saberlo todo y algunos prefieren no hablar del tema. En otro momento Imbernón indica que *“a veces la formación más que aprender a aprender debería aprender a desaprender”*, aseveración bien acertada, porque, hacer o convencer al profesorado a formar parte de las actividades de asesoramiento en educación sexual, es algo que tendrá que esperarse en un tiempo determinado, pues los docentes son muy reticentes, sienten temor y miedo ante los padres y otros por mantener sus principios familiares muy conservadores, lo que habrá que cortar en su momento, porque no se puede vivir atado al pasado ni a otros aspectos personales.

El mismo autor comenta que las tareas de asesoramiento en cualquier área de educación, necesitará en un futuro inmediato de la presencia física de asesores pedagógicos capaces de identificar las situaciones específicas, o sea, una capacidad de diagnóstico tanto para el análisis de necesidades colaborativo y de las motivaciones del profesorado como para las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes en un determinado lugar, y ofrecer soluciones a los problemas educativos. Los asesores también deben estar capacitados y formados para proponer estrategias de intervención en el proceso educativo.

Dada las circunstancias de asesoramiento en educación sexual con el profesorado de secundaria, resulta conveniente matizar las actuaciones bajo el apoyo de un modelo de asesoramiento para contrastar nuestra propuesta en el tema. Revisando algunas propuestas ofertadas sobre cómo asesorar a los docentes, encontramos varios modelos (Schein, 1988; Tichy, 1974), ambos autores apuestan por un modelo de asesoramiento con mira al cambio, y con una suficiente capacidad de habilidades para la toma de decisiones y el servicio eficiente a la comunidad escolar, en este sentido. Así

como también un asesor actualizado en medios informáticos y en las nuevas tecnologías y facilite el trabajo organizativo entre colegas y con el profesorado.

Quizás, no resulte algo sencillo optar por un modelo de asesoramiento con el profesorado, más aún si queremos que sea acorde a un planteamiento en educación sexual, lo que habrá que conformar a través del tiempo. Reiteramos que un mejor asesor, es aquel que vaya asumiendo un nuevo espacio profesional como tal, de intelectual comprometido con la práctica, que indica ha de implicarse en una empresa de innovación de las prácticas educativas en las que también él puede experimentar y aprender con los demás. Es un asesor práctico (Imbernón, 2004, 13).

Más adelante, el propio autor sintetiza los modelos de Schein y Tichy, entre dos extremos y propone:

1. *Un modelo de asesoramiento académico.* Supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores o formadoras sin la participación de los formados o del profesorado. Lo que en concreto, descontextualiza y se basa en modelo arraigado en una determinada imagen social y profesional del profesorado.
2. *Un modelo de asesoramiento práctico.* Se caracteriza por ubicar al profesorado en situaciones de participación, suscitando la inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos. Este modelo se basa en una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.) y exige un planteamiento crítico de la formación del profesorado.

Si nos detenemos un instante, podemos observar que el modelo que más afinidad tiene con respecto a la propuesta de educación sexual que se propugna es el segundo, porque exige una mayor participación del profesorado en todas las actividades que el futuro asesor en el tema ofrezca en un momento determinado en las actuaciones formativas; es un modelo que supone que la formación es un aspecto que ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes. Según Rojas (2004), el cambio de actitudes es un aspecto al que todo asesor en educación sexual debe procurar lograr con el profesorado en las tareas formativas, no resulta fácil, pero habrá que intentarlo...hasta lograrlo.

Las actitudes hacia la sexualidad según López (2001; 2005), regulan nuestra conducta sexual, puesto que el contenido de ellas es nuestras opiniones y creencias, nuestros sentimientos y nuestras tendencias a actuar, de una u otra forma, frente a los estímulos sexuales. La influencia que tienen las actitudes en nuestra persona, no solo puede afectar nuestra conducta social sino también a nuestra actividad profesional como padres o docentes. Por ello, la diversidad de actitudes actuales hace también necesario el que aprendamos a ser tolerantes con los demás. El autor indica que la educación sexual debe tener entre uno de sus objetivos fundamentales la educación en la tolerancia.

La idea de formar asesores en educación sexual ha sido con la finalidad de extender la atención del tema en los Centros de educación secundaria, pues los docentes

son los que habitualmente pasan más tiempo con los alumnos. También porque como ha sido asumido en los diferentes Planes de Formación Permanente del Profesorado requiere, para su desarrollo, de asesores que trabajen directamente en los centros en los cuales se llevan a cabo los Proyectos de Innovación, o Formación, de manera que respondan a las necesidades concretas recibidas por los propios profesores (Marcelo, 1994, 433).

Como estrategia para el trabajo de los futuros asesores en educación sexual, es fundamental que el despegue se realice con base a una metodología apropiada del tema, ello implica el favorecimiento de un ambiente que permita integrar la experiencia personal, las referencias teóricas y la búsqueda activa de soluciones a los problemas planteados en cada actividad. Todo proyecto de educación sexual debe estar basado en un diálogo permanente y en un proceso de conocimiento de sí mismo y de la forma como se relaciona con los demás (Vanegas, 2000, XI).

La importancia de todo trabajo de asesoramiento debe estar como indica Del Pino (2004) en la sustancia, en qué consiste, cuál es su cometido central. No hay que olvidar que todos hemos sido asesorados alguna vez y seguramente muchos de nosotros hemos tenido la oportunidad de asesorar a otros en circunstancias y ámbitos de muy diverso tipo. Hay que desechar la vieja idea de que sólo pueden asesorar en educación los médicos o los sexólogos, porque un profesor formado adecuadamente en el tema puede asesorar a sus alumnos y a sus compañeros.

La formación de asesores en educación sexual se hace con el propósito de evitar las ideas erróneas que se tienen sobre algunos aspectos de asesoramiento como señala (Nicastro y Andreozzi, 2003, 28) de que:

- El que dirige es el director;
- El que administra es el administrador;
- El que enseña es el maestro–docente–profesor;
- El que asesora es el asesor.

Los autores comentan que empíricamente esto no es así. Porque el asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico, como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo. Pero también alude a una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales.

Resulta por tanto, entender que la práctica de asesoramiento es la interacción como rasgo central de este proceso que nos lleva a plantear dos cuestiones que, desde el punto de vista, abren líneas de análisis que merecen ser tenidas en cuenta: la idea de intertextualidad y la del vínculo. El primero, se refiere al encuentro entre asesor y asesorado, en que se pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entrecruzan y arman una situación particular, y se enlazan saberes propios de las trayectorias académicas y profesionales que el asesor y los asesorados ponen en juego. El segundo, hace referencia al vínculo que se establece entre el asesor y el asesorado que implica: ligazón, enlace, compromiso emocional, niveles de dependencia y

autonomía, credibilidad y confianza que invisten al otro más allá de él mismo (Nicastro y Andreozzi, 30–31).

De las voces de los entrevistados sabemos que la educación sexual no es un área demandado, lo que supone la entrada a un terreno caudaloso para los asesores que se involucren en estas tareas formativas en el tema, de manera que lo tendrá algo complicado. La demanda “exige un riguroso trabajo de elaboración” (Dejours, 1998a, 56), resulta habitual hablar de demanda cuando se hace referencia a la intervención de un asesor o consultor externo, sin embargo, la situación no es tan sencilla como parece, y con el asesoramiento menos, especialmente como actividad práctica transversal. El autor más adelante señala que no se puede plantear el asesoramiento como algo obvio ni como pedido que pueda definirse de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, se trata de estimularla y provocarla en el marco de un encuadre de análisis permanente.

El asesoramiento en educación sexual hay que provocarlo y tocar todas las puertas al profesorado para que cuadrar su interés en el tema (Rojas, 2004). Por más motivación y buenas intenciones del asesor, el asunto sigue inactivo. En los trabajos de asesoramiento resultan muy difíciles de indicar que se tiene todo bajo control, porque aunque se tenga una buena propuesta en un área específica, y, por más previsión que se haya tenido algo puede escaparse de nuestras manos, puede ocurrir siempre algo de fallas o que han sido imprevistas (Larrosa, 2000).

Dada la reticencia del profesorado de educación secundaria sobre el tema de educación sexual, es preciso que los nuevos asesores que se formen, tengan las herramientas para ser frente a esta compleja actividad. Lo recomendable en estos casos, sería como propone Nicastro y Andreozzi (2004, 40), que el asesor ocupe el lugar de “un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia” y, en ese sentido, escucha y participa de la construcción conjunta de un relato. Esa calidad de testigo, será el aspecto que tendrán que hacer lo asesores en educación sexual, porque hoy día, el tema no ha logrado salir de la sombra del pasado y de los reacciones negativas de los padres o de la propia iglesia católica o simplemente el desinterés generalizado del profesorado, éstos últimos no dan el brazo a torcer para que puedan formarse en este ámbito educativo como ocurre con otras áreas del conocimiento, lo que dificulta el proceso de formación en estos casos.

No debe concebirse al asesor como aquel profesional que viene a resolver nuestros problemas al pie de la letra, es una figura cuya misión será escuchar para luego analizar y proponer soluciones desde su propia experiencia, bajo las expectativas del profesorado, no imponer sus ideas sino adaptarlos a las demandas solicitadas. Un asesor no ofrece un recetario de soluciones, oferta un abanico de alternativas, y se toma la opción que más convenga en estos casos.

Una estrategia de trabajo de los asesores dentro del tema de la educación sexual con el profesorado, sería una reunión conjunta con éstos últimos, en donde se propusiera que cada docente manifieste de qué manera enseña o piensa que debe abordarse el tema en los centros, así como cuáles son los contenidos, las actividades y los recursos fundamentales requeridos para esta modalidad de asesoramiento. Lo que es casi seguro,

alguno de los profesores formarán parte del bando contrario, es decir, indicarán que la educación sexual, no es un ámbito innovador y que la propuesta de asesoramiento sobre el tema siempre ha existido, pero que el problema no consiste en la metodología ni en propuestas interesantes, sino en la falta de recursos para desarrollarlos (Nicastro y Andreozzi, 2004, 51–52), a lo que –que estamos completamente de acuerdo–.

Lo anterior se debe probablemente, a que el asesor no es bien visto por el profesorado desde su puesta en marcha en los Planes de Formación Permanente del Profesorado. Incluso en muchos casos el asunto resulta como dice un dicho “el remedio es peor que la enfermedad”, porque el profesorado no percibe o acepta la postura del asesor como profesional que les orienta y guíe en sus tareas formativas y, en educación sexual, el panorama es aún peor, pues como señala De Lázaro (2004), el profesorado requiere de alguien que les mueve, pero bajo su propia voluntad no con imposición.

Si nos penetramos un poco sobre los orígenes del asesoramiento observamos que es una actividad muy reciente (Rodríguez, 1996), razón suficiente para entender que su aceptación no ha sido nada extraordinaria dentro de la población docente. No obstante, a raíz de su introducción en el ámbito educativo como función asesora y de apoyo externo a las escuelas como consecuencia del movimiento de reforma curricular acaecido en Europa y Estados Unidos a partir de mediados del siglo XX, ha permitido ofrecer el apoyo a los centros educativos hacia una dirección concreta que al mismo tiempo fuera susceptible de ser controlada. Son precisamente estas tareas de apoyo son las que han constituido la fuente del asesoramiento.

El problema de asesoramiento que hay entre el profesorado de educación secundaria y los asesores, es no conseguir trabajar colegiadamente, por lo que difícilmente pueden insuflar entre los docentes un principio o actitud –el trabajo en equipo– que ellos mismos no acaban de materializar, porque ambos son incapaces de liberarse resueltamente de una cultura profesional anclada en el paradigma de la individualidad y el aislamiento (Fernández y Sanz, 1997). De manera, que como hemos indicado en el capítulo uno, el profesorado de secundaria tiene que ponerse las pilas y cargarse energía para que comparta con el asesor sus dudas y éste le ofrezca la ayuda necesaria, y en nuestro caso la educación sexual lucha contra la reticencia del profesorado, pero que hay que seguir con esta lucha hasta lograr que el interés sobre el tema sea al menos uniforme entre asesores y los propios docentes.

Ante estas cuestiones y problemas sobre el proceso de asesoramiento, hemos optado por enunciar una de las múltiples definiciones que hay sobre este término, en este caso como señala Lippit y Lippit en Arencibia y Guarro (1999) que “*el asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos y ocuparse de los esfuerzos de cambio*”. Por tanto el asesoramiento en los centros, depende de cómo se ofrezca la ayuda, porque no es lo mismo ofrecer una ayuda técnica por medio de una “receta”, que ayudar a desencadenar procesos en las organizaciones que conlleven la idea de capacitar a los miembros de esas organizaciones para que asuman el control sobre los procesos de cambio en ellas.

En otro momento los autores señalan que el problema más notorio entre el profesorado de educación secundaria, es la falta de acercamiento y de comunicación con los asesores, que se manifiesta bajo fuertes resistencias con respecto al proceso de asesoramiento entre éstos y los docentes. Ante la falta de reconocimiento entre ambos, se genera la provocación y la descalificación de los asesores por parte del profesorado con adjetivos como “desertores de la tiza”, “aviadores”, “Pakistaníes”, etc.

Esta falta de concordancia entre asesores y profesores, ha sido según los informantes una lucha de antaño, sus orígenes son variados, no son agentes bien vistos. Sin embargo, algunos docentes reconocen que el apoyo de los asesores es importante para sus clases y para resolver ciertos problemas de enseñanza–aprendizaje con los alumnos, y, también en la propia formación del profesorado de secundaria en algunos momentos. Porque ellos por igual admiten que con las actividades de asesoramiento aprender y afianzan sus conocimientos y experiencias en otros campos del conocimiento.

No obstante, los asesores en educación sexual deben ser ante todo una persona con firmes convicciones, responsable, ecuánime con sus ideales, creencias y valores. En este trabajo apostamos sobre un tipo de profesor–asesor en educación sexual, bajo la expectativa de ser un profesional, que crea en lo que hace, no fije su mirada ante la adversidad, a los obstáculos ni a los problemas que aparezcan en su camino, sino una persona con amplia capacidad de resolver conflictos internos y externos al centro escolar. Deseamos por tanto la figura de un asesor con suficiente firmeza y tenacidad, con suficiente capacidad para ser frente ante un tema complejo como la educación sexual en la enseñanza secundaria.

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5: Marco metodológico y diseño de la investigación

Capítulo cinco

MARCO METOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Fundamentación metodológica

5.2 . Diseño y proceso de investigación

5.2.1. Fases y tareas de investigación

5.2.2. Población y Muestra

5.2.2.1. Selección de las diferentes muestras objeto de estudio

5.3. Instrumentos de recogida de información

5.3.1. Proceso de “bola de nieve”

5.3.1.1. El diario de investigación

5.3.1.2. Técnica del árbol ordenado

5.3.1.3. Viñetas narrativas

5.3.2. Recogida y análisis de memorias de los CEP

5.3.3. Entrevistas biográfico-narrativas

5.3.3.1. La entrevista

5.3.3.2. Mapas Conceptuales

5.3.3. Recogida de materiales de apoyo al profesorado

5.4. Instrumentos de análisis de información

5.4.1. Fases y tareas de análisis de datos

5.4.2. Análisis de contenido

5.4.4.1. Lógicas de análisis de textos narrativos

5.4.4.2. Aportación del programa informático de gestión de información y bases de datos File Maker a nuestra investigación

5.4.4.3. Análisis verticales y horizontales del material biográfico–narrativo

5.4.5. Sistemas de categorías empleados

5.5. Características de los instrumentos de medición

5.5.1 Fiabilidad

5.5.2. Validez

5.5.3. Triangulación

5.1. Fundamentación metodológica

Como señala Domingo (2005), en tiempos de crisis y de cambio, como los actuales, la mejora de los centros y de los profesionales encargados de llevarla a efecto o de apoyar tales procesos es una prioridad en nuestro contexto. Pero si los modelos de diseminación técnica de reforma no han funcionado, y las iniciativas internas de innovación tampoco han trascendido demasiado, hay que adentrarse en este mundo desde perspectivas de investigación cualitativo–etnográficas. Y en este escenario, el mundo del asesoramiento –y más concretamente también en la educación sexual- es pieza primordial pero está conformado de forma compleja, mostrando una dinámica, flexible y controvertida panorámica, que debe abordarse –de cara a su comprensión procesual y significativa– desde enfoques biográfico-narrativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001); especialmente apropiados al momento actual de desencanto postmoderno de las grandes narrativas y de reivindicación de la relevancia del sujeto personal (Bolívar, 2002).

En estos momentos, pues, conviene acercarse a la realidad de la realidad de la Educación Sexual y del asesoramiento en este ámbito desde otras vertientes más humanas y cercanas y se reivindica que la autointerpretación dialéctica en primera persona es relevante y definitorio de la acción humana (Ricoeur, 1999). Contar las propias vivencias e interpretar dichos acontecimientos, a la luz de las personales historias de vida de los narradores, es –en sí misma– una fuente enraizada de formación y un medio de proyectar el futuro desde el saber acumulado y experimentado. La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la enseñanza en el tiempo de un profesor/asesor y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo profesional (Connelly y Clandinin, 1995). Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes, constituyéndose como una nueva forma de conocimiento (Bruner, 1991).

La indagación biográfica sirve para ver los procesos de socialización ocupacional de estos profesionales, los principales apoyos de su identidad profesional, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas profesionales, así como los factores que condicionan su actitud hacia el cambio educativo y hacia el propio proceso asesor. Profesores y asesores mostrarían su voz y sus relatos de vida profesional sobre experiencias de mejora y asesoramiento, en las que harían públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser los profesionales que son y en actuar como lo hacen.

Si bien posee una vertiente negativa desde ópticas reduccionistas y de exclusión, con otras perspectivas más integradoras y especialmente atentas a la confiabilidad de los datos y análisis, también tiene una potente vertiente positiva. Desde este segundo planteamiento, Domingo (2005) defiende que con este modelo de aproximación, se articula la voz particular de los diferentes perfiles profesionales de los docentes (asesores o no) para describir tanto el marco estructural o trama, como la trayectoria “subjetiva”, expresada en relatos biográficos que reenvían a los mundos sociales vividos

por los sujetos. Incluso permite llegar a la voz de los “sin voz” (en este casos docentes y asesores), que poco o nada son consultados y tenidos en consideración a la hora de diseñar y promover externas, más allá de ser simples aplicadores (difusores o receptores) de consignas técnicas, expertas y uniformadas. Así como para encontrar y saturar regularidades y evidencias personales, culturales y profesionales que se van mostrando como relevantes en los diferente relatos. Con ello se obtiene una panorámica –ciertamente particular y no generalizable– pero bastante enraizada y dialécticamente validada que permite comprender tanto la realidad, las inquietudes, las orientaciones y los factores y elementos configuradores de determinadas opciones de identidad profesional de los sujetos, como los procesos curriculares, institucionales y biográficos por los que estos individuos (profesores/as y asesores/as) han construido subjetiva y biográficamente sus mundos profesionales y culturales. Y ello es básico para reconstruir y diseñar las posibles hipótesis marco y las acciones futuras de mejora interna.

Este marco conceptual y metodológico permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales al tiempo que devuelve a estos saberes adquiridos y vivenciados como dimensiones fundamentales de la globalidad de la persona del profesor y de su desempeño profesional. Como defiende Domingo (2005), hacer emerger historias de aprendizaje y relatos de experiencia profesional que hablen de vivencias, percepciones y sentimientos, tan frecuentemente olvidados y hacerlo con otros, permite crear identidad y comunidad discursiva, que afloran regularidades y la construcción de nuevos relatos significativos con capacidad para comprender, reapropiarse y reconstruir su propia identidad profesional, a partir de su historia de vida (Pineau, 1994; Dubar, 2000). El enfoque también permite otros desarrollos y acciones específicas de profundización y especificación, que aportarán matices y posibilidades complementarias que dibujarán un panorama más amplio, una plataforma desde la que seguir investigando y avanzando.

En su momento Bertaux (1981, 1997), uno de los grandes padres de la metodología biográfica, para salvar el problema de que los relatos de vida sean sólo de una persona, y –por tanto con escaso interés científico, propuso tratar los relatos de vida individuales como “récits de pratiques” (relatos de prácticas): Inferir a partir de tal o cual relato, el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base. Esto se conseguiría reuniendo una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo ámbito de relaciones educativas, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto educativo en las que se inscriben. Esta conjunción, por “saturación”, de historias biográficas puede reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social/profesional y mostrar vías de sutura a las fracturas que dificultan la calidad y la equidad en esta etapa educativa.

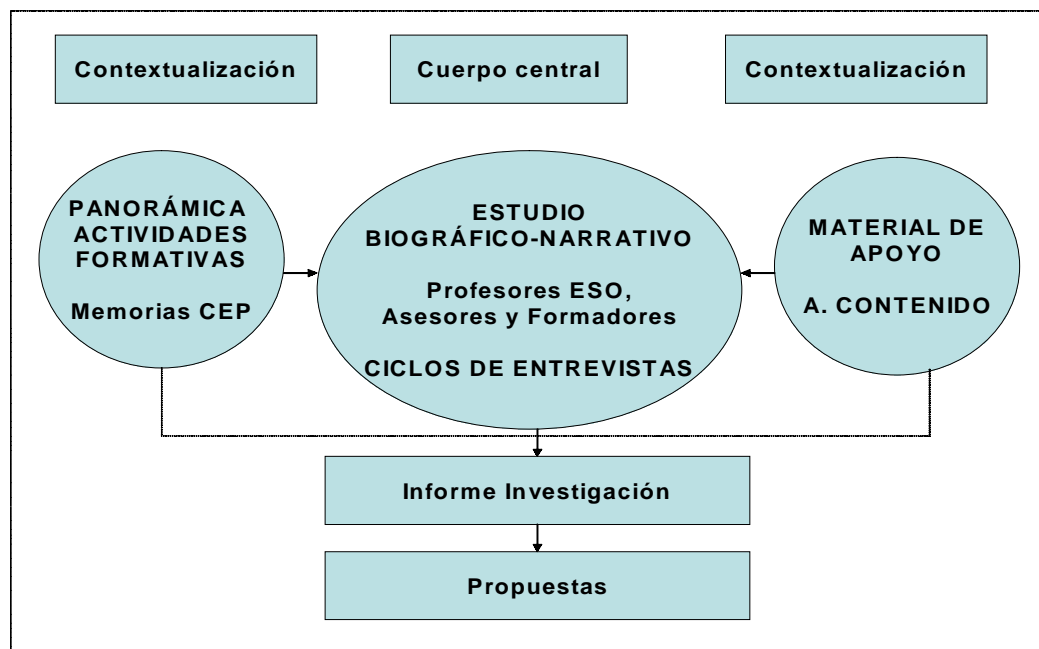
5.2. Diseño y proceso de investigación

Conformado por el marco teórico apuntado anteriormente, el diseño metodológico de la investigación se concreta básicamente en una *investigación biográfico narrativa* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), por lo que emplearemos

los dispositivos y estrategias propias de este enfoque. La investigación puede considerarse, en conjunto, un *estudio de caso colectivo* (Stake, 1997).

Articulando tanto la voz particular de los diferentes perfiles profesionales de los docentes de Educación Secundaria (orientadores o resto del profesorado) y diferenciando entre los datos objetivos comprobables (hechos, datos, puestos, funciones, etc.) con otros puramente subjetivos (internos o personales) y culturales. Los primeros ofrecerán el marco estructural o trama (biograma de hitos y acontecimientos clave y las dimensiones básicas sobre las que profundizar), mientras que el segundo expresará la trayectoria "subjetiva", expresada en relatos biográficos diversos que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos. El primero, parte de la documentación de la literatura sobre el tema y de los análisis de las propias líneas particulares de acción, incidiendo en un basamento inicial desde el que indagar por medio de grupos de diagnóstico y otras posibles metodologías/tareas subsidiarias; y el segundo por medio de un conjunto de entrevistas biográficas. La conjunción de estos dos análisis es particularmente importante tanto para comprender la realidad, inquietudes, orientaciones, interacciones, perspectiva personal de «los otros», sentimientos, dudas, crisis, proyectos e identidades profesionales, como los procesos curriculares, institucionales y biográficos por los que los estos individuos han construido subjetiva y biográficamente sus mundos profesionales y culturales y han trenzado lazos, puentes o fronteras entre ellos posibilitando o no vías de mejora interna.

Figura 5.1. *Diseño de investigación*



5.2.1. Fases y tareas de investigación

La investigación se desarrolla durante los tres últimos cursos académicos. Durante la misma se han seguido cinco fases para su desarrollo y explotación. Las fases uno y dos se realizaron a lo largo del primer año, la tres y la cuatro en el segundo, dejando para el tercero la elaboración y confección de la memoria de investigación y su defensa. La investigación se desarrolló del siguiente modo:

Primera fase: Contextualización

En esta fase corresponde con el período de investigación tutelada (Cauich, 2003). Por lo que las tareas fundamentales desarrolladas corresponden a entrada en el campo, documentación, dotación y práctica de estrategias de acercamiento y negociación.

En este primer momento, lo prioritario era entrar en el campo, pues soy extranjero y desconocía bastante el sistema educativo y la realidad de los centros y de las instituciones y servicios encargados de la formación y el apoyo/asesoramiento del profesorado. Por este motivo se desarrollaron principalmente lecturas de documentación en el campo y en el ámbito de estudio; no tanto en la conceptualización de la Educación Sexual, puesto que ya conocía el campo por mi experiencia profesional previa a mi llegada a España.

Fue una fase de recogida, lectura, selección y análisis de contenido de distintos documentos pertinentes a la investigación. Entiéndase por tales los planes y memorias de actuación, los documentos internos de los planificación y definición a los que tenía acceso ... y las aportaciones que puedan tener cabida de las sublíneas de investigación que se generarán desde este proyecto.

Con ello se obtendrá un primer barrido (contextualización y demarcación del terreno) en el que se destacarán los principales elementos a tomar en consideración para la elaboración y selección de dimensiones pertinentes para abordar en los grupos de discusión y en los distintos ciclos de entrevistas con los orientadores: temas clave, momentos, hitos, dificultades, soluciones intentadas, etc. En esta fase también pasaremos a tomar contacto con las diferentes Delegaciones Provinciales de Educación para solicitar su colaboración, permiso, etc.

Esta fase pretendía recoger información con profesionales de la educación (profesores, asesores, orientadores y otros profesionales relacionados con la formación en educación sexual) y para obtener información sobre las visiones generales relacionadas con nuestro contexto de investigación. El proceso en sí se desarrolló del siguiente modo:

El primer encuentro ha sido de manera informal bajo ningún guión de entrevista. Se ha hecho para presentar y explicar de forma breve el planteamiento de la investigación, y, establecer la importancia de la participación de los informantes así

como para poner las condiciones y las reglas sobre la mesa, pues la ética y la confidencialidad en el estudio eran indispensables en todo momento.

La toma de contacto se ha auxiliado a través de la técnica de “bola de nieve” que ha regido la secuencia de contactos que emanaban de un profesional a otro, y así sucesivamente. La tarea no ha sido blanco de dificultades y momentos críticos, pues en todo el desarrollo del estudio hicieron acto presencia muchos obstáculos que de algún momento pudieron evitar la continuidad de trabajo del investigador; algunos eran controlables y otros imposibles. La forma de resolver el asunto ha sido a través de negociaciones con los profesionales e instituciones implicadas para tratar de explicar sobre la importancia de su participación así como apoyar a la investigación en el campo de la Educación Sexual al profesorado de Educación Secundaria.

Al principio de la investigación teníamos para determinar algunos aspectos de cómo, dónde, cuándo, por qué y quienes serían nuestros informantes clave, pues había que considerar algunas características: a) profesorado de Educación Secundaria, b) asesores de los CEP que trabajan la Educación Sexual y con experiencia en la formación del profesorado de secundaria, c) Profesionales que trabajan o han trabajado la Educación Sexual en los Centros, d) Orientadores de los EOE, y e) por último, otros profesionales relacionados con la Educación Secundaria y de Educación Sexual, respectivamente.

Tras haber definido a los informantes hemos iniciado la travesía de la siguiente manera:

- A) *En los CEPs.* El primer encuentro ha sido en el CEP de Granada con un asesor de formación con amplia trayectoria en actividades formativas como marco de actuación propia de esta institución. Tras la exponer los objetivos de nuestra investigación y el nivel de alcance para el profesorado de Educación Secundaria dentro de los Temas Transversales, el asesor nos ha proporcionado un panorama sobre la realidad y la situación de los profesores en este ámbito y sobre la problemática que existe en torno a la transversalidad hoy día.

Una vez finalizado el diálogo, solicitamos recomendaciones sobre algunos posibles profesionales relacionados con la Educación Sexual que pudieran formar parte de la investigación. Así que nos ha dado una lista de posibles candidatos relacionados con los CEPs, los Institutos de Educación Secundaria y los EOE.

El segundo encuentro ha sido con el director del CEP de Priego de Córdoba, seguimos la misma secuencia de diálogo como se ha hecho en Granada. Una concluida las visitas y la toma de contacto con los CEPs nos pusimos a localizar a los informantes sugeridos y los que pudieran surgir más adelante. Nos hemos orientado de la técnica de “bola de nieve” para enlazar y canalizar con los nuevos informantes que iban surgiendo a través de un contacto clave a otro.

B) *Los EOE's y orientadores de IES.* Del punto anterior surgió el contacto con los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), y, así lo hemos hecho. El encuentro ha sido con el Delegado del Equipo Técnico Provincial de la Delegación de la Consejería de Educación y Ciencia de Granada. El profesional nos ha sugerido a todos los posibles profesores de secundaria y con algunos orientadores que tengan alguna experiencia en Educación Sexual, a lo que amablemente nos indico que más adelante nos tendría alguna noticia al respecto.

Una semana más tarde, el profesor nos habla para proporcionar una posible lista de informantes que cumplen con las características solicitadas en su momento. Pero lamentablemente, la negativa de algunos profesionales no se hicieron esperar, estas son alguna de las respuestas que recibimos:

- *“Llámame más tarde... No mejor la otra semana porque... Ando algo ocupado por el momento”.*
- *“Perdona... pero yo hace mucho que hago nada de educación sexual y creo que no soy la persona adecuada y además ahora mismo no puedo”.*
- *“Soy médico del EOE's, así no tengo experiencia docente en educación sexual, no creo ayudarte en este trabajo... Lo siento”.*
- *“Francamente... yo trabajo en el área de la salud, y solo en casos puntuales la educación sexual...mejor consulta con algunos sexólogos”.*
- *“Bueno... ven y haber que podemos hacer para apoyarte”.*
- *“Desde luego... Cuenta con ello. Llámame luego y concertamos la entrevista”.*

Y, así pudiéramos enumeramos muchas más, pero no tiene sentido, pues ha sido superado. Si nos detenemos un poco podemos observar que hubo más negativas que buenas disposiciones; eso mismo ha ocurrido con el profesorado de secundaria contacto a través de los CEPs y el EOE's. Incluso algunos nos han dicho rotundamente que no desean participar y otros nos alargaron la entrevista como señal de decir “No”.

Segunda fase. Elección de la muestra

Se presta un especial interés en encontrar una relevante y valiosa muestra de población para los ciclos de entrevista y para los participantes en los grupos de diagnóstico, de acuerdo con los postulados, fortalezas y limitaciones del enfoque de investigación que se adopta como propio para la línea de investigación. No se busca la representatividad global de la población, sino encontrar un conjunto de casos interesantes en los que profundizar. Para ello, atenderemos en primer término a responder a los diferentes estratos de población que se nos muestren como significativos en el estudio de contextualización (ciclo de vida personal y profesional, sexo, ubicación y características del puesto de trabajo...). Y, en segundo, a criterios de confiabilidad (compromiso con decir la verdad y que sea ésta fiable desde otros indicadores externos) y a ser buenos informantes (como comunicadores y como profesionales que tengan algo que decir). En esta fase se realiza paralelamente a la toma de contacto inicial con ellos, la negociación su participación activa y responsable, consensuar con ellos criterios, usos y utilidad del trabajo... para asegurar su implicación e interés como principal criterio de confiabilidad posterior de la información que reporten.

Tercera fase. Estudio intensivo de casos

Este estudio está compuesto por un *conjunto de estudios de caso a partir de entrevistas biográficas* en profundidad y centrados en la reconstrucción del desarrollo profesional de informadores paradigmáticos (seleccionados como muestra) que, además de proporcionarnos una visión "longitudinal" y personal del proceso de desarrollo, nos permitan componer una visión entrecruzada y múltiple de aquellos aspectos que después serán validados, complementados y contrastados. Esta fase la componen varios ciclos de profundización reflexiva con entrevistas biográfico-narrativas (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Una vez definido a los informantes de los CEPs y de los EOE, iniciamos una serie de entrevistas (1ª y 2ª) durante un largo período, pues había que ajustarse al calendario de actividades de todos ellos. En la primera entrevista se ha explorado todo lo referente a su trayectoria profesional de vida en el campo docente y en la educación sexual, respectivamente. En la segunda entrevista se les ha entregado previamente un resumen de la primera, se ha presentado en forma de Mapa Conceptual donde se recogía las ideas más relevantes de los informantes, de manera que con este instrumento pudiéramos confrontar la información emitida, para realizar modificaciones, ratificar o ahondar en algunos aspectos no considerados por el investigador o que los informantes consideran oportuno mencionar.

Tras realizar la segunda entrevista e indicar a los informantes algunos resultados nos han indicado que ya tienen nada más que comentar, de modo que no hicimos una tercera entrevista porque ellos consideraban que todo se ha dicho y la información estaba saturada, y que solo esperaban una información a posteriori de las conclusiones de nuestro estudio para observar en que punto se ubicarían con su participación.

“no, hombre...creo haber dicho todo, y no tengo más nada que comentar...es suficiente, además estoy de acuerdo con la interpretación realizada, porque has recogido lo que he dicho...por tanto no creo conveniente realizar otra entrevista; no tiene caso”. (Diario de investigación, 19-02-04, A1).

En base a esa petición sobre las conclusiones, hemos enviado a los informantes (19) unas valoraciones extraídas del resultado de las entrevistas para que a disposición de cada cual, pudieran realizar alguna recomendación, sugerencia, acuerdo o desacuerdo de forma individual o global. Solamente se ha tenido respuesta de 16. Cabe señalar que con esta nueva información se ha realizado algunas modificaciones sobre las conclusiones generales y finales de la investigación, pues la opinión de los informantes ha sido contundente para nuestros objetivos y para mejorar en algunas cuestiones al respecto.

Cuarta fase. Análisis de contenido, narrativo y de narrativas

Durante esta fase se realizan básicamente las siguientes tareas de análisis de contenido y de validación dialéctica o mediante informe de los resultados, tanto en la parte relativa a contextualización (panorámica de actividades formativas y análisis de materiales utilizados), como del estudio central (biográfico-narrativo sobre los relatos extraídos en los diferentes ciclos de entrevistas):

- 1) Elaboración y validación de listados de categorías;
- 2) Análisis de contenido de las memorias de los actividades formativas de los CEP;
- 3) Análisis de contenido de los materiales de apoyo a la formación en educación sexual;
- 4) Análisis narrativos y de narrativas (con el apoyo del programa de gestión de datos File Maker Pro);
- 5) Valoración por parte de los informantes clave de los principales resultados de investigación.

Quinta fase. Extracción de conclusiones e implicaciones

En esta fase se pasa a elaborar y redactar las conclusiones que emanan del estudio, así como las implicaciones de cara al desarrollo de la educación sexual en los centros y al apoyo y asesoramiento necesario para ponerlo en funcionamiento. Del mismo modo se extraen otras implicaciones.

Sexta fase: Obtención de inferencias a partir de los datos analizados y elaboración de informes de investigación

La investigación biográfico-narrativa da lugar a un informe, que es –a su vez– una particular forma (reescritura del sentido de los discursos) de relato, que será leído (y, tal vez, consensado), en primer lugar, por el/os narrador/es, y –en segundo lugar– por un público lector más amplio. Aun cuando en la comunidad de científicos sociales hay distintos criterios para juzgar la adecuación de un buen informe; la interpretación de los datos es dependiente del tratamiento que se haya hecho de ellos (categorías, pautas, temas, relaciones, aspectos comunes, etc.), pero no se identifica con él; más prioritariamente dependerá de las cuestiones planteadas en la investigación. Las hipótesis extraídas de los casos singulares, pueden tener un significado más general, al inscribirlas en un marco teórico y en un contexto que dé sentido.

En este informe de investigación se intenta con la información de los informantes y de los resultados extraídos de otras fuentes (profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Escuela de Magisterio la “Inmaculada” de la Universidad de Granada y de algunos Sexólogos), para con todo ello nutrir y refrescar algunas concepciones referidas con la formación inicial y permanente del profesorado

de Educación Secundaria y de aspectos relacionados con la Educación Sexual, respectivamente.

5.2.2. Población y Muestra

El estudio se ha centrado en Andalucía, concretamente en la provincia de Granada y en la comarca de Priego de Córdoba. La población de estudio han sido profesores, asesores y orientadores que trabajan en el nivel de ESO; con ello sabemos la ayuda externa que reciben y de las instituciones encargadas de llevar a efecto el tema de la educación sexual. La población ha sido profesorado que cursan o hayan formado parte en actividades formativas y de desarrollo profesional en temas transversales. También se ha indagado sobre los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada Concepción”, de la Universidad de Granada, respectivamente; con todo ello, se ha observado el panorama de actuaciones y las directrices de los planes de estudio con respecto a la FI y FP del profesorado de ESO en el tema de la educación sexual.

El tamaño de la muestra es pequeño, no deseamos una representatividad, sino la profundidad y la comprensión significativa a los propios informantes clave sobre diferentes aspectos relativos a la educación sexual. Cardona (2002: 115) indica que “*En toda investigación raramente se obtienen los datos de toda la población, no porque sea imposible, sino porque no es necesario*”. En otro momento el autor comenta que el tamaño de la muestra influye en su representatividad (aunque no la garantiza), pues depende de varios factores: del tipo de investigación, del tamaño de la población y de si los datos se van a analizar por subgrupos.

Los casos seleccionados lo han sido por los intereses propios de la investigación, en consonancia con los objetivos y con las expectativas del investigador. No se ha pretendido hacer comparaciones ni generalizaciones, sino en ofrecer un panorama de actividades formativas en educación sexual, en una provincia y en una comarca de dos comunidades andaluzas. Con ese panorama, se ha descrito la evolución y trayectoria de las actividades y la participación del profesorado en las mismas; ha sido con profesorado de ESO con experiencia en el tema de la educación sexual, pues deseábamos oír las voces de adentro para interpretar al exterior los intereses personales, inquietudes y propuestas de mejora sobre el tema, y cómo interrelacionar toda esta información con los asesores, los orientadores de los CEP y de los EOE.

La descripción de la población y muestra es fundamental, son el soporte y cimiento del estudio. Buendía y otros (2001: 28) señalan que “*Los elementos que constituyen la muestra de la investigación forman parte de un grupo de conceptos básicos que conviene ser definidos. Tales como: universo, población, muestra, individuo*”.

- *Universo*: es la serie real o hipotética que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación (Fox, 1981).

- *Población*: es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la selección de la muestra.
- *Muestra*: conjunto de individuos extraídos de la población a partir de algún procedimiento específico.
- *Individuo*: es la unidad más pequeña en la que podemos descomponer la muestra, la población o el universo. La identificación de este elemento es con base al problema de investigación.

Buendía (2001) bajo el respaldo de Fox (1981) sugiere dos acciones en el proceso de muestreo:

- a. *Preparación*: cuando se define el universo y la población, a partir de la cual se extrae la muestra.
- b. *Muestreo*: Cuando se determina la técnica más apropiada en función del problema, las hipótesis y el diseño. Existen tres tipos de muestreo:
 - *Muestra invitada*. Son los sujetos de la población a quienes se les invita a participar.
 - *Muestra participante*. Son los sujetos que aceptan formar parte del estudio.
 - *Muestra real*. Es la muestra productora de los datos que servirán para el análisis final.

5.2.2.1. Selección de las diferentes muestras objeto de estudio

A continuación se describen las diferentes muestras que han sido seleccionadas para el estudio.

A) *Memorias de CEP*

El análisis de memorias de CEP no tenía por objeto poder generalizar conclusiones, sino ofrecer una panorámica particular que ilustrara y contextualizara los relatos que se analizan. Por ello se ha optado por dos CEP cercanos –que se han brindado a colaborar– y que podrían ser ejemplos paradigmáticos de los modelos de CEP existentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía: un CEP grande, situado en una capital de provincia (Granada), junto a otro pequeño, propio de una comarca (Priego de Córdoba y Montilla).

B) *Materiales empleados en educación sexual por los profesores o para el apoyo en su formación*

Conscientes del volumen de materiales que podrían usarse en educación sexual, tanto a modo de programas, talleres prácticos o bibliografía de consulta, pero, al mismo tiempo, del escaso impacto global de los mismos en los docentes de educación

secundaria, se ha optado por un sistema de selección de materiales objeto de estudio en función del siguiente criterio: materiales expresamente citados (como soporte práctico o apoyo a la función docente en el área o su desarrollo profesional) a lo largo de las diferentes entrevistas mantenidas con los profesionales objeto de estudio. Lo que supone además un aporte de nuevo matiz de contextualización para comprender mejor las propias entrevistas biográfico–narrativas –cuerpo documental principal de la investigación–. El material objeto de análisis ha sido el siguiente:

- 1) Programa de Educación Afectivo-Sexual para la Educación Secundaria (Barragán, 1999).
- 2) Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en secundaria (Gómez y otros, 2003).
- 3) Carpeta didáctica del Colectivo Harimaguada de las Canarias (1994).
- 4) Proyecto “Forma Joven”. Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía (2001).
- 5) Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos (Villadangos y otros, 2003).
- 6) Educación Afectivo-Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas (María Luisa López, 1995).
- 7) La Educación sexual y la Educación para la Igualdad como valores educativos.
- 8) Educación sexual en el aula y en la casa (Fernández Bédmar, 1996).
- 9) Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela (Ariza, 1991).
- 10) Instituto Andaluz de la Mujer. La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas (IAM, 1996).
- 11) Educación sexual. (Félix López, 1990, 2005).
- 12) Educación sexual para adolescentes y jóvenes: reelaboración de cómo planear mi vida (López, 1995).
- 13) Revista “Manjón”. Instituto de Educación Secundaria “Padre Manjón”, en Granada (2001 y 2022).
- 14) Pedagogía de la sexualidad (Font, 2002).

B) Profesionales a entrevistar (informantes-clave)

Se han seleccionado a siete profesores, cinco asesores, dos orientadores y otros profesionales relacionados con la docencia y la formación en el ámbito de la Educación Sexual en Educación Secundaria. Con estos casos se recogen las diferentes posibilidades y variables consideradas. Aunque reúnen las diferentes posibilidades de profesionales relacionados con la formación y el asesoramiento en Educación Sexual, al no constituir una muestra representativa del colectivo, sino un conjunto de individuos considerados “buenos informantes” por su situación profesional, su interés teórico–práctico en el ámbito y haber sido señalado como tal en el proceso de bola de nieve seguido.

Las razones y motivos que nos han conducido a esta selección, se refieren en un primer momento, por permitir explorar el panorama de actuación de estos profesionales dentro del ámbito de la educación sexual en la Educación Secundaria, a nivel provincia

y comarca, respectivamente. Hemos echado de menos a los profesores de los IES o de la ESO de forma general (no relacionados directamente con este contenido transversal). Es una objeción importante, pero, pensamos que los asesores, los orientadores, los formadores y los directivos de los CEP, son a pesar de sus cargos actuales, son docentes, de modo, que conocen el camino recorrido y lo que falta por recorrer en estos temas. Al tiempo que tampoco se necesitaba para el propósito de esta investigación encontrar otras voces, pues partimos del supuesto –por otra parte ya descrito en otras investigaciones (Oliva y otros, 1993; Barragán, 1999; López, 2005; Font, 2002; Zabala, 2003; Decarlo, 1996)– de que el profesorado de Educación Secundaria, por lo general no se siente preocupado con estos contenidos transversales, no forman parte de su identidad profesional y, aunque valoran esta formación, ellos no la llevan a efecto. En cambio, nos interesaba más entrar en la vida y experiencia de profesionales sí identificados con este ámbito docente, y desde esta particular mirada entrar en sus vidas, percepciones, realidades, logros y dificultades..., tocando algunos aspectos referidos con las tareas docentes de ayer y de hoy, en relación con la educación sexual, y estableciendo desde ahí una panorámica de la realidad del ámbito y del desarrollo profesional en este tema.

Entre los principales aspectos tomados en consideración para esta muestra destacan los siguientes:

- Antigüedad en el servicio docente.
- Perfil académico.
- Cargo profesional o administrativo por parte de: CEP, CAP, EOE, Centros, Universidad, Asesores o formador.
- Trayectoria profesional.
- Situación geográfica: Comarca y Provincia.
- Disposición en colaborar.
- Previa recomendación por parte del director y por los informantes surgidos a través de la bola nieve.
- Experiencia en educación sexual.
- Conocimiento y experiencia en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado.
- Entre otros.

Los profesionales son de diferentes perfiles académicos, pero, bajo un nivel común, la educación secundaria. Para los fines del estudio se han tratado catorce casos con estos profesionales. También se ha hecho una breve indagación con otros profesores de universidad y sector de la administración (CAP), respectivamente. Sin embargo, describimos únicamente los catorce casos que forman el eje central de la investigación a saber:

a) Asesoras y asesores de formación (5)

- Dos asesores de formación del CEP de Granada, cuyos ámbitos de trabajo son la Coeducación, la educación sexual, inteligencia emocional, entre otros temas

transversales. Un asesor, ha sido director del CEP, profesor en áreas de educación especial, entre la que destaca el trabajo con niños con parálisis cerebral, ahora se desempeña como asesor de formación y gestor administrativo en actividades de formación con profesorado de primaria y secundaria. Un asesor que ha comenzado su trabajo con niños con Síndrome de Down, luego su interés se ha afianzado en el tema de la coeducación; en este último ha colaborado en temas como la educación no sexista, los valores, etc. Actualmente es asesora de formación y esta intenta crear una Red de Coeducación, donde puedan converger los temas transversales, entre las que destaca por su importancia, la educación sexual.

- Tres asesores del CEP de Priego de Córdoba. Un primer asesor, ha iniciado su trabajo en el área de educación física, y fue cuando tuvo la oportunidad de realizar un trabajo relacionado con la educación sexual, de ahí su interés por el tema. Aunque por cuestiones de la vida, tuvo un giro profesional temprano, ahora es el director del CEP. Un segundo asesor, ha sido en sus inicios profesor de EGB, a posteriori profesor de IES, y por último asesor de formación dentro del área de valores; en este ámbito ha sido donde tuvo sus primeros contactos con personas que trabajan el tema de la educación sexual, aunque para él, estos contenidos siempre deben estar en armonía con la educación en valores, siendo imprescindibles. Un tercer asesor, quien desde sus inicios como profesor ha trabajado el tema de la educación sexual; ha formado un GGTT en la Escuela de padres, y actualmente es profesor y asesor en Huelva y adscrito al CEP, donde desempeña el papel de asesor de formación en el tema de educación sexual y otros temas transversales.

b) Profesores y profesoras de educación secundaria que trabajan la educación sexual con sus alumnos y/o que participan en actividades formativas sobre esta cuestión (7)

- Seis profesores del CEP de Granada. El profesorado seleccionado para el estudio, provenientes de diferentes ámbitos de la educación, por el perfil académico y la experiencia profesional. La mayoría trabaja y ha trabajado el tema de la educación sexual por iniciativa propia, por asuntos administrativos y otros por la formación específica en el tema de la educación sexual (máster en sexología), y otros trabajan el tema a través de GGTT.
- Un profesor de IES de Priego de Córdoba, quien ha formado parte de alguna de las actividades realizadas en Educación Sexual, y a la vez es jefe de estudios del instituto.

c) Orientadoras y orientadores de equipos de zona (2). En este caso no se ha podido contar con orientadores de IES por no mostrarse disponibles los que fueron consultados y no disponer de otras alternativas.

- Dos orientadores del EOE, de Granada y de Priego de Córdoba, respectivamente. Ambos orientadores trabajan en actividades formativas a

través de los EOE en coordinación con los CEP de sus respectivas provincias, y, están en contacto más directo con los alumnos que con profesores; trabajan el tema de la educación sexual en casos puntuales, cuando lo solicita el profesorado de los centros o los directivos escolares. Sólo un orientador ejerce su trabajo tal cual, en un IES, forma parte de una Asociación Civil que trabaja el tema de la educación sexual, por tanto su interés y experiencia en el tema consta de cimientos firmes e incluso lo trabaja con sus alumnos del IES y con algunos compañeros docentes.

- Este sector ha sido el más reticente a participar en la investigación, alegando falta de tiempo, no poder en el momento o razones varias (ver proceso de investigación).

d) Otros profesionales relacionados con la formación en educación sexual (4, uno que trabaja tanto por profesores como estuantes de ESO –que sería el caso objeto principal de la muestra en este sector- y otros formadores iniciales del profesorado –como complemento-)

- Un Terapeuta y Sexólogo que imparte talleres de educación sexual en Institutos de Educación Secundaria.
- Y, por último, se ha contado también con tres profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, uno de la Escuela de Magisterio “La Inmaculada Concepción”, y un responsable del CAP de la Universidad de Granada para observar el tratamiento que ellos ofrecen al tema de la educación sexual en los planes de estudio. Son profesores que imparten asignaturas relacionadas con el tema, y, con esta información se ha conocido la formación del profesorado de ESO en este ámbito.

5.3. Instrumentos de recogida de información

Un instrumento de recogida de datos es la herramienta de la que puede valerse el investigador para lograr un acercamiento del problema, a los fenómenos y con ellos extraer información. Los instrumentos permiten distinguir dos aspectos: una forma y un contenido. La primera se refiere a la aproximación empírica y a las técnicas que utilizamos en nuestro estudio; el segundo, hace énfasis en la especificación de los datos concretos que necesitamos obtener (Carrasco y Calderero, 2000: 49). Más adelante se describen los instrumentos que se han utilizado en el proceso de recogida de información, tanto en su componente formal/estructural, como el de contenido e intención de su uso.

Las técnicas fundamentales de recogida de datos son la *observación participante*, la *entrevista cualitativa* y las *técnicas narrativas*. El nominativo tecnologías implica el uso de recursos que tienen como finalidad el registro y la acumulación de información de forma mecánica; las de mayor uso son el vídeo y las grabaciones sonoras (Buendía y otros, 2001: 268).

En otro momento Buendía señala que las técnicas cualitativas de recogida de datos presentan las siguientes peculiaridades:

- Se centran sobre el sujeto en interacción.
- El lenguaje y la comunicación son fuentes claves para captar los hechos personales y sociales, es decir, los datos empíricos.
- Los fenómenos humanos, sociales y educativos sólo pueden entenderse y están determinados por la relación del hombre con su entorno social e histórico. Por tanto, se interesan por la construcción de los actores de la realidad.
- Los datos se buscan y recogen se refieren a creencias, percepciones, opiniones y preferencias de los sujetos.
- Participación del observador frente a la posición clásica de neutralidad.
- Interés por rasgos específicos más que por los aspectos normativos.
- de la realidad con un sentido multidimensional y complejo, de ahí que tengan especial significación y sentido las técnicas abiertas e interactivas y la triangulación de datos, informes, observadores y métodos.

En un primer momento de la investigación hemos utilizado la *entrevista cualitativa*. La entrevista será la técnica que más papel ocupará nuestra atención, por ello en la fase de contextualización hemos utilizado la entrevista *no estructurada*, pues necesitamos información sobre las actividades formativas llevadas a cabo con el profesorado, para luego compararlas desde el nivel de provincia y de comarca.

Buendía y otros (2001: 275) indican que “*El objetivo de la entrevista cualitativa es, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas*”. A medida que vamos entrando al sitio de los hechos, profundizamos aspectos y conceptos en los puntos de mayor incidencia sobre los relatos, de modo que pueda lograrse una saturación de esos aspectos referidos en la historia del centro, y con todo ello, buceamos en los silencios, divergencias, explorar nuevos enfoques, que más adelante requieren de un mayor análisis, profundidad y sopesados, por tanto estamos hablando de la “*entrevista biográfica o diálogo en profundidad*”, (Bertaux, 1993).

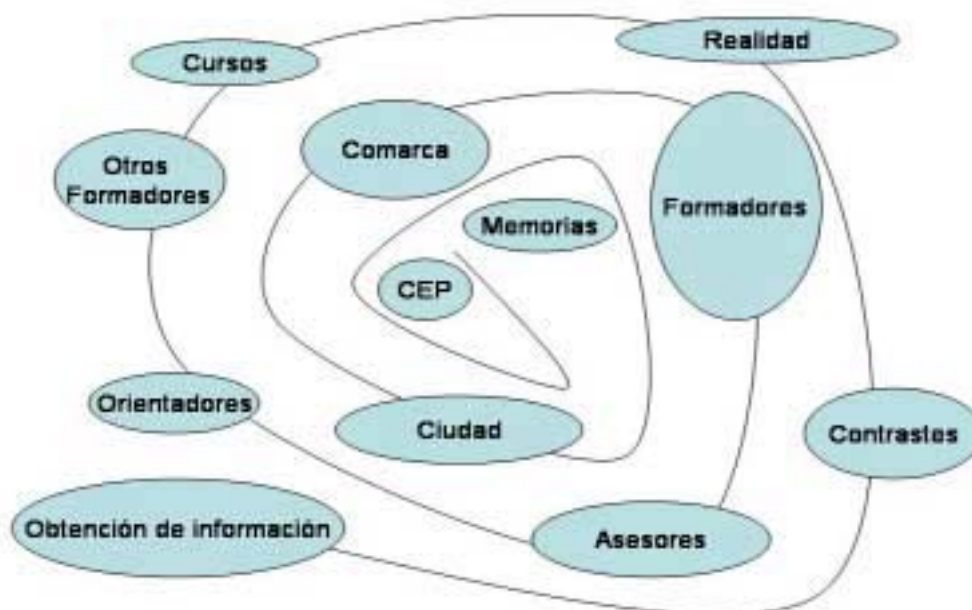
5.3.1. Proceso de “bola de nieve”

La selección de la muestra ha sido a través de las entrevistas en los CEP de Granada y de Priego-Montilla, con profesorado de ESO, de IES y de EGB. Estas instituciones han sido las fuentes de recogida información, conocimiento del campo y de los trabajos que realizados en la educación sexual.

La selección de la muestra permite las interacciones entre los informantes iniciales y propuestos, y como resultado de los análisis y reflexiones del investigador (Buendía y otros, 2001: 28). Por la forma en que ha sido seleccionada las personas, la muestra invitada y la participante, son los que mejor se ajustan al estudio.

El tipo de muestreo utilizado es la de “bola de nieve”, nos ha permitido una aproximación con los profesores y de otros informantes claves. Cardona (2002: 146) señala que en este tipo de muestreo se “identifican casos de interés a partir de personas que conocen qué cosas son ricos, informativos”. Bajo el apoyo de este autor hemos seguido la trayectoria de contactos, tal como aparece en la siguiente figura:

Figura 5.2. *Proceso de bola de nieve seguido en la investigación*



5.3.1. El diario de investigación

El diario es instrumento útil para la formación permanente del profesorado. Suministra la información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores (Del Villar, 1994), y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva de su labor. No es un método objetivo de observación, ni una catalogación exhaustiva de las actividades de clase; únicamente nos permiten recoger aspectos relevantes que al ser interpretados de manera personal llegamos a conocer la realidad escolar y el resultado de nuestras actuaciones.

El diario no posee un formato establecido para escribirlo, depende de su autor. Zabalza (1991) indica que “*Los diarios poseen una estructura narrativa que es, su propia naturaleza, muy flexible*”. Un diario adquiere forma a medida que vayamos condicionándolo, o, según los propósitos para su realización. En otro momento el autor indica tres condiciones para hacer un diario:

- *La consigna*. Refiere al tipo de instrucción que se dan las personas que hacen un diario. Una característica del diario, surge por iniciativa propia, por ello la

consigna refleja la orientación que se desea ofrecer a la narración (qué contar y cómo o desde que perspectiva hacerlo).

- *La periodicidad.* Refiere al coste en tiempo y en esfuerzo personal que implica su realización, y, que tras un largo periodo se observa su relevancia. Pero, debe ajustarse a un criterios de periodicidad: a) la regularidad, pues ello garantiza la continuidad y una cierta sistematicidad en las anotaciones; b) la representatividad, permite un reflejo lo más fiel posible de los hechos narrados.
- *La cantidad.* Refiere a la facilidad de expresar y relatar una cierta información, según sea el propósito prefijado; lo importante, es tener siempre en casa escritura suficiente información, de manera que pueda ser extraída para narrar en el texto e interpretarlo.
- *El contenido.* Refiere a la consigna que las personas realizan en los diarios, esto es, su actitud abierta o cerrada; los aspectos a que hacen referencia son predeterminados por el autor del diario, de manera particular.
- *La duración.* Refiere a los objetivos que el autor haya previamente establecido para realizar el diario, lo ideal es hacerlo en un periodo de mediano a largo plazo, para visualizar la evolución de los hechos narrados.

En nuestro caso, el diario de investigación recoge las incidencias de todo el proceso seguido, organizadas y descritas desde el punto de vista del investigador, con objeto de recordarlas, ayudar a la organización del material y de las citas (entrevistas, etc.) y la contextualización de los datos y de la toma de decisiones. El diario nos ha servido, por tanto, como un elemento adecuado para reflexionar sobre el proceso de investigación. El cuadro 5.1 recoge una ejemplificación de anotaciones realizadas. En los anexos se encuentra el diario de investigación utilizado.

Cuadro 5.1

Ejemplo de anotación en diario de investigación

Noviembre 18 de 2002. Se realiza la primera visita al CEP de Priego de Córdoba, bajo previa cita con el director de la institución, quien fue contactado por mi director de la tesis. Lo recuerdo muy bien, eran las 10:30 de la mañana, era mi salida fuera de Granada en busca de información para mi trabajo de tesina. El viaje en aquel pueblo me hacía sentir algo nervioso, tanto que, durante casi todo el trayecto estuve preguntando a algunos viajeros: ¿falta mucho para Priego?, ¿Cuánto dura?, ¿Es un pueblo grande o pequeño?, ¿Después de que pueblo sigue Priego?, etc. No imaginaba la sorpresa que me aguardaba, pues creía que el director del CEP, es como la mayoría de estas personas que por el cargo que ocupan son demasiado serias. Me he equivocado tremendamente, pues el director es una persona muy grata, incluso a mi disposición todo lo necesario para que mi sintiera como en casa. Ese cálido recibimiento del director del CEP ha sido el principio de una buena amistad que hoy día mantengo, y de la que estoy orgulloso. Al inicio de este encuentro informal, intercambiamos puntos de vista sobre el papel de los asesores de formación, porque mi función en México antes de viajar a Granada ha sido de asesor estatal con profesorado de Educación Secundaria, mismo que ha despertado interés del profesor. Después pasamos a una fase más formal, cuando ha expuesto el motivo de mi visita; el escucharme mi trabajo de investigación respondió: “*Estamos a tú disposición y cuenta conmigo para todos los contactos que desees para armar tu trabajo de tesis*”. También he recibido ese día, un panorama breve de la situación

actual de las actividades formativas que desarrollan los CEPs, así como de aspectos referidos con la formación del profesorado en Educación Sexual. Finalmente, he sido invitado a comer en un restaurante muy guay como suele decirse aquí en España, y establecimos otra fecha para la siguiente entrevista.

El diario es un instrumento ampliamente utilizado por varios investigadores en la investigación educativa:

- Porlán (1987): el diario es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes”, un instrumento básico para la investigación en el aula, puede adaptarse, por su carácter personal, a todo tipo de circunstancias.
- Latorre (1996) lo define como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole”.
- Bolívar y otros (2001): el diario es “un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un período de tiempo. Incluye opiniones, sentimientos e interpretaciones”.

Los diarios ofrecen una doble perspectiva de toda investigación donde se haga uso de ello: una perspectiva sincrónica y puntual (lo que se cuenta en una unidad narrativa, lo que ha sucedido en ese momento) y una perspectiva diacrónica donde se informa la evolución de los hechos narrados y la propia visión y experiencia. Zabalza (1986), citado por Del Villar (1994), argumenta que la escritura del diario: 1) Favorece la estructuración, síntesis y análisis de la información; 2) Fomenta el autoanálisis; 3) Facilita la inclusión de la acción en los comentarios del profesorado; y 4) Produce un filtraje cognitivo de la conducta y un alejamiento respecto a ella.

Flick (2002) señala que en este instrumento se deben plasmar entre otras cosas, las experiencias, las ideas, las impresiones, los temores, los errores y confusiones, los avances y los problemas que surgen durante el trabajo. No es, pues, aséptico.

Las notas del diario se toman lo más inmediato posible, después de acabar el contacto personal, para no olvidar o desvirtuar su contenido. Una vez realizado el diario, toda la información que emane del mismo, se convierte en un material enormemente valioso de autoconocimiento. Pero, no debe olvidarse la dimensión ética de la investigación para usarlo, pues está preñado de anotaciones e impresiones personales. El empleo de toda información extraída de un diario depende de un “contrato implícito”, bajo el que se haya desarrollado el proceso, lo que implica, previa autorización de su autor o hacer mención de él, siempre en el anonimato.

Del mismo modo, el diario en el caso del investigador refleja su implicación en la investigación. En él se incluyen detalles acerca cómo se ha concebido inicialmente la investigación, cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal, los fracasos y errores, los obstáculos y los logros, los cambios de parecer, dudas y preocupaciones, etc. Esta información resulta importante para el investigador para evaluar los resultados del trabajo, y con ello, se identifican elementos personales que explican cómo se ha llegado a determinadas conclusiones. En consecuencia, los diarios

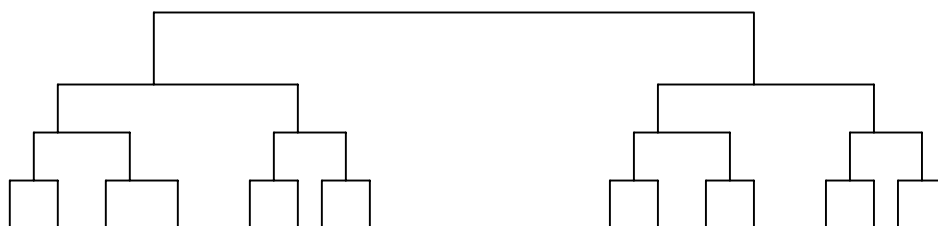
tienen gran interés para la contextualización y el desarrollo metodológico de los procesos de investigación (Colás y Buendía, 1994).

Por la característica biográfico-narrativa de la investigación, se ha empleado el diario biográfico de investigación para ir anotando en él el desarrollo de la investigación, los contactos realizados, las vivencias y sentimientos generados con los contactos con los informantes clave y durante los procesos de negociación, recoger actividades sueltas, anécdotas, sugerencias, observaciones de la realidad, y alguna que otra reflexión que podría quedar en el tintero. En este trabajo, las anotaciones del diario no se transcriben en el informe de investigación puesto que ya aparecen en el volumen previo a la misma -memoria de tesina (Cauch, 2001)-.

5.3.1.2. Técnica del árbol ordenado

Los resultados transcritos en las viñetas descriptivas ofrecen una visión panorámica de los trabajos que se realizan sobre educación sexual dentro del contexto educativo de nuestro interés. Para sistematizar su análisis empleamos la técnica del árbol ordenado (ver figura 5.3). En la fase de negociación y de búsqueda inicial de informantes clave, durante las entrevistas iniciales (sintetizadas a modo de viñetas descriptivas), se utilizó la estrategia para facilitar su orden y comprensión, y así poder servir de apoyo en la toma de decisiones. La técnica de árbol ordenado ha recibido muchas denominaciones (mapas conceptuales, mapas semánticos, esquemas heurísticos, árboles semánticos ordenados, etc.). Sin embargo, la característica importante es la de analizar la organización del conocimiento de los profesores, y con ello prever si la organización de esos conocimientos forman significados y redes para que puedan ser transmitidos a los profesores de formación (Hernández de la Torre, 1992: 172). En los anexos se encuentran todos los utilizados.

Figura 5.3. Esquema de Chi, Glasser (Rees, 1984)



La técnica de árbol ordenado se emplea en gran medida por numerosos investigadores para quienes desean conocer acerca de la estructura del conocimiento de los profesores. Es de gran utilidad para explorar el campo de conocimiento del profesorado sobre su materia de enseñanza y la forma en que se accede a sus conocimientos, es decir, su conocimiento práctico (Hernández de la Torre, 1992: 171). Puede incluso ser una guía para el contenido de la formación del profesor (Clark (Lampert, 1986).

En nuestra investigación la técnica de árbol ordenado fue usual en la fase de investigación tutelada (Cauich, 2003) por las siguientes razones: 1) Para conocer y comparar las actividades formativas de un CEP nivel provincia y otro de nivel comarca; 2) Encontrar puntos en blanco; 3) Identificar las personas claves que a posteriori hemos de entrevistar; 4) Para lograr información de las expectativas de los profesores de ambos CEP; 5) Diferenciar la demanda de actividades que sobre educación sexual se han desarrollado en los últimos años; 6) Para conocer el grado de conocimientos que tiene el profesorado sobre el área afectivo-sexual; y 7) Identificar la interacción de orientadores, formadores, directores, profesores y asesores de los CEP. A modo de botón de muestra se integra uno de ellos utilizado en es proceso de investigación seguido.

Figura 5.4.Árbol ordenado utilizado en el caso A1



5.3.1.3. Viñetas narrativas

En nuestro caso, para la recogida y sistematización de la información de las entrevistas hemos utilizado las viñetas narrativas o descriptivas, las razones son diversas, nos interesaba saber de cada entrevistado lo siguiente:

- La trayectoria práctica en las áreas de educación sexual y formación del profesorado.

- Explorar la formación académica y sus diferentes actuaciones en el campo de la educación.
- La percepción que tiene del pasado y del presente en la formación del profesorado en temática de educación sexual.
- La iniciativa en áreas de formativas y de temas de sexualidad en centros.
- El papel como formadores o asesores dirigido a profesorado y alumnado.
- Valoración del estado actual del profesorado desde su formación inicial y permanente en el área de educación sexual.
- La existencia o no de asesores en el área afectivo-sexual.

Villar y otros (1995: 166-7) señalan que la viñeta narrativa *“Es un relato escrito con unidad argumental en el que el profesor no se queda en la descripción práctica sino que intenta una descripción reflexiva de la práctica en el que se evocan imágenes de la trayectoria personal que se relaciona en el propio relato con aspectos del comportamiento actual e incluso como justificación de comportamientos futuros”*. Son descripciones por tanto, de experiencias personales y de interpretaciones de hechos vividos. Para los intereses del estudio las viñetas han recogido los siguientes aspectos:

- Una identificación de informante, puesto de trabajo, responsabilidad, tiempo en el ejercicio de su función, relación con la formación permanente del profesorado y, más específicamente, con la del área afectivo-sexual.
- Principales tópicos tratados;
- Momentos y claves de desarrollo del proceso de formación;
- Otros informantes, documentos o instituciones que podrían reportar datos de interés o completar y complementar la información ofrecida y
- Otras observaciones y posibilidades de mantener el contacto.

5.3.2. Recogida y análisis de memorias de los CEP

De las entrevistas surge la opción a tener acceso a algunas memorias y otras fuentes de información sobre las actividades

desarrolladas por los CEP. Para la descripción de las actividades realizadas en los CEP, hemos consultado las memorias de los CEP de Granada y Priego de Córdoba. Con la lectura de estos materiales se han extraído los trabajos efectuados en el área afectivo-sexual, por parte de los formadores, orientadores y por los profesores de educación secundaria.

Las memorias son unos documentos institucionales, formalizados, en los que el equipo de asesores de cada uno de los CEP elabora una descripción de todas las actividades desarrolladas por el CEP. Tanto de su organización interna, desarrollo, estructuras organizativas, memoria económica... Pero también, y eso es lo que nos importa, de las actividades formativas desarrolladas a lo largo del curso: título, contenidos, área de referencia, modalidad formativa, personal encargado de coordinarla e impartir docencia...

Con estos documentos se puede conseguir una panorámica-base sobre la evolución de las actividades, las modas y tendencias, las temáticas, las relaciones entre uno contenidos y otros, la importancia relativa o pesos en determinados momentos o en su proceso de evolución, etc.

5.3.3. Entrevistas biográfico-narrativas

5.3.3.1. La entrevista

El método más extendido en el campo de la investigación sexológica ha sido la encuesta, que puede realizarse bien mediante cuestionario o a través de entrevistas personales (Masters et al., 1988: 41). Para los fines del estudio se utilizará la entrevista. La realización de la entrevista presenta tres fases (Carrasco y Calderero, 2000: 84-85):

1. Planificación o preparación de la entrevista, en donde se destacan los siguientes aspectos:

- El entrevistador debe procurar causar buena impresión.
- El lugar donde ha de realizarse debe estar lejos de distractores (ruido, miradas discretas, crear un ambiente relajado y acogedor).

- El entrevistado debe tener conocimiento del objetivo de la entrevista, su justificación y su carácter anónimo y confidencial.

2. Realización o ejecución de la entrevista, debe considerarse lo siguiente:

- Realizar preguntas con la mayor naturalidad posible, evitar crear una situación de interrogatorio por parte del entrevistado.
- Procurar que la entrevista pueda ser vista como una conversación, sin problema de tiempo entre pregunta y respuesta.
- El entrevistador debe evitar ser cuestionado mediante opiniones personales por parte del entrevistado ante ciertas preguntas.
- Se recomienda para el entrevistador tomar notas, lo más discretamente posible, y no fiarse de la memoria.

3. Conclusiones, donde debe destacarse:

- Al término de la entrevista debe establecerse un clima de cordialidad. El entrevistador debe realizar un análisis del contenido de la entrevista, de modo que pueda generar conclusiones con la mayor objetividad posible, y sin perder de vista el propósito de la investigación.

Carrasco y Calderero en otro momento definen la entrevista como *“Una relación personal en forma de conversación a través de la cual el entrevistado responde a cuestiones que pueden ser libres, o previamente diseñadas y planteadas por el entrevistador”*. Las razones de elección de uso de la entrevista en nuestra investigación son:

- La técnica más utilizada para obtener información de la gente.
- Utilizada por profesionales e instituciones de diversa índole (abogados, médicos, profesores, funcionarios, etc.).
- Abarca diversas dimensiones (amplía y verifica el conocimiento científico).
- Permite la reflexión del entrevistado de ese “algo”-objeto del estudio- , que quizás no tenía sistematizado y/o “concientizado.
- Permite adecuarlo al método de investigación empleado y la forma de “recolección de datos”.
- Permite la flexibilidad entre el entrevistado y el entrevistador (entrevista abierta).
- Un medio para evaluar o valorar a una persona en aspecto particular.
- Para probar o desarrollar una hipótesis.
- Para reunir datos.
- Para muestreo de opiniones de informantes.

Cohen y Manion (1990: 378) argumentan que la entrevista como técnica diferenciada de la investigación puede servir para tres fines:

1. Puede usarse como el medio principal para recogida de información relativa a los objetivos de la investigación. Cohen y Manion (1990) se apoyan en

Tuckman (1972), cuando indican que “la entrevista *por proporcionar acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, hace posible medir lo que sabe una persona (conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo piensa una persona (creencias y actitudes)*”.

2. Puede usarse para probar hipótesis o sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones.
3. Puede usarse en conjunción con otros métodos para acometer una investigación. En otro momento Cohen y Manion se apoyan en Kerlinger (1970) al sugerir que “la entrevista *puede usarse para seguir los resultados inesperados, por ejemplo, o para hacer válidos otros métodos o para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder como lo hacen*”.

Carrasco y Calderero (2000: 84), señalan tres modalidades de entrevista: estructurada, no estructurada y semiestructurada. En el primer caso los entrevistados han de responder oralmente a las mismas preguntas, de carácter cerrado, de acuerdo con el esquema trazado previamente por el entrevistador. En el segundo caso las preguntas son formuladas durante el transcurso de la conversación, con una concepción totalmente abierta, pero bajo el mismo propósito. El tercer caso, se dispone de un guión base que puede ser modificado por intereses de la entrevista, pero sin perder sus objetivos, de modo que facilite al entrevistador la libertad para alterar el orden y la forma de preguntar así como el número de preguntas que pretenda realizar.

La entrevista en profundidad se presenta como la caras de una moneda, el entrevistador y los informantes, una especie de encuentros dirigidos hacia la comprensión de las palabras emitidas por los entrevistados donde aflora en ellos las perspectivas y experiencias a lo largo de su vida personal y profesional (Taylor y Bogdan, 1994). Estos autores distinguen tres modalidades de la entrevista cualitativa:

1. La historia de vida o autobiografía. En ellas el investigador se involucra en la vida del informante, por las experiencias que aporta este último sobre situaciones y momentos cruciales vividos.
2. La segunda entrevista hace referencia a aspectos subjetivos; los informantes hacen comentarios sobre su percepción personal y cómo son percibidos por otros.
3. El tercero ofrece un amplio marco de escenarios, situaciones y personas.

Como hemos indicado al principio, la primera toma de contacto con los informantes, ha sido a través de una entrevista informal, lo anterior, era necesario, porque el tema de la sexualidad, no es área al que todos dan buena cara y disposición para colaborar. De manera, que ha sido fundamental las primeras negociaciones con cada informante, especialmente para acordar día, fechas y hora de las siguientes entrevistas, una vez aceptada la colaboración y participación en el con el investigador durante la investigación.

Siendo la información recibida de manera informal, de modo, que ha sido para interpretar el trabajo colaborativo con los informantes, y, hacer un guión de entrevista,

un calendario de actividades y un plan de recogida de información y de análisis a posteriori. Con todo ello, la información que se ha obtenido en este primer contacto se ha registrado y analizado en viñetas narrativas y en diarios de investigación.

A) Inconvenientes de la entrevista

A primera vista, parece que la entrevista es el instrumento ideal para recoger un cúmulo de información sobre las personas que deseamos interrogar, pero, en el campo de la investigación científica todo es verdadero, mientras no se demuestre lo contrario, de manera, que aún siendo un instrumento ampliamente empleado en la investigación cualitativa también tiene ciertos inconvenientes. En este caso, hablamos de la entrevista en profundidad, que juicio de Sierra, 310-311), presenta las siguientes dificultades:

- Al traducir del lenguaje ordinario a un lenguaje técnico, la interpretación del investigador sobre lo relatado por el informante puede resultar complicado, pues el lenguaje ordinario no fue diseñado para proporcionar dichas interpretaciones.
- La entrevista y el grupo de discusión son técnicas que constituyen enfoques parciales y vías estrechas para el acceso a la realidad, incapaces de abarcar por sí mismos toda la intrincada e insondable densidad real de los procesos sociales.
- La realidad que capta está mediatizada subjetivamente por el habla individual del sujeto entrevistado, lo que lleva a producir frecuentemente falsificaciones, engaños, distorsiones exageradas y fugas temáticas.
- El entrevistador probablemente no comprenda el lenguaje de su interlocutor al desconocer el contexto vivencial.
- Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones.

En nuestro caso, esos inconvenientes, han sido considerados, pero, eso no significa que algún sesgo pudiere existir dentro de la información emitida por los participantes, o, por las interpretaciones realizadas por el investigador. No obstante, esas dificultades se hacen evidentes en el análisis narrativo con las respuestas de los entrevistados, y, con ello, comparar, ratificar, discutir, opinar y replantear sobre los aspectos tratados en la entrevista para luego pulir toda esa información y sea acorde a las necesidades del estudio y con los propósitos del investigador.

B) *La entrevista biográfico-narrativa*

Con base a los objetivos de la investigación tal como ha sido indicado antes, se ha decantado por el uso de la entrevista biográfica-narrativa, por ser la técnica de campo más genuina, pues otorga un mayor control de la situación al investigador, con respecto a los datos, las motivaciones y expectativas de los sujetos participantes (Buendía, 1997: 282). Más adelante la autora indica que otra ventaja de la entrevista biográfica-narrativa, es la posibilidad de localizar narrativas autobiográficas: diarios, o, cualquier correspondencia de otro tipo de documento personal.

Bolívar y otros (2001: 198), señalan que “*Los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. El modo de recoger la información puede ser de muy diversas formas. Pues no es lo mismo entablar una conversación personal, que una entrevista grabada y transcrita; en la primera se construyen significados conjuntamente*”. Mas adelante Bolívar y otros indican que la entrevista al igual que las historias de vida, conversaciones entre otros, sigue siendo la fuente más importante de la investigación biográfica, sin embargo, no excluye a otros instrumentos. Por lo que, en nuestro caso, lo complementaremos –como se observa más adelante– con otros instrumentos de recogida de evidencias.

En nuestro caso –en coherencia con el enfoque biográfico-narrativo que queremos imprimir a la investigación–, nos decantamos por un modelo de conversación en profundidad sobre el pasado, presente y futuro de la formación del profesorado en el área afectivo-sexual. Así nos hemos decantado por la “no estructurada” para dar libertad total al informante para que nos ofrezca “su” panorámica de actividades realizadas en su centro de trabajo; y en las últimas etapas nos hemos decantado por la entrevista semiestructurada, con un guión base propia para asesores, profesores y orientadores. Y, desde ahí, con el normal curso del diálogo informado, ir recogiendo, incidiendo e insistiendo en aquellos aspectos que resulten relevantes, tanto por su novedad, como por su riqueza de contenido o por los flecos de información o puntos en blanco sobre los que se pasa de puntillas; y por su capacidad para enviarnos a nuevos informantes clave hasta saturar la información (Ferrarotti, en Marinas y Santamarina, 1993).

El guión de entrevista ha orientado la investigación para explorar, transcribir e interpretar los argumentos expresados, a la vez recogidos en un esquema de ideas en relación con el tema de la educación sexual y de la formación del profesorado. Todo ello nos han marcado la propia conversación, salvo para insistir en ellos, o no dejar ninguno en el tintero (olvidar/no tratar). Los puntos tratados en las entrevistas son:

- Evolución de los centros de formación en cuanto a actividades formativas, temáticas, fases y visión de los mismos por el profesorado.
- De quién surge la necesidad de tales actividades formativas, existen otros mecanismos de formación, existen especialistas de formación y asesoramiento en el área...
- Actividades ofertadas en las áreas transversales.
- Y los contenidos, temáticas, orientaciones y programas de formación en el área afectivo-sexual.
- Visión de los asesores, los formadores y el profesorado de esta formación...
- Experiencias personales y profesionales en este ámbito...

Ante la incertidumbre que pudiese tener la entrevista en este trabajo, recurrimos a los expertos. Pujadas (1992: 68) citado por Buendía y otros (1997: 282) señala unas reglas para la elaboración de la entrevista biográfica:

1. Estimular las ganas de hablar del informante y crear condiciones ambientales favorables para que se realice de forma cómoda.
2. No acaparar el entrevistador la palabra ni dirigir excesivamente en la entrevista.
3. Plantear preguntas lo más abiertas y generales posibles.
4. Elaborar en una primera entrevista un esbozo general de la biografía que incluirá una enumeración de cada una de las grandes etapas vitales y el mayor número de datos cronológicos precisos. Una nueva entrevista supondrá la ampliación o modificación de este cuadro general.

Para la realización de la entrevista biográfica (Bolívar y otros, 2001: 160) distinguen tres momentos:

- La entrevista como *acontecimiento*: la realización y vivencia de la interacción entre el entrevistador y entrevistado, donde –además del propio discurso– se pueden captar las actitudes, formas de ser, etc.
- La entrevista *registrada*: donde se percibe auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra.
- La entrevista- *texto*: una vez transcrita se convierte en texto, donde se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección.

Pero, como ocurre en todo proceso de investigación, hay ciertos momentos para desarrollar o poner en la práctica cualquier instrumento de investigación. Dicho esto es, nos hemos apoyado en Atkinson (1998) quien propone tres fases de desarrollo de una entrevista biográfica.

- *Planificarla* (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos;
- *Llevarla a cabo* (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado /a por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y
- *Transcribir e interpretar la/s entrevista/as*.

El autor recomienda para la fase de planificación los siguientes aspectos básicos.

- Decidir a quien se va a entrevistar.
- Quien va a hacer de entrevistador.
- Establecer una primera relación, para ofrecer una explicación de los propósitos.
- En los relatos de vida es preferente que contenga un amplio grado de apertura” frente a cuestiones muy estandarizadas, por lo que se sugiere contar con una Guía de Entrevista.
- Planificar y crear el contexto adecuado (un diálogo interactivo).
- La ética de la entrevista e investigación. Son principios éticos que pueden interferir entre el entrevistado y el entrevistador, de modo, que es preferible aclarar y negociar al principio, y con ello, se protege y preserva la privacidad, derechos e intereses del narrador, especialmente cuando se puedan ser vulnerables, entre otros. Será una decisión personal del entrevistado en este caso.

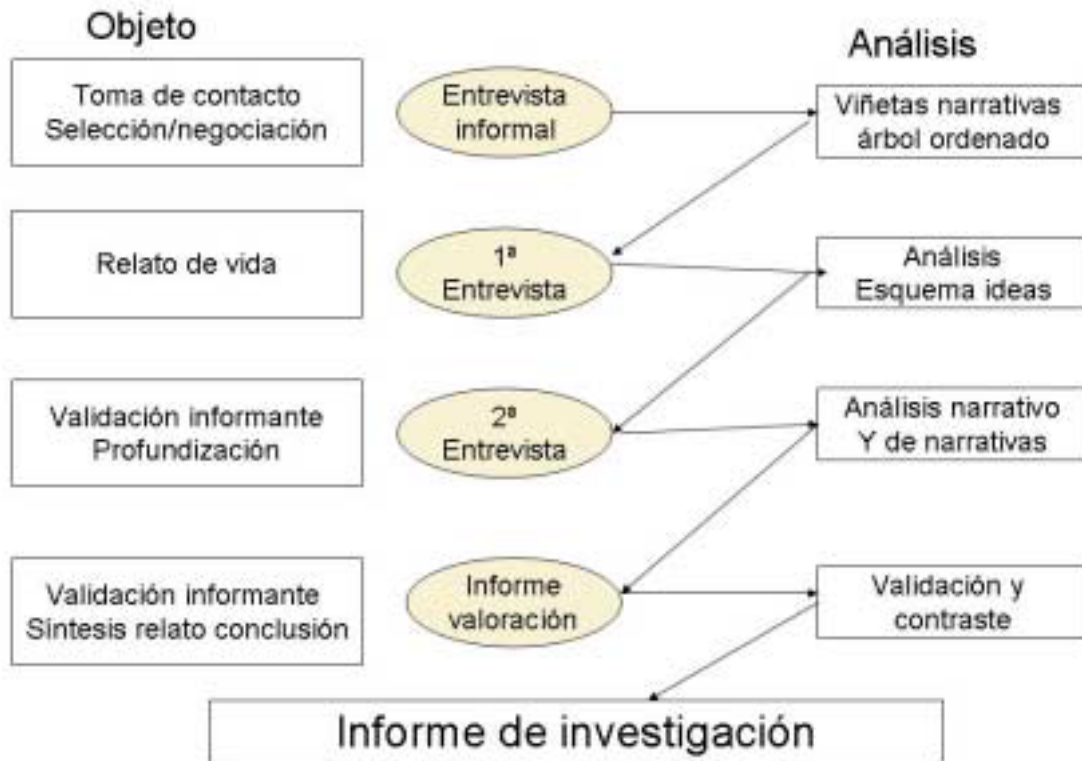
C) *Los ciclos de profundización sucesiva*

La entrevista biográfico–narrativa –dentro de un ciclo de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1994)– es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional. Con ello se logra afianzar más la información se han realizado una serie de entrevistas (ciclos), de entrevistas en profundidad, una para cada caso, desarrolladas en sesiones espaciadas en el tiempo. En un proceso en colaboración de "autoanálisis asistido" (Bourdieu, 1999), supone reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato (Clandinin y Connelly, 2000). Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (Ricoeur, 1996; Giddens, 1995). Supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión.

En estas entrevistas se induce a los asesores/as a reconstruir sus biografías profesionales en torno a sus experiencias y necesidades de formación (historias en que sus experiencias son organizadas por ellos retrospectivamente), mediante la técnica de la autotematización biográfica estimulada ("*stimulated autobiographical self-thematization*") de Kelchtermans (1993) y el empleo de *analizadores* y construcción de historias de vida en torno a distintos *momentos críticos* por los que pasen estos profesionales. Con lo que extraer, de una parte, unos biogramas de desarrollo profesional vivido, y de otro, las percepciones e intelecciones de estos asesores sobre cómo debería ser y haber sido éste, con un mínimo de coherencia para la comparación y descripción homogénea entre todos los casos.

Cada estudio de caso va a seguir un ciclo de tres entrevistas biográficas semiestructuradas y basadas en diálogos en profundidad (de más de una hora de duración). Este ciclo de profundización, a modo de cascada de comprensión, reproduce los pasos de Kelchtermans y Vandenberghe (1994), adaptados por Bolívar y otros (1997). Esta profundización biográfica (Demazière y Dubar, 1997) debe generar los conceptos procedentes de los datos, y la asociación/relación entre las categorías generadas (Strauss y Corbin, 1998). En nuestro caso se ha seguido el proceso en cascada que describe gráficamente la figura 5.5:

CASCADA DE PROFUNDIZACIÓN SUCESIVA



Con las entrevistas se ha conseguido una mayor profundización y confrontación en los temas sobre educación sexual, además, de un contraste en los informes y una mayor reflexión sobre los contenidos en los relatos. Así mismo, ha permitido a cada informante hacer comparaciones, reconstruir, puntualizar, ampliar o corregir sus propios argumentos, para con ello, abrirse la posibilidad de ir validando y consensuando la lógica y la veracidad del relato mismo.

Las entrevistas a profesores, orientadores y asesores constaban de dos grandes apartados. En la primera, sobre las historias y vida y trayectoria profesional, era fundamental, conocer el ámbito de trabajo, su vida y experiencia personal y profesional, de manera con esta información, pudiéramos confrontar sus relatos en un segundo momento. También se han considerados otros aspectos como: las actividades formativas, la formación inicial y permanente del profesorado de ESO, la evolución de la educación sexual en España, y sobre el papel de los asesores de formación en temas transversales. La información extraída de cada informante, nos ha servido para determinar los ciclos de vida, las fases críticas que han marcado la vida personal y profesional de estos sujetos, así como las personas importantes que han influido durante su recorrido profesional, los momentos claves y, los incidentes que condicionan quienes son y por qué realizan una acción determinada... En la segunda entrevista hemos procurado confrontar de manera personal los relatos de la primera, para con ello, profundizar, enfatizar y contrastar algunos aspectos que pudieran haberse omitidos por el investigador. La confrontación de esta segunda entrevista se ha hecho a través de

unos mapas conceptuales y tras el presentar a cada informante un resumen de las ideas principales de la primera entrevista, para luego, realizar la segunda fase.

5.3.2. Mapas Conceptuales

Los mapas conceptuales tienen su origen en los años sesenta dentro del campo de la psicología en Ausubel, que los concebía como artefactos para la organización y representación del conocimiento. El objetivo de los mapas conceptuales desde entonces es representar las relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Los conceptos se colocaban en cajas o círculos, mientras que las relaciones entre ellos se explicitaban mediante líneas que unen esas cajas respectivas. Más tarde se indicaba que los mapas conceptuales se debían estructurar de forma jerárquica, en los que los conceptos más generales estarían en la raíz del árbol y a medida que se va descendiendo por el mismo se van encontrando con los conceptos más específicos, lo cual hoy día sigue utilizándose tal cual.

Los mapas conceptuales son semejantes a los mapas de carreteras, dado que muestran los diferentes caminos para conectar los significados de forma que resulten proposiciones, y con ello res reduce finalmente a un esquema de todo lo que se ha aprendido. Los mapas son útiles al profesorado, para expresar y facilitar el intercambio de información, y con ello se logra el valor y los objetivos de la realidad por enseñar. A través de los intercambios de información, se hace un balance de algunas sensaciones positivas y negativas, de las actuaciones educativas, y, permite la observación de cuán ignorantes somos con respecto a algún tema (Novak y Gowin, 1988, 37-8).

Joseph D. Novak (citado por Aste 2000) indica que los mapas pueden usados como resumen o esquema que ayudan a la memorización, ya que apoyan los cuatro procesos básicos para la codificación de información:

- *Selección.* Al elaborar un mapa conceptual, se tiene que seleccionar la información que se va a emplear.
- *Abstracción.* Se extraen los elementos más significativos para ubicarlos dentro del mapa.
- *Interpretación.* Para favorecer la comprensión, se hacen inferencias sobre las ideas que se tengan.
- *Integración.* Cuando se crea un nuevo esquema o se modifican uno existente. Y la recuperación de información, cuando se trata de comprender lo que trae el esquema.

El asesoramiento, es uno de los temas tratados en esta investigación, y, una de sus características, es la negociación; los mapas cumplen hasta cierto punto el papel de instrumentos para negociar significados. Entendiendo por negociar, algo a tratar con otro para llegar a un arreglo sobre algún asunto o una materia, que requiera capacidad para resolverlo satisfactoriamente (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1983, en Novak y Gowin, 1988, 39). En la figura 5.6 se ejemplifica un mapa conceptual

utilizado en uno de los estudios de caso. En los anexos se encuentran todos los utilizados.

Figura 5.6. Mapa conceptual



En nuestro estudio han sido utilizados como estrategia para sintetizar las primeras aportaciones de los informantes (en los ciclos de entrevista) y presentárselos – al inicio de la nueva entrevista (ver cascada de profundización sucesiva propuesta)- para su valoración y complementación. Y todo ello en base a que los mapas conceptuales fomentan en el profesorado la reflexión, el análisis y la creatividad y son buenas herramientas de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto de poder de visualización (Del Castillo y Olivares Barberán, 2001, 1).

Los mapas conceptuales en esta investigación han servido para seleccionar la información recogida de las entrevistas, para luego entregarlos a los informantes para confrontarlos con ellos y seguir profundizando en la segunda entrevista de la cascada. Entre sus aportaciones a la investigación señalar que: 1) han facilitado el intercambio de impresiones entre el investigador y los entrevistados; 2) han permitido la

comprensión de las ideas principales de cada entrevista; 3) han modificado las visiones nuevas de los informantes en cada ciclo de la entrevista; 4) se ha logrado la interpretación de la información sobre el tema de la educación sexual, desde la óptica de cada participante, de su experiencia y de las actuaciones del profesorado en el ámbito educativo; y finalmente, 5) nos han permitido avanzar de manera consciente y deliberada en la profundización de los relatos y las experiencias de vida profesional relativa a educación sexual.

5.3.3. Recogida de materiales de apoyo al profesorado

Se han recogido todos aquellos materiales de apoyo al profesorado empelados o sugeridos por los informantes clave y algunos otros informantes iniciales que, al final no fueron seleccionados o no tuvieron posibilidad de participar en la investigación. Entre los materiales sirven tanto para su proceso de formación y documentación, como de material curricular de trabajo en clase o guía didáctica.

5.4. Instrumentos de análisis de información

Para el análisis de datos cualitativos existen diversas técnicas propias, las cuales tienen una estrecha relación con los objetivos de la investigación; por tanto, a un propósito y a una orientación, así mismo, constituyen toda una metodología que no depende del investigador sino de los fines del estudio (Buendía y otros, 2001: 288).

Los objetivos de la investigación han sido el análisis de datos sobre textos, y, de la recogida de información a través de los CEP y de las entrevistas. Toda la información obtenida de los informantes nos ha conducido al conocimiento de las actuaciones del profesorado de ESO. En otro momento Buendía indica que *“El análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana”*.

Siendo la investigación cualitativa, el análisis de los datos, debe ser inductiva. Debe desvelar patrones de comportamiento, ideas y explicaciones de los hechos o fenómenos, que permiten a la vez hacer las conclusiones pertinentes, que son el cimio de toda investigación. Una forma de organizar los datos es la separación en unidades, categorías, temas y conceptos. La interpretación de los datos, consiste en dotarles de sentido (Cardona, 2002: 150).

Buendía y otros (1997: 290) señalan que la naturaleza de los procesos de análisis cualitativo está condicionada por:

- La perspectiva o enfoque cualitativo desde la que se enmarca el estudio y que determina el objeto científico o contenido de análisis.
- El objeto científico que se pretende lograr: describir, contrastar, interpretar.

Más adelante la autora señala que existen cuatro tipos de técnicas de análisis de datos: el análisis de contenido, el análisis del discurso, el análisis de la estructura cognitiva y el análisis de los procesos interactivos. Para los fines de la investigación, hemos utilizado sólo la primera, pues se ha optado por otros que más adelante se mencionarán en este apartado.

5.4.1. Fases y tareas de análisis de datos

Para el análisis de datos cualitativos existen diversas técnicas propias, las cuales tienen una estrecha relación con los objetivos de la investigación; por tanto, a un propósito y a una orientación, así mismo, constituyen toda una metodología que no depende del investigador sino de los fines del estudio (Buendía y otros, 2001: 288).

Los objetivos de la investigación han sido el análisis de datos sobre textos, y, de la recogida de información a través de los CEP y de las entrevistas. Toda la información obtenida de los informantes nos ha conducido al conocimiento de las actuaciones del profesorado de ESO. En otro momento Buendía indica que *“El análisis cualitativo es aquel que se proyecta sobre cualquier forma de expresividad humana”*.

Siendo la investigación cualitativa, el análisis de los datos, debe ser inductiva. Debe desvelar patrones de comportamiento, ideas y explicaciones de los hechos o fenómenos, que permiten a la vez hacer las conclusiones pertinentes, que son el cimiento de toda investigación. Una forma de organizar los datos es la separación en unidades, categorías, temas y conceptos. La interpretación de los datos, consiste en dotarles de sentido (Cardona, 2002: 150).

Buendía y otros (1997: 290) señalan que la naturaleza de los procesos de análisis cualitativo está condicionada por:

- La perspectiva o enfoque cualitativo desde la que se enmarca el estudio y que determina el objeto científico o contenido de análisis.
- El objeto científico que se pretende lograr: describir, contrastar, interpretar.

Más adelante la autora señala que existen cuatro tipos de técnicas de análisis de datos: el análisis de contenido, el análisis del discurso, el análisis de la estructura cognitiva y el análisis de los procesos interactivos. Para los fines de la investigación, hemos utilizado sólo la primera, pues se ha optado por otros que más adelante se mencionarán en este apartado.

En todo proceso de análisis de datos el investigador va encontrando referentes importantes cuyos objetivos nos sirven de cimiento a nuestra investigación. La investigación propuesta ha seguido unas fases de análisis bajo el apoyo de Taylor y Bogdan (1989: 159), quienes abogan por tres etapas o fases:

- a) Fase de descubrimiento en progreso, en la que se identifican temas y se desarrollan conceptos y proposiciones.

- b) Fase de tratamiento de datos, en la que se codifican estos y se refina la comprensión del tema de estudio.
- c) Fase de relativización, es decir, de comprensión de los datos en el contexto en el que han sido recogidos

a) Descubrimiento

La fase de descubrimiento señala que en todo proceso de investigación se tiene que aprender a explorar temas de investigación examinando los datos de todas las forma posibles. Para ello y siguiendo las orientaciones de Taylor y Bogdan, bajo las siguientes estrategias:

- Leer repetidamente los datos. Podemos recurrir a alguien más que lea nuestros datos.
- Seguir la pista de intuiciones, interpretaciones e ideas, registrando todas las ideas que emergen de la lectura de nuestros datos, anotando éstas en los márgenes.
- Buscar los tema emergentes, confeccionando listas de temas, sin apostar por ninguno de ellos en principio.
- Elaborar tipologías o esquemas de clasificación, que pueden ser útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo. Primero, se ha de buscar frases y palabras del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen. Segundo, cuando se descubra un tema en los datos, habrá que comparar los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. Tercero, a medida que se identifican temas diferentes, hay que buscar las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. También las distintas proposiciones o tipologías se han de hilvanar con la hebra conceptual que los enlace y los relacione.
- Leer el material bibliográfico, ya que nos ayuda a interpretar nuestros datos.
- Desarrollar una guía de la historia, que es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta “¿Sobre que trata este estudio?”. A veces esto lo hace un título o subtítulo.

b) Codificación

El proceso de codificación de datos incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren al tema de estudio, así como de ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Es en proceso donde se tiene la oportunidad de refinar, expandir, descartas o desarrollar las ideas o categorías. Se codifica según (ibid., p. 167-170) de la siguiente manera:

- Desarrollar teorías de codificación, redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial, siendo lo más específico posible.

- Codificar todos los datos, notas de campo, transcripciones, documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. Se deben codificar tanto los incidentes positivos como los negativos. Las categorías deberán ajustarse a los datos, y no a la inversa. Si un dato entra en varias categorías, se le asignarán todas ellas.
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, colocando los datos en carpetas o sobres, indicando de qué conjunto específico de materiales se extrajo cada fragmento, conservando una copia intacta de todos los materiales en sus respectivos conjuntos de origen.
- Comprobar qué datos han sobrado, formando nuevas categorías con estos, si es posible. Si no se ajustan, se deben desechar.
- Refinar y ajustar las ideas. Si algunos conceptos no se ajustan a los datos, habrá que reformularlos o descartarlos, y desarrollar otros nuevos.

Las categorías se han clasificado según el contenido y el tema central de la entrevista. La forma en que hemos realizado este proceso se resume de la siguiente manera.

- Se ha integrado un conjunto de aspectos bajo un común denominador: la educación sexual y la formación del profesorado.
- Un listado de todas las categorías relacionadas con los dos aspectos del punto anterior. (anexo, p. xx), y
- Todo ello, se han agrupado en metacategorías, tales como:
 - Formación del profesorado en educación sexual
 - Demandas del profesorado en la educación sexual
 - Necesidades formativas en educación sexual
 - Experiencias profesionales en educación sexual
 - Falta de apoyo al profesorado en temas de educación sexual
 - Fuentes de información de la educación sexual
 - Ámbitos de trabajo del profesorado
 - Situación actual de la educación sexual

Las categorías seleccionadas se han agrupado en metacategorías, y, después se ha procedido al análisis con las propias voces y relatos de los informantes en una interpretación de los aspectos referidos en las entrevistas. Lo anterior puede hacerse a través de un análisis narrativo, Lieblich (1998) citado por Bolívar y otros, propone dos tipos de análisis narrativo: a) de contenido *vs.* Forma, y holístico *vs.* Categórico. En donde, la dimensión holístico/categórico se refiere a la unidad de análisis: el texto como un todo, o en forma de pequeñas unidades temáticas o categorías extraídas del texto. En tanto que, en el análisis de contenido, el relato se divide minuciosamente en unidades categóricas sacadas del texto. Del mismo modo, el análisis holístico, toma la historia de vida de una persona como un todo, en donde cada parte se interpreta con base a las restantes. Mientras, que el análisis categórico se utiliza para analizar varias narrativas, en la medida en que permite compararlas entre sí.

Además, no perdamos de vista el objetivo principal del análisis biográfico, que es abarcar la vida total de un individuo /grupo; en este análisis se recrea un conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. Por tanto, el análisis no consiste sólo en acumular, sino en ir “podando” muchos de los datos que se han ido acumulando.

“La educación y la investigación educativa es la construcción y reconstrucción de relatos personales y sociales; los alumnos, los profesores y los investigadores son narradores de relatos y personajes en sus propios relatos y en los relatos de los demás”. (Connelly y Clandinin, 1990, 2).

Así mismo, Fernández Cruz (1995, 24) comenta que la aproximación narrativa supone las historias personales de la experiencia, lo cual es consustancial con la indagación biográfica. Pero le añade algo más. De manera, que no sólo es que la vida en la enseñanza sea una historia contada, sino que la propia enseñanza es una historia contada. Por tanto, la narrativa permite un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales de la enseñanza del profesor y su desarrollo en el tiempo.

c) Relativización de los datos

El término se refiere a la interpretación de los datos en el contexto en el que han sido extraídos; y, en los que hay que reflexionar sobre los siguientes aspectos.

- Los datos han sido solicitados a los informantes y los que no, para comprobar el posible sesgo de la investigación. Se puede comparar los enunciados voluntarios y los dirigidos, para ver si existe variación significativa.
- La posible influencia del investigador sobre la conducta y opiniones de los informantes.
- Distinguir entre los datos directos o indirectos, inferidos por el investigador.
- Los tipos de fuentes y la variedad de estas.
- Autorreflexión crítica con los propios supuestos.

5.4.2. Análisis de contenido

La técnica de análisis de contenido nos ha servido para describir los datos sobre las diferentes áreas de actuación de los CEP, y con ello se ha recogido información a cerca de la evolución y la trayectoria del profesorado de educación secundaria.

El análisis de contenido según Krippendorff (1990: 28) es *“Una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto”*. La técnica tiene como finalidad, proporcionar conocimientos nuevos, una representación de hechos y una guía práctica para la acción.

En otro momento el mismo autor indica que en todo análisis de contenido debe quedar claro qué datos son analizados, su definición, y la población donde son extraídos. Lo más importante son los datos y no el contexto; los datos exhiben su propia sintaxis y estructura, y se describen en función de unidades, categorías y variables o son codificados de acuerdo con un esquema multidimensional.

El análisis de contenido es un de las técnicas para el análisis de la comunicación humana. Como técnica asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos. Bardín (1996: 5) indica que “*La finalidad analítica que resuelven las técnicas de análisis de contenido es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo*”.

El análisis de contenido no es una técnica que persigue el mero recuento de frecuencias y datos aparecidos en el texto, sino que realiza estos hechos con el objeto de validar y constatar hipótesis previamente formuladas, y generar a partir de los datos encontrados en el texto.

Buendía y otros (2001: 290) indican que la naturaleza de los procesos de análisis cualitativo está condicionada por:

- La perspectiva o enfoque cualitativo desde la que se enmarca el estudio y que determina el objeto del análisis.
- El objetivo científico que se pretende lograr: describir, contrastar, interpretar.
- El análisis de contenido ha sido útil para describir las actividades formativas de los CEP, desde las relacionadas con la formación del profesorado en temas transversales, específicamente, en el área de la salud y en la educación afectivo-sexual, así como para el análisis de los materiales de apoyo al profesorado en el ámbito de la educación sexual y en el establecimiento de categorías de análisis del material biográfico-narrativo (procedente de las entrevistas mantenidas).

A) Usos del análisis de contenido en la fase de contextualización

Cada momento y fase ha tenido su particular análisis. Destacamos dos momentos por su importancia y detalle:

- *Análisis de la información obtenida durante el proceso de contacto inicial y negociación.* Durante la fase de proceso de nieve, se analizó el material producido por los informantes (recogido en viñetas narrativas y diario de investigación) seleccionado ámbitos que se destacaban por los informantes, valoraciones de los mismos, etc. Se han estructurado y tratado en torno a viñetas narrativas y de árbol ordenado
- *Análisis de los materiales curriculares y memorias de actividades.* Se utiliza propiamente el modelo de análisis de contenido descrito con anterioridad de forma general. Aunque es necesario advertir que si bien para analizar material escrito (memorias de CEP) sí que ha servido para reducir información a datos

operativos y manejables (simplificados numéricamente tras categorizar), en el resto de los usos de las categorías han sido más como una herramienta que ayudaba a la organización del material y la propia interpretación narrativa –no paradigmática en el sentido estribito de la palabra– de la misma.

B) Análisis del material biográfico-narrativo

Como señala Domingo (2005), al ser una “*forma de investigar novedosa que altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer*” (Bolívar, 2002), existen ciertos rechazos iniciales y se le piden resultados y análisis más propios de otras metodologías, a los que este enfoque no responde. De este modo, entre sus sombras (limitaciones y problemas) destacarían que difícilmente encaja con determinados modos paradigmáticos y académicos aceptados para analizar la realidad y generalizar el saber. Y, como advierten diversos investigadores en esta línea de reflexión (Polkinghorne, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Demazière y Dubar, 1997; Bolívar, 2002) se pueda caer –desde tesis reduccionistas y de incompatibilidad– en centrarse tanto en *análisis paradigmáticos* de narrativas, que se alejen del propio discurso para meter con calzador análisis positivistas descontextualizados; como en incidir demasiado en un *textualismo radical* –cfr. El trabajo de Bourdieu (1999)–, que excluya la posibilidad de buscar confluencias, hacer interpretaciones más allá de los propios relatos o que se ignoren otras dimensiones estructurales, estratégicas o externas que también confluyen en el proceso. Tampoco escapa a ciertas críticas en cuanto a ser propenso a usos malsanos, desde poder no estar comprometidos con la verdad (aunque si algo se cree y vive como cierto, es real en sus consecuencias), la instrumentalización o la excesiva subjetividad y particularidad de cada caso.

5.4.4.1. Lógicas de análisis de textos narrativos

De acuerdo con Polkinghorne (1995), existen dos modos de analizar las narrativas: paradigmática (mediante el empleo de categorías) y no paradigmática (o propiamente narrativa). Las dos son formas legítimas de construir el conocimiento en la investigación educativa. Ahora bien, cada una tiene formas distintas de generar conocimiento y criterios específicos de validación y fiabilidad, por lo que los informes de investigación de un modo no pueden ser verificados según el otro. Ambas lógicas son potentes, pero no necesariamente autoexcluyentes; de hecho –como señala Bolívar, (2002)– hay movimientos de integración y complementación (no ingenua) y otros de reduccionismo radical (con problemas evidentes). En nuestro caso, nos posicionamos en una perspectiva de integración de análisis narrativos y de narrativas (Polkinghorne, 1995).

a) Análisis paradigmático de datos narrativos

Hace referencia a estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado normalmente “cualitativo”) procede por tipologías

paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado. El modo paradigmático de análisis de datos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Suelen realizarse dos tipos de análisis paradigmático:

- Los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías.
- Otro, donde en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa.

En nuestro caso se usa un cierto nivel de categorización –descrito en el apartado de análisis de contenido– que ayude al tratamiento/gestión de textos –a modo de base de datos (File Maker Pro)–, pero sin desvirtuar el texto por las categorías. Es decir, las categorías como ayuda o instrumento, no como pauta definitiva. En este sentido utilizamos grandes categorías, bien estudiadas, para organizar el discurso y el análisis, no para hacer otros tratamientos propiamente cuantitativos y alejados del texto y la intención del informante.

b) Análisis narrativo, propiamente dicho

Hace referencia a estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración en una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos a los datos. Aquí no se busca elementos comunes, sino elementos singulares y únicos que configuren la historia.

En contraste con el modo paradigmático, el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular, sin aspirar a la generalización. La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. Para este tipo de análisis es importante que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos suelen proceder en este caso de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una intriga narrativa. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

* * * * *

Sin embargo, no todos los investigadores que trabajan en el campo educativo suelen estar consonancia con los dos autores anteriores. La discrepancia se debe a que éstos últimos, no establecen la diferencia entre los dos tipos de narrativa que proponen;

no aclaran, sí una investigación es “análisis de datos narrativo” o “análisis narrativo”. Ante esta situación Elbaz (1997), señala que pueden existir intereses legítimos en la investigación, que no lleguen a ser cubiertos por un solo “análisis narrativo”. De manera que para indagar la trayectoria profesional general de los profesores de un nivel educativo, es conveniente un amplio recuento de historias de vida, que exigen, por su propia extensión, algún tipo de análisis de datos (categorial, estructural u otros), pero, a la vez, pueden llegar a interesarse en determinadas historias particulares para reconstruir narrativamente.

No obstante, Huberman (1998) señala que es evidente que la investigación narrativa, cuyo resultado es un informe narrativo, pero, que tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras. Quizás el problema generado en torno a este tipo de investigación es que, si respeta en exceso el discurso emic de los profesores, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados, imposibilitando de este modo toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis.

Para evitar que ocurra lo anterior, el autor sugiere que bajo el lema de rechazar las generalizaciones y las posibles distorsiones de la narración del profesorado o alumnado, no se puede sacralizar el discurso emic de éstos. Pues, al fin a cabo, los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación. Más adelante Huberman (1998) comenta que, en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen. De hecho, esto es lo que han pretendido las ciencias sociales. Por estas circunstancias, la investigación narrativa aboga para que dichos relatos sean en todo momento relevantes a los propósitos de la investigación, y, deben también someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información, como hemos señalado en otro momento al respecto.

En esta investigación se formularán un conjunto de metacategorías comunes a los distintos casos y nos ayudaremos de programas informáticos de tratamiento de textos válidos para abordar análisis cualitativos como File Maker. En cualquier caso, como defienden Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se privilegia el "análisis propiamente narrativo", obviando que un análisis categorial fuerte pueda hacerlo perder. Pero –para que dichos relatos sean relevantes a propósitos de investigación– se combinará también con su reconstrucción de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información.

El proceso seguido, como señalaba Flick (2004), ha sido eliminar los pasajes no narrativos del texto (para evitar contagios y pérdidas de sentido) y segmentarlo en secciones formales de contenido, desde una descripción estructural del contenido o trama. Con ella se pueden redactar los casos desde un nuevo relato y hacer otras categorizaciones que permitan otros análisis más paradigmáticos contextualizados y con la voz real del relato original.

5.4.4.2. Aportación del programa informático de gestión de información y bases de datos File Maker a nuestra investigación

El File Maker es una base de datos que permite realizar grandes listas de información. Es un programa diseñado para ayudar a gestionar información de manera fácil y eficaz; por su potencia y flexibilidad de manejo permite de forma rápida, organizar, actualizar, ordenar y buscar datos de cualquier proyecto educativo o de investigación. Es un programa que permite realizar varias aplicaciones (Office, 1999):

- Crear y conservar registros de información de acuerdo a clasificaciones predeterminadas.
- Realizar procesos de búsqueda de información específica que cumpla ciertas condiciones.
- Ordenar información en orden ascendente o descendente.
- Realizar cálculos entre los datos ingresados.
- Simplificar el proceso de inserción y borrado de datos.
- Imprimir los datos organizados en reportes de acuerdo a fines particulares.

En nuestro caso se usa el File Maker tras haber realizado la transcripción de las entrevistas y una categorización al uso. Antes de someter los datos al análisis con el programa File Maker, se han dividido todas las entrevistas en unidades de significado. El texto una vez categorizado e indexado en la base de datos del programa, se ha procedido a realizar diferentes búsquedas guiadas (en función de categorías o cruces de las mismas, o mediante la búsqueda de palabras significativas) hasta obtener bloques de texto operativos para encontrar sentido al discurso. Como el programa permite acceder a los párrafos anteriores o posteriores, no desvirtúa demasiado el sentido textual del relato inicial en el propio análisis, sino que “simplemente” ayuda al a gestión y trabajo con esa información.

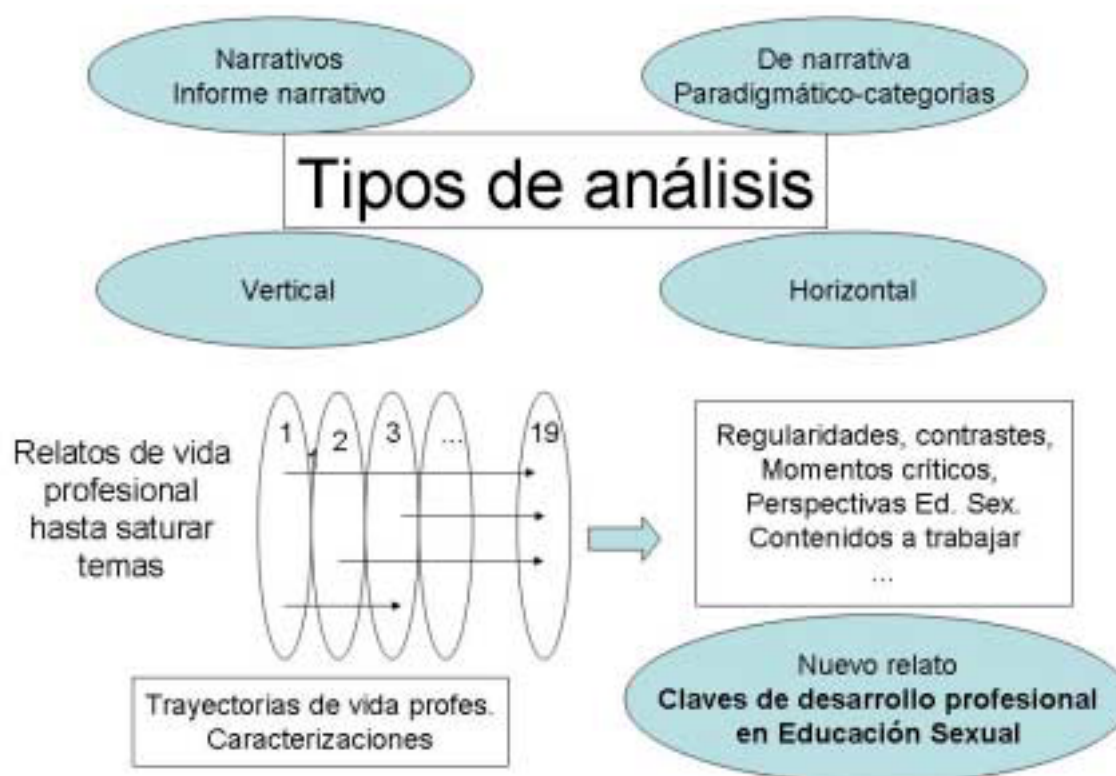
5.4.4.3. Análisis verticales y horizontales del material biográfico–narrativo

La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de "subjetividad disciplinada", mediante un doble análisis:

- *Vertical/Estudio de cada historia* de cada informante–clave como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Lo abordamos mediante la construcción de biogramas y categorías que permitan configurar el "perfil profesional".
- *Horizontal/Análisis comparativa:* Comparación de cada historia biográfica de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesionales entrevistados. Denzin (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida.

Como sintetiza la figura 5.7, en nuestro caso haremos tanto un análisis vertical o de caso individual, en el que se muestra y caracteriza mediante un informe narrativo cada informante clave (trayectoria de vida, características profesionales, etc.), junto con otro informe (también narrativo), pero extraído del cruce de casos e informes particulares, mediante un análisis de narrativa (apoyado en amplias categorías), en el que se intentan encontrar regularidades, contrastes, perspectivas, posicionamientos grupales y profesionales, etc; e incluso cruzarlo todo con otras variables de perspectivas de los informantes y los diferentes grados de desarrollo profesional (Huberman, 1990) y –más concretamente- referido a la experiencia en educación sexual.

Figura 5.7. Tipos de análisis a realizar a los relatos de los informantes clave



5.4.5. Sistemas de categorías empleados

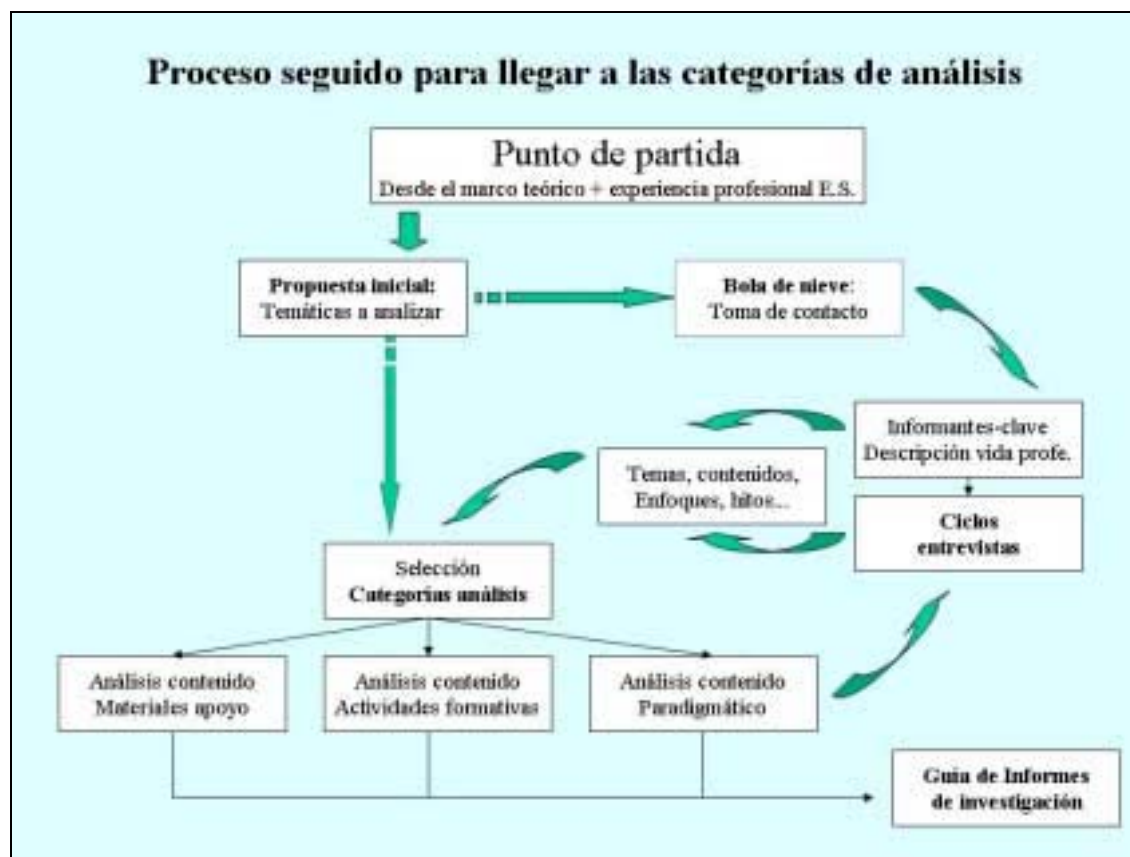
Como se ha señalado anteriormente, todo el sistema de categorías de análisis empleado es deudor del propio proceso de investigación y del proceso seguido. En nuestro caso se ha ido construyendo y replanteando en función de la información que se iba obteniendo, las saturaciones de información que se iban produciendo y la promoción de temas o ámbitos en los que se reincidía sistemáticamente. La lectura reiterada del material y de la propia asignación de categorías iba cribando el propio proceso y los listados, hasta dejarlos operativos y manejables. Eso sí, siempre desde y sin perder de vista la fundamentación teórica desde la que partíamos.

Una vez que se concretaban, se sometían a juicio de expertos antes de ser utilizadas. Este grupo supuso una ayuda inestimable ayuda, en cuanto a concretar y operativizar funciones y categorías de acuerdo a los objetivos de investigación y el propio material sometido análisis. Este equipo actuó en la redacción final del listado de categorías a utilizar en la parrilla de análisis de narrativas para file Maker Pro y en las de análisis de memorias y de material de apoyo. El grupo de expertos lo formaban cinco doctores miembros de la Universidad de Granada y/o de alguno de los grupos de investigación de la misma:

- Un profesor de universidad experto en metodología de investigación;
- Un experto en asesoramiento curricular, profesional e institucional;
- Un experto en formación en educación sexual;
- Un director de CEP; y
- Un miembro de los EOE, que forma parte del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de la Delegación

De acuerdo con Flick (2002), en el proceso de codificación y categorización seguido, se ha partido de una codificación teórica más abierta, para llegar después, con los materiales a analizar en la mano a una codificación más selectiva. Se hace después una codificación temática derivadas de las preguntas realizadas y los objetivos pretendidos al seleccionar el material. Cuando se desenmarañan los datos Böhm (2004) se van buscando conceptos básicos en el cuerpo del discurso y relevantes para el objeto de estudio. Después de los primeros análisis y usos de categorías se comprueban de manera cruzada, lo que permite profundizar, asentar, relativizar o descartar cuestiones.

Figura 5.8. *Proceso de concreción y uso de los sistemas de categorías*



El proceso seguido se podría sintetizar del siguiente modo (ver figura 5.8). Se parte del marco teórico que orienta el estudio. Ello será referente esencial a lo largo de todo el proceso y en la promoción de las categorías finales en las que se concrete y que servirán para analizar información y producir el informe de investigación. De esta lectura y documentación sale un primer listado de temas, enfoques, dimensiones, variables, etc. Pero no queda sólo ahí, también se matiza desde la experiencia profesional del doctorando (asesor de educación secundaria en el área de educación sexual en su país). Este primer documento sirve de base para empezar a establecer contactos con profesionales que respondan a estas variables buscadas y para orientar el debate de posible negociación-selección. Indagando en los vericuetos del proceso de bola de nieve, buscando otros informantes clave, temas de qué hablar, impactos, etc. o puntos en blanco, empieza a tomar cuerpo un primer armazón o boceto de entrevista (temas de los que hablar) y la necesidad de buscar otros referentes de contextualización (análisis de memorias de actividades formativas y de materiales).

Este primer armazón se va reconstruyendo, adaptando, ampliando o reduciendo y mejorando en la medida que van progresando los diferentes ciclos de entrevistas desarrollados. Desde ellas surgen también tanto los listados de materiales a estudiar, como los principales analizadores a estudiar. Con todo ello se establecen los diferentes sistemas de categorías y se someten al juicio de los expertos. Una vez validados, se elevan a definitivas y son empleadas en los diferentes análisis y en la redacción del informe.

A) Sistemas de categorías de análisis de las memorias de los CEP

A la hora de analizar las memorias de los CEP nos interesaba profundizar en torno a los siguientes elementos (categorías de análisis):

- *Actividades formativas (tipologías).* Esta categoría ha sido importante para conocer los diferentes tipologías de actividades formativas desarrolladas, su importancia relativa en el conjunto del CEP y su evolución en el tiempo..
- *Áreas temáticas de formación:* En este aspecto se diferencia entre actividades relacionadas con áreas curriculares tradicionales, con temas organizativos-funcionales y de otros contenidos en temas transversales, tanto de modo general (para comparar con el resto), como particular por bloques temáticos de los diferentes temas transversales, para cruzarlos con lo específicamente relacionado con la educación afectivo-sexual.
- *Año de la actividad:* Para conocer tanto la persistencia de determinadas acciones como su continuidad y evolución en el tiempo.
- *Zona de referencia:* Con ella queremos observar si la variable zona y/o tamaño del CEP de referencia tiene impacto en las demás variables.

Una vez analizadas todas las memorias y recogida toda la información en un cuadro de doble entrada, se realiza un tratamiento estadístico simple, donde los aspectos a considerar serán: los porcentajes, las frecuencias, la trayectoria, longitudinal y transversal de todos los datos de las diferentes tablas. Y toda esta información se recoge en gráficas y tablas de datos (frecuencias y porcentajes) que permitan contemplar los datos e interpretarlos.

B) Sistemas de categorías de análisis de los materiales de apoyo al profesorado en el ámbito de la Educación Afectivo Sexual

Existe suficiente material sobre educación sexual para trabajar en la escuela con el profesorado. El problema está, según los informantes, en que al inicio de los cursos sobre el tema, hay cierto interés del profesorado, pero al paso de unas semanas o días, prefieren no hablar al respecto. El error del profesorado en estas tareas formativas, consiste en hacer un diagnóstico anticipado sobre las reacciones de los padres hacia ellos, por lo que deciden no trabajar en el tema, para evitar problemas.

Otra razón es la falta de interés del profesorado por los materiales de apoyo referidos con la educación sexual, bajo el argumento -es que siempre abordan los mismos temas-, a lo que los docentes informan, que tal parece, que no se avanza en estas cuestiones. Además, señalan que la mayoría de la gente que imparte esos temas, solamente ofrecen una especie de barrida, para cubrir algunos espacios -dizque de la formación inicial-, no obstante, esos huecos siempre están sin cubrirse, pues la

metodología utilizada, no favorece las expectativas del profesorado de ESO, y tampoco la de los alumnos.

Los materiales elaborados para trabajar el tema de la educación sexual en los centros, han sido fruto y esfuerzo de varias personas del sector educativo, gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, por la información que tenemos al respecto, no son utilizados de forma continua por parte del profesorado, de modo que, esos materiales no cumplen su cometido; los factores que impiden su utilización son: el miedo, el temor, la apatía, la inseguridad, la religión, la cultura y

Resulta inconveniente generalizar a todo el profesorado con el afán de indicar que no hacen educación sexual, pues hoy día, algunos profesores trabajan el tema en los centros por iniciativa propia, como miembro de algún colectivo, por los apoyos de los CEP o de los EOE, hacen lo que pueden o creen que deben hacer, en este sentido.

De la información recogida en las entrevistas, sabemos que los materiales empleados, difundidos, propuestos y elaborados sobre la educación sexual han sido por:

- a. Por iniciativa propia de algunos docentes.
- b. Los asesores de formación de los CEP.
- c. El Equipo de Orientación Educativa.
- d. La Junta de Andalucía.
- e. El Instituto Andaluz de la Mujer.
- f. El Colectivo del Grupo Harimaguada, de las Canarias.
- g. Las Instituciones privadas.
- h. Los Psicólogos, médicos y especialistas
- i. Los Investigadores.
- j. Universidad de Granada.
- k. Ayuntamiento de Granada.

De antemano sabemos que la falta de correspondencia con cada uno de los elementos que participan en la educación sexual (material impreso y humano), es imposible llegar al núcleo del problema, esto es, a la mejora de la formación y preparación del profesorado en el tema. Además, la falta de utilización de esos materiales, pone en entredicho la información que sobre educación sexual se tiene, aunado a su archivo en las escuelas, y en las estanterías de las bibliotecas, lo que al paso del tiempo, quedan en el olvido.

Para comprender la eficacia, el buen uso y la utilidad de los materiales, se han clasificado en categorías de análisis (Metacategorías- Categorías) (ver tabla 5.1):

Tabla 5.1.		
<i>Sistema de categorías para análisis de materiales de apoyo</i>		
METACATEGORÍA: DIFUSIÓN Y ÁMBITO		
Categoría	Código	Descripción
Nacional	DNN	Difusión nivel nacional

Centro	DAC	Difusión en el ámbito de centro educativo
Particular	DNP	Difusión sólo a nivel particular
CEP	DNC	Difusión a nivel de los CEP
Grupos	DNG	Difusión a nivel de grupos de trabajo
METACATEGORÍA: INTENCIÓN Y OBJETIVOS		
Teoría	IDT	Intención didáctica a nivel teórico
Profesorado	OAP	Objetivo principal de apoyo al profesorado
Material curricular Didáctico	MCD	Intención didáctica para alumno-profesor
Ejemplificación	EOD	Ejemplificación de los objetivos didácticos
Análisis	OAM	Objetivo de análisis de materiales
METACATEGORÍA: CONTENIDOS		
Enfoque	ECE	Enfoque de los contenidos para la escuela
Claridad	CCC	Claridad en los contenidos para el centro
Comprensividad	CCP	Comprensividad de los contenidos para el profesor-alumno
Facilidad de acceso	FCC	Facilidad de los contenidos en clases
Adecuación	ACA	Adecuación de los contenidos para el nivel del alumnado
METACATEGORÍA: POBLACIÓN A QUIEN SE DIRIGE		
Profesores	PPN	Población de profesores y nivel educativo
Alumno	PAN	Población de alumnos y nivel educativo
Público o comunidad	PCE	Población educativa en general
METACATEGORÍA: INSTITUCIÓN QUE PROPONE		
CEP	IPC	Institución que propone, el CEP
Junta de Andalucía	PJA	Propone la Junta de Andalucía
Colectivo o Grupos	PCG	Propone colectivo público o privados
METACATEGORÍA: METODOLOGÍA		
Constructivista	MCC	Metodología constructivista a nivel centros
Profesional Biográfico-narrativo	MBG	Metodología Biográfico-narrativo
Abierto y flexible	MAF	Metodología abierto al diálogo y flexible
METACATEGORÍA: RECURSOS MATERIALES		
Libros	MBE	Material bibliográfico para la escuela
Revistas	RES	Revistas de educación sexual
CD'S	CES	Disco Compacto de educación sexual
Manual	MES	Manual de educación sexual para la escuela
METACATEGORÍA: RECURSOS HUMANOS		
Profesores	PES	Personal docente para la educación sexual
Asesores	AES	Asesores de formación en educación sexual
Formadores	FES	Formadores en educación sexual en los centros
Equipo de Orientación Educativa	EOE	Equipo de Orientación Educativa en educación sexual

Las categorías y metacategorías mencionadas han sido seleccionados de forma individual y grupal en relación con el contenido, los objetivos y propósitos de cada uno de los materiales revisados sobre educación sexual en la Educación Secundaria. En un apartado anterior hemos indicado la lista de esos materiales.

- a) *Difusión y ámbito.* No es grato ni nada útil el almacenamiento de los materiales sobre educación sexual en las bibliotecas o en los archivos escolares. Tampoco es benéfico que los materiales sean privados y no públicos. De modo, que una de las actuaciones importantes de la administración, el M.E.C., los CEP, La Junta de Andalucía, entre otros, es difundir a toda la comunidad educativa el mayor número posible de los trabajos, libros, manuales, y otros recursos didácticos elaborados sobre el tema a los centros. Con esta iniciativa la mejora en la enseñanza del profesorado y la mejora del aprendizaje del alumnado en temas de sexualidad o de otras transversales cumplen su cometido. Una vez aceptado un material de apoyo para la escuela por parte del MEC y la propia administración, el paso a seguir debe ser su distribución y difusión en el ámbito escolar, ya sea en Educación Secundaria u otros niveles educativos. Y, con ello, puede beneficiarse a un colectivo docente que por iniciativa propia trabajan o han empezado a trabajar sobre el tema de la educación sexual, en cursos, seminarios o talleres, incluso en Grupos de Trabajo o de Discusión.
- b) *Intención y objetivos.* Es una de las metacategorías que sirven de eje central en todo estudio, de manera, que su análisis es determinante en todo proceso de investigación; sitúa al investigador o al lector acerca de la intención didáctica y de los objetivos, los intereses y los propósitos generales o específicos del estudio. Además, es imprescindible, porque ubica al profesorado, alumnado y otros profesionales de la educación sexual sobre qué tipo de material curricular, teórico, ejemplificación y de análisis son los más adecuados para el tema dentro del plan de estudios de ESO.
- c) *Contenidos.* En todo análisis de materiales educativos es fundamental un marco conceptual de contenidos sobre un tema en general. Los contenidos marcan la pauta a seguir por parte del investigador que propone un estudio específico (enfoque). En efecto, posibilita la claridad, la comprensividad, la facilidad de acceso y la adecuación, y con ello, se obtiene una adecuada secuenciación de contenidos propios para cada unidad temática, y acorde con las edades de los alumnos, y, en consecuencia, una mejor forma de abordar y planificar la clase por parte del profesorado.
- d) *Población a quien se dirige.* Desde el momento de elaborar ciertos materiales de apoyo en relación con la educación sexual, es fundamental, antes y por encima de todo, conocer propiamente a los destinatarios (población). En este estudio lo que se busca con los materiales es el apoyo, la orientación, el buen uso y un buen aprovechamiento de los mismos. Nuestro interés en este caso, es que dichos materiales logren beneficiar a los profesores, a los alumnos y a la comunidad (sociedad), que son los ejes centrales de todo desempeño educativo, ya que sin ellos, los resultados de cualquier recurso didáctico, no tendría el éxito ofertado.
- e) *Institución que propone.* Una vez establecido los tipos de materiales con que trabajar el tema de la educación sexual, así como la población o destinatarios, compete en este caso, tener información sobre las instituciones que proponen el uso de estos materiales, que han sido previamente evaluados desde los CEP, la Junta de

Andalucía y de algunos colectivos, públicos o privados (iniciativa propia), el camino a seguir es justificar la propuesta y el nivel educativo a quienes se dirige, en concreto, saber que estas instituciones tienen el compromiso y la responsabilidad de difundirlo a los centros educativos para su utilización.

- f) *Metodología*. Siguiendo la cadena, corresponde a la metodología, aspecto importante en toda propuesta de trabajo de investigación y de análisis de un determinado número de materiales. Por tanto, ha sido prioritario especificar que la metodología seleccionada será con base a un enfoque de la teoría constructivista, orientado bajo los lineamientos de una metodología profesional biográfico-narrativo, previamente descrito. Este último es el que más peso ha tenido en nuestra investigación, porque a partir de esta metodología se ha conjugado el esquema de la tesis, y, una de las razones, es por su carácter abierto y flexible.
- g) *Recursos materiales*. Ha sido indispensable la especificación del tipo de materiales con que se ha trabajado, pues la diversidad de fuentes también genera muchas expectativas dentro del sector educativo y en el área de la investigación educativa, de modo, que indicamos que han sido: libros, revistas, CD'S, Manuales, etc., y con todo ello, se facilita el análisis de los contenidos que se han hecho en el capítulo de los resultados.
- h) *Recursos humanos*. Estos elementos son los que tienen la mayor responsabilidad en la educación sexual, su presencia es imprescindible, sin ellos, toda labor educativa quedaría en el vacío y en el olvido. También sabemos que las interrelaciones entre los profesores, asesores, los orientadores y los formadores del tema, se nutre, favorece y enriquece el buen uso de los materiales propuestos en educación sexual, y, en consecuencia, una mejor clase magistral, en este sentido.

C) Sistemas de categorías de análisis de las entrevistas biográfico narrativas

El sistema de categorías empleado para este menester responde a las diferentes finalidades operativas que respondiesen tanto a los diferentes tratamientos de gestión y análisis de información a los que se iba a someter el material, como la diversa intencionalidad del propio análisis en función de los objetivos de investigación planteados. En este sentido existen diferentes tipos de categorías: 1) situacionales o de población; 2) de contenido; y 3) de referencia argumentativa (ver anexo de ficha de categorización de File Maker Pro).

1) Categorías situacionales o de población

Se trata de una serie de categorías establecidas para poder situar los diferentes relatos en función de:

- a) *Los identificativos genéricos*: identidad del informante (como identificativo personal); grupo profesional al que pertenece en la actualidad y desde el que emite su relato (asesor, orientador, profesor u otro tipo de profesión relacionada con la formación y el asesoramiento en Educación Sexual con incidencia en profesores y/o estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria); diferentes puestos profesionales que ha desempeñado a lo largo de todo su ejercicio profesional (ídem que el anterior) y otros identificadores geográficos (Granada-Priego);
- b) *Los estadios de desarrollo profesional* (Huberman, 1989), ya que éstos, de acuerdo al conocimiento pedagógico actual y a investigaciones recientes (Bolívar y otros, 1999), se han mostrado como especialmente relevantes a la hora de producir e interpretar apreciaciones. Se refiere en concreto a los diferentes estadios de desarrollo profesional generales (relativos a su trayectoria profesional) y específicos (relativos a su experiencia en el ámbito de la Educación Afectivo Sexual).

2) *Categorías de contenido*

Tras la recogida y transcripción de las entrevistas, se ha realizado la interpretación de los resultados; el procedimiento seguido ha sido mediante la categorización de la información en unidades de significación de las entrevistas de forma global. A continuación se describen las categorías de análisis de las entrevistas, así como su justificación en la investigación y dentro del estudio de la educación sexual en el ámbito educativo con profesorado de educación secundaria. Las categorías se han realizado con base al guión de entrevista utilizado con los informantes, quedándose de la siguiente manera:

a) *Trayectoria de vida profesional*

Esta primera categoría ha sido el eje central para la recogida de información en los participantes, ha permitido en éstos la posibilidad explorar los aspectos referidos con la trayectoria profesional y de vida desde su recorrido en los Centros y en otras instituciones educativas y de salud, respectivamente. Los relatos de vida de los informantes han sido facilitado por el entrevistador, quién ha conducido a los entrevistados a la autodescripción de sus vidas, relatos, anécdotas, recuerdos, experiencias, etc., para con todo ello, se logrará una información general de la propia persona en relación con su desempeño docente en el ámbito de la educación sexual (quién/es son, qué hacen, desde cuando lo hacen y por qué lo hacen).

La inclusión de esta categoría en el análisis del estudio ha permitido identificar con precisión el papel desarrollado por los informantes desde sus inicios en esta compleja andadura docente hasta su labor actual; se ha hecho énfasis en la evolución longitudinal y vertical de las experiencias acumuladas en esta trayectoria de vida, de modo, con ello, se cuente con la información del ámbito de trabajo ejecutado en la educación sexual en un período de tiempo marcado desde las actividades formativas o

de temas transversales de los CEP, los EOE y otras instituciones educativas de Granada y Priego de Córdoba.

Por último, la trayectoria profesional de vida nos ha permitido conocer el panorama de formación actual del profesorado, así como el grado de preparación y actualización de los mismos en temas de su propia especialidad y de otras áreas que exigen ser contempladas dentro del plan de estudios de educación secundaria. Tras este barrido se obtiene información sobre qué aspectos necesita el profesorado una mayor atención; con la información recogida sabemos sobre cómo y en qué hay que hacer las adaptaciones a la propuesta de asesoramiento en educación sexual que se propugna en este investigación.

b) Relatos de experiencia docente

La autodescripción o relato de los propios informantes ha sido pieza fundamental para conocer realmente quién/es han sido a través de una larga trayectoria profesional dentro del ámbito educativo y, con ello, el conocimiento en primera persona de toda la experiencia acumulada durante un período de tiempo dedicado a la enseñanza y a la formación, según haya sido el caso particular.

Con los relatos del profesorado a partir de sus experiencias nos hemos valido para ampliar el campo de interés de la investigación, porque en forma de bola de nieve se han ido conformando cada uno de las experiencias a través de los contactos con uno y otros, y con todo ello, se ha amasado la información global acerca de la formación del profesorado en educación secundaria de Granada y de Priego de Córdoba, respectivamente.

c) Relatos de experiencia en educación sexual

Inmediatamente después de conocer la experiencia docente de durante su trayectoria de vida profesional, ha sido necesaria la intervención en este mismo punto, pero en relación con la educación sexual; con esta categoría de análisis se ha obtenido un barrido general sobre la escasa experiencia con que cuenta el profesorado de educación secundaria en el tema, de manera que tras conocer la triste noticia, se ha cuestionado al profesorado sobre los impactos profesionales que algún momento haya tenido con la educación sexual en sus Centros de trabajo y, que a continuación se menciona.

d) Impacto profesionales sobre educación sexual

El impacto profesional de los informantes se ha considerado oportuno, porque no todas las experiencias resultan positivas como hemos visto en las categorías anteriores. Esta categoría supone básicamente las primeras impresiones que han tenido los profesores durante su trayectoria profesional en los distintos trabajos realizados durante sus primeras andaduras hasta el puesto actual. Como sabemos, todo inicio resulta algo complejo y nada fácil, de manera que los primeros frutos de lo que se cosecha durante la formación inicial en las universidades se valoran en la puesta en

marcha de las experiencias. Los profesores principiantes siempre obtienen impactos no gratos cuando son protagonistas en las escuelas, pero que al paso del tiempo aprenden que el impacto que se recibe al inicio refuerzan los errores para seguir adelante.

En relación con el tema de la educación sexual el impacto no ha sido nada especial, porque según los informantes (experimentados) por la trayectoria profesional, lo han visto demasiado complicado, porque la mayoría no contaban con esta formación, y la han ido adquiriendo durante la formación permanente a través de los CEP o de otras instituciones.

e) Realidad de la educación sexual actual (realidades)

Era necesario el conocimiento de la realidad pasada y actual de la formación del profesorado en relación al ámbito de la educación sexual, razón por la que esta categoría se responde así misma. En este caso los informantes se han desbordado en comentar lo que para ellos es la verdadera realidad o situación real de la educación sexual tanto en España como la de sus propias comunidades o comarcas, respectivamente.

Y, con las intervenciones de los informantes, se ha logrado esclarecer que la realidad con respecto al tema de la educación sexual en la formación del profesorado de educación secundaria, el panorama es sumamente desconsolador. La atención en el tema no parece tener el peso y la razón suficiente para la mayor parte de los docentes, lo que provoca aún más las actividades formativas ofertas a través de los CEP u otras dependencias educativas.

f) Evolución de la educación sexual

Para entrar en el ámbito de la educación sexual en territorio español era necesario el conocimiento del pasado histórico de este país con respecto a la educación sexual, especialmente porque el desarrollo de este tema no ha sido nada sencillo, pues durante el franquismo era imposible, de manera que hubo que esperar el periodo de transición para comenzar a hablar sobre estos contenidos en las escuelas e incluso dentro de la familia.

En cuanto al profesorado, habría que cuestionarse dos aspectos: 1) la edad y época del profesorado que prevalece en las escuelas; y 2) la formación inicial y la formación permanente de los docentes en servicio y de los futuros profesores. Lo anterior se justifica porque a pesar de que la educación sexual es un tema que parece sensibilizar a la sociedad, sin embargo, su desarrollo en los Centros no ofrece un panorama adecuado.

El tiempo se la mejor medicina para todo problema, pero, sobre la educación sexual, parece que el medicamento todavía no se descubre, y, quien sabe cuanto tiempo habrá que esperar para que pueda ser incluida dentro del plan de estudios de educación secundaria y sea materia obligatoria –en fin- eso lo deciden los políticos que guían al país. Pero, que el conocimiento de la evolución y la formación del profesorado en el

tema es un factor imprescindible cuando se intenta entrar en terrenos complejos, de manera que saberlo, permite lidiar la faena con más cuidado y prepararse adecuadamente, y no ofertar algo que de antaño no ha sido bien recibido por el profesorado y la sociedad en general.

g) Enfoques sobre educación sexual

Como se ha señalado en la categoría anterior, la oferta de trabajo en educación sexual, requiere de un planteamiento adecuado, mismo que obliga a diseñar un plan de actuación y metodología (enfoque) acorde a las necesidades del profesorado que lo demanda.

Tras la revisión del área de educación sexual en la formación del profesorado sabemos que la mayoría de los estudios ha resaltado la importancia del tema, pero con mayor peso a las áreas de prevenciones y de abstinencia, sin embargo, el tema es muy complejo y debe abarcar toda la sexualidad del individuo en conjunto. De manera que el enfoque ha sido una categoría que ha permitido el replanteamiento de la propuesta sobre la educación sexual con el profesorado de educación secundaria, y, desde las voces de los informantes, la matrícula de solicitudes en este aspecto ha sido generalizado, lo que suscita un mayor revisión del enfoque que se ofrece en los trabajos en este ámbito educativo, para no caer en repeticiones y para que el profesorado no rehuya de las actividades formativas ofertadas en educación sexual propiamente.

h) Contenidos en educación sexual

La categoría de contenidos en educación sexual está estrechamente relacionada con los enfoques, especialmente los referidos con la formación del profesorado por parte de las actividades formativas de los CEP o de otras instituciones; ha sido fundamental porque permite visualizar desde los enfoques hasta qué punto los contenidos logran despertar interés hacia el profesorado de secundaria, así como por los ejes temáticos ofertados en las actividades de formación a las que ha tomado parte en algún momento de su trayectoria docente.

Los contenidos que sobre educación sexual se ofertan en los Centros a través de las actividades formativas, condicionan a los docentes a formar parte en ellas, porque supone la aceptación o el rechazo, pues el profesorado según los informantes (entrevistas), no desean oír lo mismo de siempre, de manera que la oferta sobre el tema de la educación sexual debe ser interesante y bien estructurado para que ellos puedan inscribirse a estos trabajos de formación.

i) Formación inicial recibida

Como se ha señalado en punto de trayectoria profesional, la formación inicial del profesorado de educación secundaria, es un asunto que debe tomarse en cuenta por

parte de las universidades, porque el problema trasciende y es algo que puede ignorarse por más tiempo.

La formación inicial recibida ha sido fundamental para el análisis del estudio, porque nos ha permitido observar que la mayoría de los profesores principiantes, según datos de los informantes del estudio, parece que no pasa por su mejor momento. La mayoría de los egresados de las escuelas de magisterio, todavía están solapados a los modelos de los profesores de universidad, lo que no beneficia mucho, sino intentan actualizarse por otras vías para mejorar esa formación que tanto añoran, que es un elemento para su desempeño en el aula.

j) Formación inicial en educación sexual recibida

Al igual que el punto anterior, los informantes no parecen ponerse de acuerdo en este aspecto, pues algunos informan que la formación inicial del profesorado en educación es deficiente, casi nula, nula, inexistente, etc., lo que ha sido el eslogan para entrar al terreno bajo estos antecedentes, los cuales marcan la pauta a seguir en cualquier estudio referido a este ámbito de la formación para otros estudios referidos a la educación en general.

Con esta información sobre la formación inicial del profesorado en la educación sexual, hemos obtenido el panorama de esta formación a través de las entrevistas con los informantes, quienes a través de modalidades formativas han estado en contacto constante o periódicamente con los docentes en los Centros, en los CEP o en las universidades.

k) Formación permanente recibida

La formación permanente del profesorado es un aspecto que por ley ha sido obligatorio de manera general para el personal educativo en ejercicio de su profesión. Es algo que suscita mucha controversia porque aunque parece que todo docente se encuentra implicado en estas tareas de formación, la realidad según los informantes es contrapuesta.

Esta categoría nos sirvió de plantilla para ahondar en los aspectos formativos que deberían recibir todo el personal docente de todas las áreas y especialidades de educación secundaria, así como facilitar la formación en las temas que más emergencia tienen los Centros en los que trabajan con sus compañeros, los asesores, los orientadores, etc.

l) Formación permanente en educación sexual recibida

A continuación con el punto anterior, la formación permanente del profesorado en educación sexual, sigue el mismo curso, no parece andar por buen camino. Razón por la que hemos decidido explorar en el asunto, pues con ello nos facilita el conocimiento del estado de formación actual del profesorado en estos temas. Además,

según los informantes la reticencia en el profesorado en el tema, es el peor enemigo por vencer, en consecuencia, el panorama se mantiene en retroceso constante.

Su inclusión dentro del análisis permite observar el grado de avance que se tiene con respecto a la formación del profesorado de secundaria en el ámbito de la educación sexual desde la perspectiva profesional de los informantes, que son profesionales del campo de la educación ampliamente experimentados y con conocimientos suficientes sobre el problema.

m) Propuestas de formación permanente en educación sexual

Bajo esta categoría queda el análisis central de la investigación, porque con ella se ha podido propugnar una alternativa de formación con el profesorado de secundaria dentro del área de educación sexual, con las sugerencias y propuestas personales emitidas por cada uno de los informantes, quienes a la vez han manifestado sobre la emergencia que esto conlleva para la propia administración y para los CEP, respectivamente. Así mismo, con la propuesta sobre el tema de la educación sexual realizada desde diferentes experiencias profesionales, se ha consolidado la que está investigada oferta dentro de la formación permanente del profesorado de educación secundaria, desde las propias voces de algunos docentes, asesores, orientadores y de otros relacionados con la educación propiamente dicha.

n) Propuestas sobre qué profesionales responsables y cómo deben actuar

Hablar de responsables estamos refiriéndonos a los directores de los CEP, a los inspectores, a los directores de los Centros, al profesorado de las universidades y a la propia administración, pues son los encargados de las reglas del juego en la formación docente en los tres niveles básicos educativos. De modo, que sus aportaciones en la investigación ha sido relevante y necesaria.

Con las sugerencias y recomendaciones emitidas por cada uno desde sus diferentes perspectivas y experiencias profesionales se ha tomado para las adaptaciones de la propuesta personal de la investigación por parte del investigador, con ello, se ha querido referir, que las orientaciones empíricas de los responsables se ha encauzado la oferta que sobre educación sexual se ha hecho en la tesis.

ñ) Propuesta de asesoramiento a profesores en el ámbito de la educación sexual

Siendo los asesores las personas que más contacto tienen con los inspectores, los profesores y directores de los Centros, de modo que su análisis en la investigación ha sido fundamental para la entrada a algunos centros, CEP e instituciones de formación del profesorado de educación secundaria en Granada y Priego de Córdoba, respectivamente. Esta categoría ha puesto de manifiesto que el trabajo de los asesores de los CEP es con base a la demanda que el profesorado hacia a ellos y no viceversa. Lo que nos ha permitido con el análisis la descripción de las actuaciones de estos profesionales y de cómo ellos piensan que debería ser una oferta de educación sexual con el profesorado de secundaria de hoy día y para el futuro. Y, con ello, nos hemos

puesto las pilas para ofertar una propuesta bajo estas recomendaciones y sugerencias de esta gente, que conocen mejor a los profesores de su ámbito de actuación en la educación básica.

o) Valoraciones sobre la educación sexual

Gracias a las valoraciones realizadas por todos los informantes del estudio, se ha tenido noticias sobre la opinión personal y profesional acerca del estado de la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria de Granada y de Priego de Córdoba, en aspectos referidos con la formación del profesorado desde su estancia en las universidades hasta en el ejercicio de su profesión a posteriori. De tal modo, nos ha abierto el terreno para observar la falta de atención que existe en el tema en estos profesionales de la educación, lo que conlleva a una preocupación de hoy día y que merece ser tratado por las universidades y escuelas de magisterio con más fuerza y vigor.

p) Valoraciones de la formación en educación sexual

Siguiendo con el punto anterior, se indica que las valoraciones generales de la formación del profesorado, no está lejos de la formación específica que sobre educación sexual se solicita hoy día en los Centros, desde la óptica positiva de algunos padres y de la sociedad en general, y, en casos remotos de un número reducido de profesores.

q) Valoraciones de la formación profesional

Una valoración singular quizás no refleje una constancia de argumentos sobre la formación profesional en cualquier campo del conocimiento, por ello, se ha recurrido a la valoración global profesional desde cualquier ámbito de la educación en pro de la formación del profesorado de educación secundaria, y, haciendo énfasis en la formación relacionada en el área de la educación sexual propiamente dicha.

No era posible omitir esta categoría, porque quiérase o no, la formación profesional es un campo al que no se ha ofrecido el apoyo adecuado, y que por tanto merece todas nuestras atenciones. Además, con esta valoración sabemos y somos capaces de reconocer los puntos negros de la formación general del profesorado sobre cualquier tema educativo y, sobre todo poder hacer algo al respecto y no ser simples espectadores.

3) Categorías de referencia argumentativa

Los relatos biográficos muestran matices y orientaciones diversas en función del referente sobre el que se hable y desde la mirada del que hace el relato. No es lo mismo hablar de uno mismo y relatar experiencias y creencias personales sobre sí mismo, que hacerlo como miembro de un colectivo profesional. Como tampoco es indiferente la diferencia entre posesión del argumento o la perspectiva del relato (como mío o

nuestro), como de atribuírselo a otros colectivos profesionales o a la propia Administración Educativa. Por este motivo se ofrece la posibilidad de señalar en el texto si se habla de uno mismo (como opinión o experiencia personal), como perspectiva o realidad del colectivo profesional, o como visión de qué hacen y sienten los otros. En cierto modo, este nivel de categorización trata de ser sensible a las diferentes identidades que se dan cita en un relato –de lo que nos ocupamos con anterioridad–.

- a) *Referido a sí mismo;*
- b) *Referido a los colegas de la misma categoría profesional y con igual puesto de trabajo;*
- c) *Referido a los otros profesionales en cargos de este ámbito;*
- d) *Referido a iniciativas y propuestas administrativas o legislativas;*
- e) *Referido a los programas de educación sexual;*
- f) *Referido a los docentes de Educación Secundaria en general;*
- g) *Referido a los estudiantes.*

5.5. Características de los instrumentos de medición

Los dos instrumentos de medición que más preocupa a los investigadores, son la *validez* y la *fiabilidad*, que deben a la vez cumplir con ciertos requisitos, para que tengan calidad y estén fundamentados en principios que busquen cierto rigor metodológico, con la finalidad de demostrar la veracidad de los hallazgos planteados en el diseño de investigación. En este sentido se presta especial atención en el estudio a cómo conseguir validez y credibilidad en la misma, insistiendo bastante en las diferentes triangulaciones realizadas y la descripción minuciosa de procedimientos seguidos, para asegurar la *validez de procedimiento* (Wolcott, 1990).

5.5.1. Validez y credibilidad

Somos conscientes, de partida, como señala Flick (2004, 235), de que la investigación cualitativa no transmite una credibilidad suficiente –desde parámetros tradicionales-. Por lo que afinamos en otros procesos descriptivos de cómo ha sido el procedimiento de obtención y análisis de información y se especifican los vínculos y relaciones que se estudian o destacan. Del mismo modo buscamos asentar fuertemente (con la validación dialéctica con los informantes clave) la autenticidad de la información y la valoración de la misma; es decir, que el contenido lo que se dice es correcto, sincero y adecuado al contexto en el que se produce. Lo más interesante y potente en nuestra investigación y análisis es “*validación comunicativa*” y la “*implicación*” de los entrevistados.

En la investigación cualitativa, los dos conceptos considerados tradicionales son: la fiabilidad y la validez. Siendo nuestra investigación biográfica-narrativa, tanto la validez como la fiabilidad vendrán dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, cuyo denominador principal de verdad, será la propia implicación de

los participantes, su honestidad personal y el interés mutuo en llegar a conclusiones consensuadas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). De manera que con todo esto se quiere indicar que la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente, es lo más importante.

En efecto, la validez en este caso, tendrá lugar mediante *el proceso de saturación* entre los distintos relatos. Con este proceso es factible la búsqueda de divergencias, casos negativos, etc., ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato, el grado de integración del mismo, las diferentes percepciones y teorizaciones personales. La validez por tanto de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y los hallazgos resulten creíbles y asequibles para quienes facilitaron la información. Y, por último, el criterio de fiabilidad y validez se da con la triangulación sistemática de los datos y los métodos.

La fiabilidad o dependencia indican el grado de reproducibilidad de los resultados al aplicar el diseño en circunstancias iguales o lo más similares posible. La fiabilidad es más propia de metodologías racionalistas mientras que la dependencia se aplica más a metodologías naturalistas (Belmonte, 2002: 20).

Como instrumento de medida, la fiabilidad presenta dos características: una externa y otra interna. Por fiabilidad externa, se entiende toda posibilidad que tiene una investigación para que sea indagada en secuencias sucesivas por otros investigadores externos, quienes utilizando la misma metodología y procedimientos, se obtienen idénticas conclusiones. Sin embargo, esto, no suele ocurrir en un estudio cualitativo, incluso es difícil conseguir esta fiabilidad, debido a que los informes suelen ser genuinos y diferentes, esto es, depende del estilo propio de cada investigador. La fiabilidad interna desde la perspectiva y experiencia de Lecompte y Goetz (1982) citado por Rodríguez y col. (ibid. P. 285), hace referencia al grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos o constructos.

El término validez es quizá uno de los conceptos que más preocupan a los investigadores, y a los que inician en esta ardua labor de la investigación educativa. Especialmente, cuando el diseño de investigación debe ser acorde a los objetivos y propósitos que se intenta validar; validez significa, un instrumento que mide lo que se quiere medir.

En ocasiones por el carácter cualitativo de la investigación algunos términos suelen denominarse de distintas maneras. Por ejemplo, aunque ya sabemos que la validez interna hace referencia al grado de coincidencia entre el significado que se atribuye a un determinado número de categorías por el investigador y el significado que los participantes atribuyen a estas mismas categorías; en ocasiones, la validez interna se denomina *credibilidad*, que se caracteriza por una observación persistente, posibilidad de triangulación –ya sea de investigadores, métodos, teorías...- y el juicio crítico de otros expertos. Del mismo ocurre con la validez externa, que a veces se le sustituye con

el término de *transferibilidad*, éste concepto implica la dependencia del diseño teórico del muestreo, de una descripción prolija y densa de las situaciones estudiadas y por una información muy abundante.

Para comprender más sobre los términos de validez externa e interna, se ha consultado a Rodríguez y col. (1996: 285), quienes abogan que el concepto se refiere al grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

Según los investigadores y la época, así como la metodología empleada, el término de credibilidad como indica Vallés (1997) “*se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos, triangulación de los datos, métodos e investigadores, acopio de documentación escrita y visual propia del contexto; discusiones con colegas, revisiones de información e interpretación con las personas estudiadas, registro de cuadernos de campo y diarios de investigación*”.

Uno de los intereses más preocupante de los investigadores cualitativos es asegurar la validez de sus resultados, por lo que han creado técnicas específicas para ello. Esta, propuesta, no parece convencer a gran número de expertos, sin embargo, todos ellos participan de la necesidad de utilizar ciertas técnicas propias de validación. Colás y Buendía (2002, 274), resumen los métodos más importantes propuestos para asegurar los criterios de validez reconocidos, presentados en el cuadro siguiente:

Cuadro 5.2 <i>Criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados</i>	
CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS
a) <i>Valor de verdad:</i> Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. -Credibilidad-	* Observación persistente. * Triangulación. * Recogida de material referencial. * Comprobaciones con los participantes.
b) <i>Aplicabilidad:</i> Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos. -Transferibilidad-	* Muestreo teórico. * Descripción exhaustiva. * Recogida de abundantes datos.
c) <i>Consistencia:</i> Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto. -Dependencia-	* Identificación del status y rol del investigador. * Descripciones minuciosas de los informantes. * Identificación y descripción de las técnicas y análisis de datos. * Delimitación del contexto físico, social e interpersonal. * Replica paso a paso. * Métodos solapados.
d) <i>Neutralidad:</i> Garantía de que los	* Descripción de baja inferencia.

descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, interés y perspectivas del investigador. -Confirmabilidad-	* Comprobaciones de los participantes. * Recogida de datos mecánica. * Triangulación. * Explicar posicionamiento del investigador.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.5.2. Triangulación

Es especialmente relevante y oportuno detenerse en la triangulación para fundamentar el conocimiento obtenidos con los métodos cualitativos. “*La triangulación es menos una estrategia para validarlos resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia de las actuaciones metodológicas*” (Flick, 2004, 244). Así pues, en nuestro estudio, es pieza fundamental.

Es una técnica de la metodología cualitativa, cuya característica básica consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos. Es una especie de confrontación extensiva de los datos, investigadores, teorías, métodos, etc., que origina a la vez diferentes tipos de triangulación (Cohen y Manion, 1985 y Pourtois y Desmet, 1988), en Colás y Buendía:

- *Triangulación de fuentes*: mediante ella se trata de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra.
- *Triangulación interna*: incluye el contraste entre investigadores, observadores y/o actores. Permite detectar las coincidencias y las divergencias en las informaciones obtenidas.
- *Triangulación metodológica*: Se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Una variante es la aplicación del mismo método en distintas ocasiones.
- *Triangulación temporal*: examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa sobre qué elementos nuevos aparecen a través del tiempo y cuáles son constantes. Este tipo de triangulación tiene especial interés en los estudios transversales y longitudinales.
- *Triangulación espacial*: observa las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias. Trata, por tanto, de comprobar teorías en diferentes poblaciones.
- *Triangulación teórica*: se contemplan teorías alternativas para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria.

Sobre el tema de la triangulación, Bolívar y otros (2001) hacen énfasis en la formulación clásica de Denzin, este último propone cuatro tipos de triangulación: a) de

información; b) por múltiples investigadores; c) teórica; d) varios métodos. Por la semejanza que tiene con respecto a los descritos antes, omitimos describirlos. No obstante, en otro momento los autores, comentan algunas modalidades de triangulación, tales como.

- *Triangulación de perspectivas*: Pretende confrontar y complementar las aportaciones personales ideográficas (de los autoinformes y entrevistas) con la formal-oficial (de los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (grupo de discusión, a partir de una exposición de conclusiones y relato polifónico global).
- *Triangulación de métodos de recogida de información*: en coherencia con lo anterior, a una diversidad de perspectivas e informaciones corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada uno a uno. Para esto último, es preferente usar técnicas como: los autoinformes, las entrevistas en profundidad, la estimulación del recuerdo, las discusiones y entrevistas en grupo, el análisis de contenido de documentos y la contextualización de las informaciones con observaciones participantes, debate y búsqueda del consenso. La razón de todo esto, es que un único método no resuelve adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas. Cada método revela un aspecto diferente, eso hace el uso de varios métodos.
- *Triangulación basada en la búsqueda del consenso entre el investigador e informantes*: se basa en el diálogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual y grupal. Esto significa que se tiene que “devolver a su juicio” todas las interpretaciones, para ver si se ajusta a lo que nos quisieron decir y en el tono y forma que lo hicieron.

Siendo la triangulación una técnica que interrelaciona varios métodos en escenarios educativos, de manera que sus ventajas en este ámbito según Cohen y Manion (1990: 339-341), a saber:

- Son adecuadas cuando se busca una visión universal de resultados educativos.
- Tiene relevancia especial cuando se requiere explicar un fenómeno complejo
- Es apropiada cuando se requiere evaluar diferentes métodos de enseñanza.
- Por utilizar métodos múltiples, es adecuado cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de educación.
- Es útil cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada.
- Puede ser una técnica útil cuando un investigador aborda el estudio de casos.

Y, por último, cuando se ha hecho la triangulación con todo los aspectos referidos en un estudio, se llega al proceso de saturación de informantes y de conocimiento, mediante la estrategia de bola de nieve”, que ha sido descrito en un apartado anterior, y con ello se hace una búsqueda sistemática de casos negativos y de

clarificación de los puntos oscuros y silencios. De manera, que eso de pie a mantener los contactos, y generando una especie de cadenas con cada uno de los informantes, y así sucesivamente.

Figura 5.9. *Triangulaciones realizadas*

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 6: Panorámica de las actividades formativas de los CEP

Capítulo 7: Análisis de los materiales empleados en Educación Sexual por el profesorado de Educación Secundaria

Capítulo 8: Los informantes clave: Identidad y trayectoria profesional

Capítulo 9: Análisis horizontal de los estudios de caso por categorías

Capítulo 10: Otros resultados: Cruces y valoraciones

Capítulo seis

PANORÁMICA DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LOS CEP

6.1. Análisis global de las actividades formativas desarrolladas por los CEP de Granada y de Priego-Montilla

6.1.1. Actividades formativas del CEP de Granada (91/04)

6.1.2. Actividades formativas del CEP de Priego-Montilla (91/04)

6.2. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Granada durante el período 1991-2004

6.2.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales

6.2.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación

6.3. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Priego-Montilla durante el período 1991-2004

6.3.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales

6.3.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación

6.1. Análisis global de las actividades formativas desarrolladas por los CEP de Granada y de Priego–Montilla

Para desarrollar esta panorámica global de las actividades formativas desarrolladas por los CEP, se pasa repaso a las memorias de actuación de los CEP de Granada y Priego–Montilla. No se trata de hacer una comparativa numérica de las actividades formativas de uno y otro CEP, puesto que obviamente no son comparables ni en población, ni en extensión o ámbito de actuación, ni en presupuesto, sino de buscar ciertos paralelismos y diferencias que vengan a mostrarnos unas pinceladas de cómo evolucionaron las actividades formativas en los grandes centros de profesorado (ubicados en las capitales de provincia) y en los demás (ubicados en comarcas lejanas a los grandes núcleos de población).

6.1.1. Actividades formativas del CEP de Granada (91/04)

La evolución de las tipologías de actividades formativas desarrolladas en el CEP de Granada y el peso relativo del tratamiento de los temas transversales dentro de toda la programación de actividades es el siguiente. Como se observa en la gráfica siguiente son los cursos las actividades que más frecuencia acumulan, seguida de los grupos de trabajo, aunque con evidentes fluctuaciones ambas modalidades. En cambio, resultan más homogéneas aquellas relativas a formación en centros y proyectos de innovación, más directamente apagadas a procesos de mejora en el propio centro educativo, aunque sus frecuencias de aparición resultan casi anecdóticas.

También merece un comentario particular la evolución de los seminarios permanentes, rampantes al principio y bastante estables, pero con una brutal caída en el curso 1996/97, que desaparecen como modalidad formativa, ocupada –de partida– por los nuevos grupos de trabajo (emergentes de la fusión de las modalidades de seminarios permanentes grupos de trabajo anteriores y grupos de trabajo en proyectos curriculares de centro), aunque sólo por un año, para decaer profundamente (97/98) y volver a levantarse con fuerza creciente, pero siempre a distancia de lo que llegaron a ser los SSPP. La reestructuración y redefinición de los centros de profesores hacia centros de profesorado, supuso, pues, en la práctica mucho más que un simple cambio organizativo y funcional, hasta trasvasarse hacia influencias profundas en la propia formación del profesorado. En este sentido, también es curiosa la evolución de los cursos de formación, con fluctuaciones también bastante significativas:

- Escasos en sus inicios, cuando quedaba bastante movida en el profesorado (SSPP y GGT) tras el impulso generado desde la creación de los CEP.
- Creciente en cuanto que había que asegurar la implantación de la reforma LOGSE y la difusión de tales planteamientos a amplios sectores de población docente.
- Con fuerte caída tras los primeros desencantos de la LOGSE y la aparición de la LOPEGCE y en la fase de cambio de los CEP, en la que sólo se mantenían en realidad los grupos de trabajo que pervivían de la fase anterior.

- Y un repunte a partir del 97/98 que se ha mantenido después con cierta homogeneidad, atendiendo a un equilibrio de actividades y de propuestas desde la Administración Educativa (principalmente).

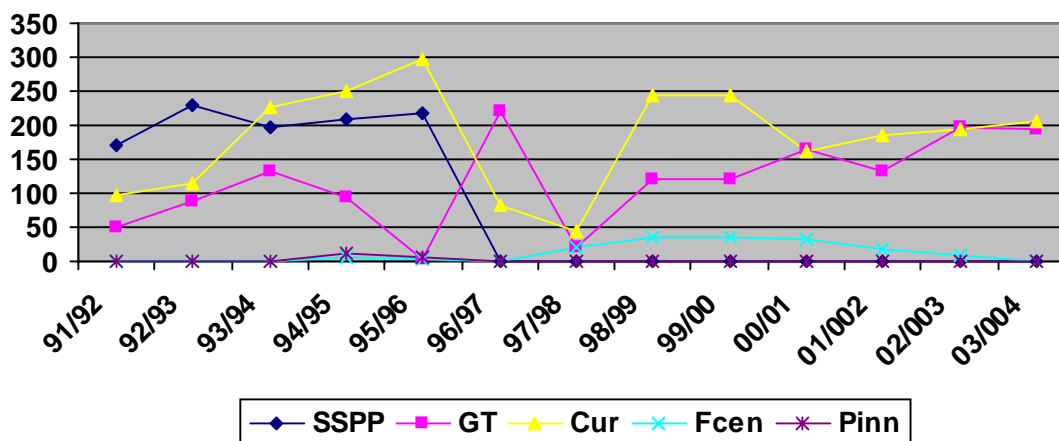


Gráfico 6.1. *Evolución de actividades formativas del CEP de Granada*

Los decretos andaluces que venían a plantear y apoyar procesos de formación en centros, siguiendo la tónica emergente (Holly, 1991; Escudero, 1990, 1992, 1993, 1997; Escudero y Bolívar, 1994; Bolívar, 1994; Villar, 1992; Fullan, 1994) y, posteriormente los más sensibles a movimientos de investigación–acción e investigación en la escuela (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1987, Carr y Kemmis, 1988; Angulo, Barquín y Pérez, 1999; Imbernón, 2002) dieron lugar, de una parte al pequeño repunte de los proyectos de formación en centros y proyectos de innovación educativa (que aparecen reflejados en la gráfica) y a otras iniciativas de investigación educativa que se regían y subvencionaban por convocatorias específicas. Aunque, como se observa por su escasísima frecuencia relativa con respecto al resto de modalidades formativas, son más bien de grupos muy particulares y concretos, ya implicados en iniciativas de innovación que ser modalidades que pudiesen considerarse como comunes en el profesorado.

Estas oscilaciones periódicas y relativas permanencias pueden también deberse a que cada profesor (o tipología) parece sentirse más identificado con determinadas modalidades formativas a las que permanece relativamente fiel. Con todo ello, se podría concluir que existe un cierto equilibrio (en cuanto a frecuencia total de actividades formativas –que no en cuanto a número de profesorado participante, que obviamente es mucho mayor en los cursos y jornadas–) entre modalidades de autoformación y en grupos/equipos docentes más propicias a seguir y desarrollar procesos de mejora o innovación y con más incidencia directa en los procesos de desarrollo profesional, curricular e institucional, que en las otras modalidades más claramente diseñadas para difundir ideas, experiencias y planteamientos a amplios sectores de población docente, pero sin asegurar demasiado su transferencia a las clases.

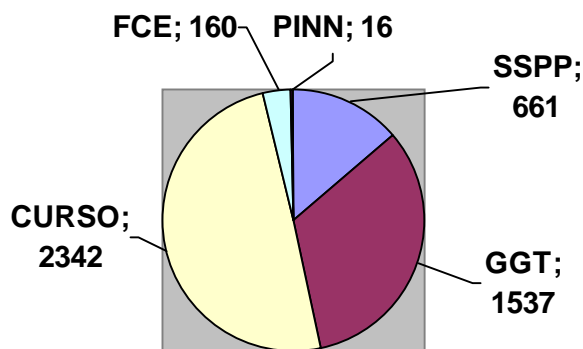


Gráfico 6.2. Modalidades formativas del CEP de Granada

De todos modos, se observa como, en conjunto, existe una clara tendencia dentro de la oferta formativa hacia la modalidad de cursos de formación (49'8 % del total), que iguala al total desde resto de las modalidades. Claro está que se opta por una formación permanente eminentemente de presentación de temas o experiencias y de diseminación mayoritaria y sin mucha continuidad y transferencia al aula, ya que se opta por un modelo que atiende a una media de asistencia a los cursos en torno a 25 participantes, en varias sesiones de trabajo hasta completar 30 horas de formación. Frente a ello, el resto de modalidades, aunque se certifican por un total de hasta 40 horas de participación, suele durar más tiempo (incluso el cursos completo) y con grupos estables de reflexión sobre su acción y con unos grupos de trabajo de entre cuatro y diez miembros (mucho más operativos y pensados para el desarrollo de innovaciones y experiencias de autorrevisión y mejora).

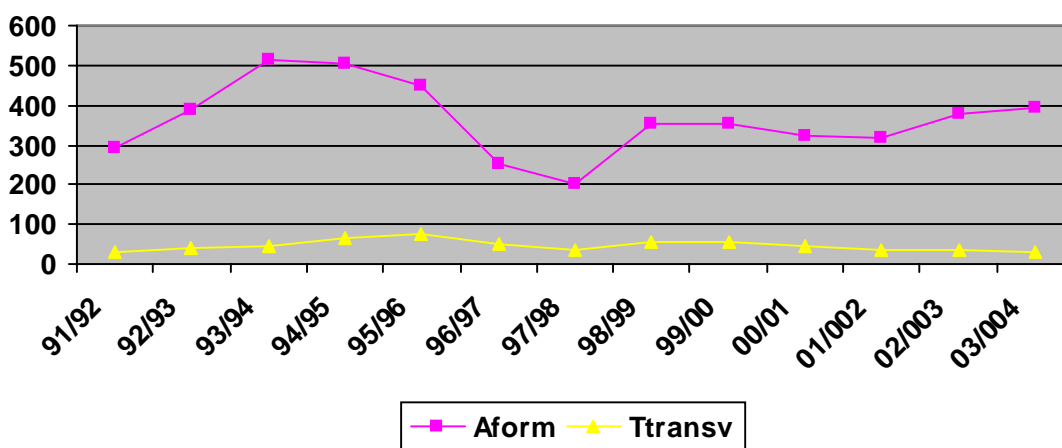


Gráfico 6.3. Evolución de los contenidos de actividades formativas (CEP de Granada)

En cuanto a la importancia relativa de los temas transversales en su conjunto, con respecto a las diferentes temáticas que se abarcan en las distintas modalidades formativas, habría que considerar dos cuestiones claves:

- 1) Poseen un peso específico bastante disminuido en el interés y atención formativa de las mismas, frente a una clarísima orientación hacia la formación permanente

del profesorado en otros ámbitos más directamente relacionados con el desarrollo de su actividad profesional en las áreas tradicionales o en otras más propias de organización, gestión o (anecdóticamente) tutoría.

- 2) A lo largo del período estudiado se mantienen relativamente estable el número de actividades formativas relacionadas con los temas transversales; con un leve repunte en torno a bienio 94-96, y una caída –por otra parte común al resto de las actividades formativas– en el curso 98-99. Ello puede deberse a que el grupo de profesores que se ocupan de esta temática permanece también en el tiempo.

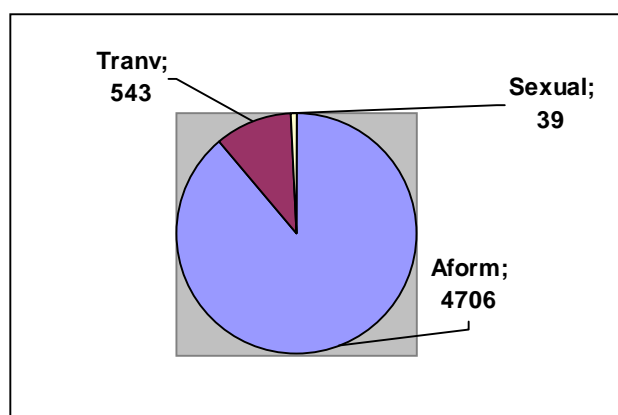


Gráfico 6.4. *Contenidos de las actividades formativas (CEP de Granada)*

En cuanto al peso específico (no en número de participantes, sino en número de actividades organizadas) de la temática de temas transversales con respecto al resto de las temáticas, corresponde a un escaso 11'4 %. Y, más concretamente, las relativas a –o directamente relacionadas con– Educación Sexual son más que anecdóticas en el conjunto del período, con un 0'8 %. Ello viene a mostrar alas claras que no responde a un tópico no muy significativo de la actividad formativa desarrollada y/o amparada desde el CEP de Granada.

6.1.2. Actividades formativas del CEP de Priego-Montilla (91/04)

En primer término, resulta curioso observar cómo se pierde la información relativa a estas actividades formativas en torno al período de cambio del Plan Andaluz de Formación del Profesorado y, consecuentemente con ello, de los CEP (96-97). Y, como seguidamente a ello se da un repunte espectacular en el número de cursos y jornadas convocadas en el curso siguiente (97-98), para luego decaer hasta sus niveles e índices normales que permanecerán en lo sucesivo (situados incluso por debajo de la mitad de las que se organizaban en antes del cambio. Las actividades de grupos de trabajo de docentes (en sus diferentes modalidades y denominaciones a lo largo del proceso), en cambio, pueden considerarse relativamente estables. Lo más curioso de ello es cómo superan y siguen ritmos de aceleración más acentuados que los de los cursos a partir del curso 99-00. Este es un aspecto que contrasta grandemente con el CEP de Granada, que mantiene casi igual número de cursos que del resto de actividades formativas. Habría que señalar en este punto que se podría deber a que gran número de

actividades organizadas para el profesorado de la provincia se hace en el CEP de la capital, al tiempo que casi todas las demás actividades de formación reconocidas en el Plan Andaluz de Formación del Profesorado –vía sindicatos, asociaciones o universidad– también se realizan fundamentalmente allí.

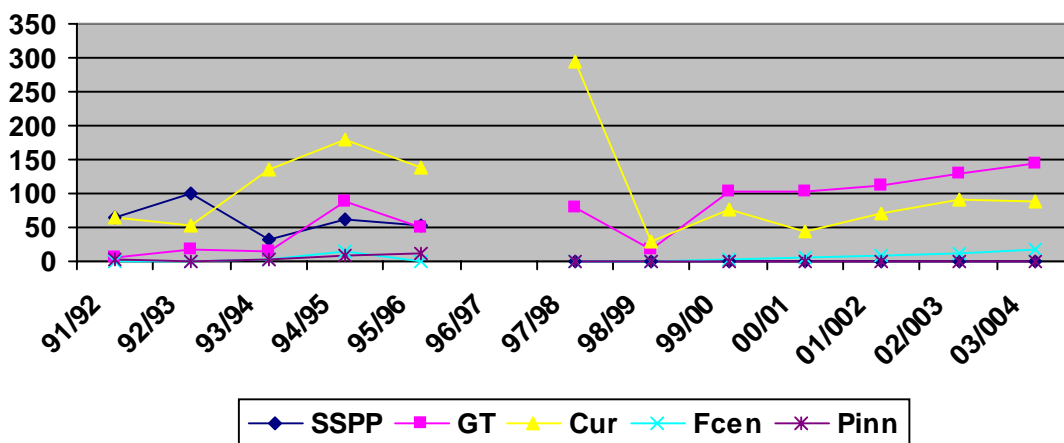


Gráfico 6.5. Evolución de actividades formativas del CEP de Priego-Montilla

También, curiosamente, en un 49'8 % de los casos, la actividad formativa fundamental ha sido –en su conjunto– los cursos y las jornadas. Mientras que aparecen aquí con un poco más presencia (aunque supone sólo el 1'1 % del total) el peso relativo de los proyectos de innovación desarrollados en los centros educativos y la de grupos de trabajo (GGT) frente a las otras dos modalidades (un poco más disminuidas). Si bien en conjunto, para una zona dispersa, alejada de las grandes capitales y con un número muy pequeño de asesores y docentes, los números de actividades formativas no resultan mal parados, todo lo contrario.

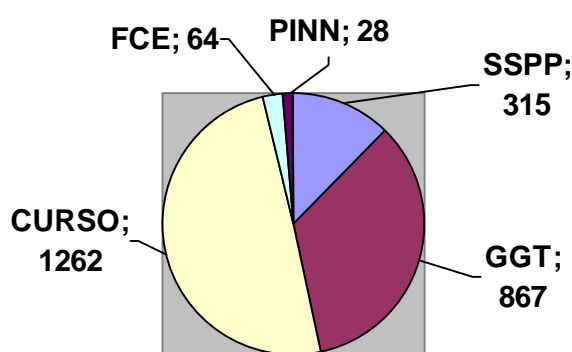


Gráfico 6.6. Modalidades formativas del CEP de Priego-Montilla

Igual que ocurriera en el CEP de Granada, mientras que el conjunto de las actividades formativas del las áreas curriculares es bastante superior a las dedicadas a temas transversales y con grandes oscilaciones de unos cursos a otros, mientras que las segundas suelen ser más homogéneas (pero con un ligero repunte en el 94-95 y una gran bajada en el 98-99). Las grandes oscilaciones en cuanto al número de actividades de las

áreas curriculares se producen fundamentalmente en los cursos 94-95 y, fundamentalmente, en el 97-98; mientras que casi desaparecen al siguiente, coincidiendo con la creciente crisis anterior al cambio de milenio y los nuevos vientos que empezaban a propagarse en la sociedad y en la escuela de reforma de la reforma.

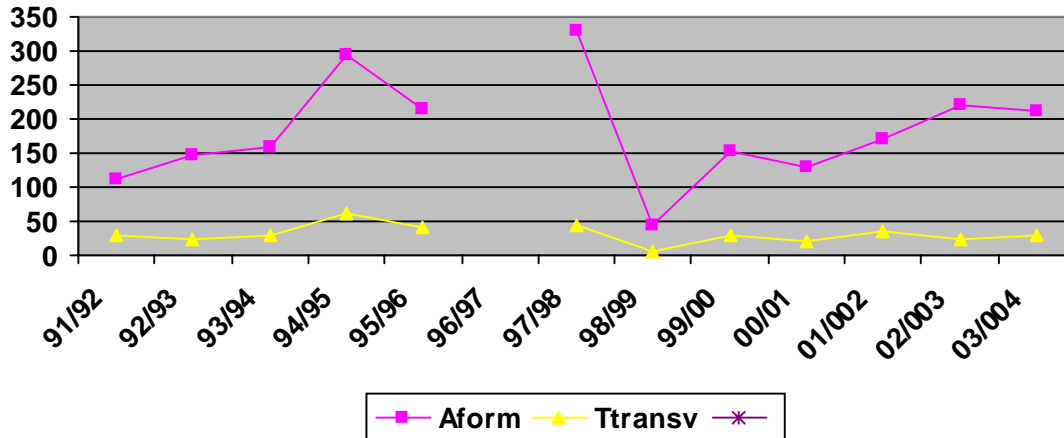


Gráfico 6.7. Evolución de los contenidos de actividades formativas (CEP de Priego)

En cuanto a las temáticas desarrolladas en el conjunto de actividades formativas señalar que la importancia relativa de los temas transversales en el ámbito de actuación del CEP de Priego–Montilla es del 17 % del total, significativamente superior a lo que ocurría en el caso anterior. Y el ámbito de la Educación Afectivo Sexual cuenta con una atención formativa global del 0'4 % (inferior en este caso).

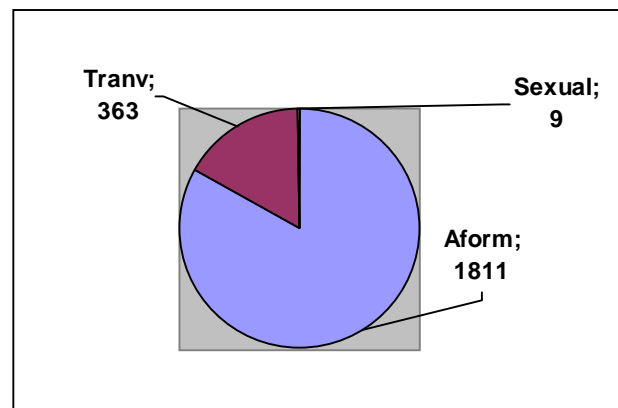


Gráfico 6.8. Contenidos de las actividades formativas (CEP de Priego)

6.2. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Granada durante el período 1991-2004

Seguidamente se recoge la evolución en el tiempo de las diferentes modalidades formativas que se ofrecían y reconocían por el Centro del Profesorado de Granada a lo largo del período 91/04. No se disponen de datos anteriores, desde la creación de los CEP hasta esta fecha, puesto que no se ha tenido acceso –por diferentes motivos– a las memorias de centro en estos cursos. Las modalidades estudiadas son:

- (1) Seminarios Permanentes (en lo sucesivo SSPP);
- (2) Grupos de Trabajo (en lo sucesivo GGT);
- (3) Cursos, jornadas, encuentros (en lo sucesivo cursos);
- (4) Formación en Centros;
- (5) Proyectos de Innovación.

6.2.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales

En el bienio 91-93 existían tres modalidades principales de formación: SSPP, GGT y Cursos. La atención formativa en torno a los temas transversales ha tenido un desarrollo bastante reducido en comparación con el resto de las temáticas posibles. El tema de la educación sexual, sólo se ha tratado una vez dentro de los GGT, y, por iniciativa propia de algunos docentes. Esta baja oferta en la temática responde a la escasa demanda del profesorado en el área de la Educación Sexual y a la casi nula sensibilidad de la Administración Educativa en esta temática.

Siguiendo la memoria del CEP de Granada, durante este bienio se consiguieron varios objetivos que describimos a continuación, aunque por nuestro conocimiento de la realidad, quedan múltiples flecos en ello pues no llega toda la formación necesaria al colectivo de docentes y tampoco en las modalidades más apropiadas para generar capacidades y puesta en práctica de los aprendizajes y experiencias desarrolladas en los cursos de formación. Dicho esto, los documentos afirman que:

- Se comienza a crear unas bases sólidas y continuas de desarrollo profesional del profesor.
- Se establecen unos modelos de formación con la finalidad de transmitir cursos de introducción, desarrollo de actividades puntuales para lograr cambios en las actitudes de los profesores.
- Se desarrollan actividades de formación para lograr el autoperfeccionamiento, que responda a un planteamiento de formación estable (Seminarios Permanentes y los Grupos de Trabajo);
- Se realizan en SSPP y GGT trabajos de colaboración, de intercambio de experiencias, de innovación y desarrollo profesional del profesorado.

- Se crea de un estilo de ámbito y estilo de aprendizaje adecuado al contenido, a la reflexión sobre la acción, etc.
- Se potencia el autoaprendizaje con el apoyo de materiales y recursos.
- Se genera un conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades para una intervención autónoma y eficaz en el aula.
- Se perseguía que la formación del profesorado se centrará en la práctica.
- Se concebía la Formación Permanente del Profesorado como un aspecto de acercamiento a sus actividades diarias, bajo el apoyo constante por parte de los CEP.
- Se propugnan para su desarrollo en la provincia de Granada y sus comarcas algunos temas transversales (Educación para la Salud, Educación Ambiental, Coeducación).

Durante el bienio (93-94) y (94-95), todavía se mantenía el auge y la representación de los SSPP, los GGT, los Cursos, bajo el panorama de una mayor participación del profesorado en casi todas las actividades formativas ofertadas. Pese a ello siempre nos queda la duda razonable si esos números abarcan a un porcentaje real de la población docente. Y, comienza a introducirse otras modalidades de formación como: los de Proyectos de Innovación y la Formación en Centros. En estos dos períodos permanece la falta de interés del profesorado en temas de Educación Sexual. La oferta de actividades en este período ha sido de 5 actividades de las 110 actividades en áreas transversales convocadas.

En este bienio se consolida el Plan de Actuación de los Centros de Profesores, con la puesta en vigor de la Reforma Educativa, cuyo objetivo perseguía en que el profesorado debe pensar y actuar profesionalmente con base a los cambios que la sociedad exige; que se aleje de los métodos tradicionales, que comience a trabajar en forma colaborativo en los Centros. También se enfatiza por parte de los CEP la Formación Permanente del Profesorado. Se reitera el papel significativo del modelo CEP de Andalucía, bajo la normativa de Autonomía y mayor participación del profesorado, etc.

El período de 1995-1996, ocurre un cambio importante dentro de las modalidades formativas de los CEP. Es el último año en que aparecen los SSPP en el Plan de Actuación, con un número bastante considerable (33/76). No en vano es la modalidad de formación estrella desde la creación de los CEP. Los GGT han tenido una bajada significativa (3/76), todos ellos dentro del área de Educación para la Salud. Los cursos van tomando la rienda en la mayoría de las actividades formativas (33/76). Lo interesante es la aparición de otras modalidades formativas creadas por los CEP para cubrir alguna de las necesidades pendientes, mediante la puesta en marcha de la Formación en Centros y los Proyectos de Innovación; ambas modalidades han sido introducidos para llenar los espacios de los problemas que el profesorado demanda para sus centros.

El CEP durante este período sufre una reestructuración derivada de la Resolución de 28 de julio de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa por la que se establece el Plan Andaluz de Formación del Profesorado. Ello supone una profunda reestructuración de los CEP andaluces (que pasan a denominarse Centros de Profesorado), de sus funciones y dinámicas. En el CEP de Granada supone

asumir el ámbito de actuación del CEP de Loja (que desaparece) y el cierre de las Aulas de Extensión de Dúrcal e Iznalloz, además de la pérdida de las asesorías de las Áreas de Lengua y Literatura, Inglés, Francés y Música.

En consecuencia, se obstruye la demanda del profesorado en estas áreas y en las zonas donde se han cerrado las Aulas de Extensión; lo que obliga al CEP a hacer un replanteamiento en el proceso de formación del profesorado. La normativa señala la oportunidad de una formación próxima a los lugares de trabajo y de la creación de cauces y modelos de participación del profesorado en la vida del CEP, para abrir espacios de encuentro y colaboración entre los docentes, y así reconstruir y potenciar una estructura participativa, autónoma y dinámica; pero ahora priman más las directrices apuntadas desde la propia Administración Educativa que la voluntad y necesidad del profesorado. Se dictan desde arriba líneas prioritarias de actuación en formación del profesorado, en investigación educativa, en formación en centros..., con lo que muchas de estas iniciativas se adaptan a los nuevos tiempos en busca de subvención, que seguir sin financiamiento sus propias líneas de acción.

En el bienio (96-97, 97-98), como hemos indicado antes los SSPP han dejado de formar parte de las actividades formativas del CEP. Una de las mayores preocupaciones en el primer período ha sido la Formación Permanente del Profesorado para responder a la reforma del Sistema Educativo implantada en aquella época en el 1º y 2º ciclo de la Educación Secundaria. Se apostaba por un proceso de colaboración que ha quedado plasmado en los diferentes proyectos curriculares y de planes de formación, y con ello, se proponía romper el aislamiento del aula y favorecer el trabajo colaborativo, la deliberación, la planificación compartida entre distintos niveles y áreas del conocimiento asumiendo un compromiso moral respecto a las tareas educativas dentro de un verdadero proyecto educativo.

Durante los períodos (98-99, 99-00), las actividades formativas ofertadas por el CEP, han sido dentro de un plan bianual, entre las que destaca un ascenso considerable de los GGT dentro (242/804), los Cursos (490/804) y de la Formación en Centros (72/804), dentro de las preferencias generales del profesorado.

En los últimos años del 2000 a 2004 las actividades formativas han mantenido su ritmo de actuación bajo las mismas modalidades, con ligeros altibajos. Los GGT, los Cursos y la Formación en Centros, han seguido su importante trayectoria dentro del plan de trabajo del CEP, que a la vez trabaja según la demanda que hace el profesorado en áreas concretas y generales según las necesidades de los Centros y de la sociedad educativa.

6.2.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación

En las tablas que se comentan a continuación (ver cuadro 6.1), las claves de interpretación de datos son las siguientes:

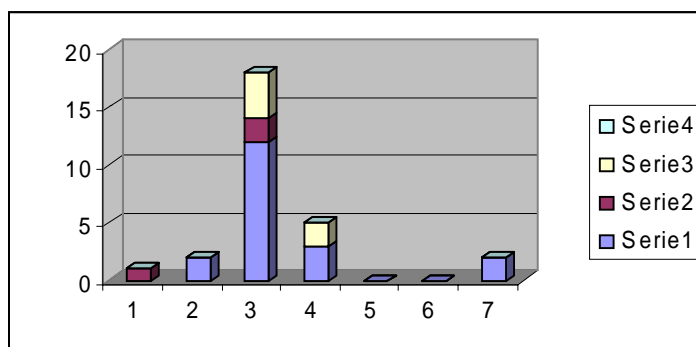
Cuadro 6.1.
Claves de interpretación de los gráficos siguientes

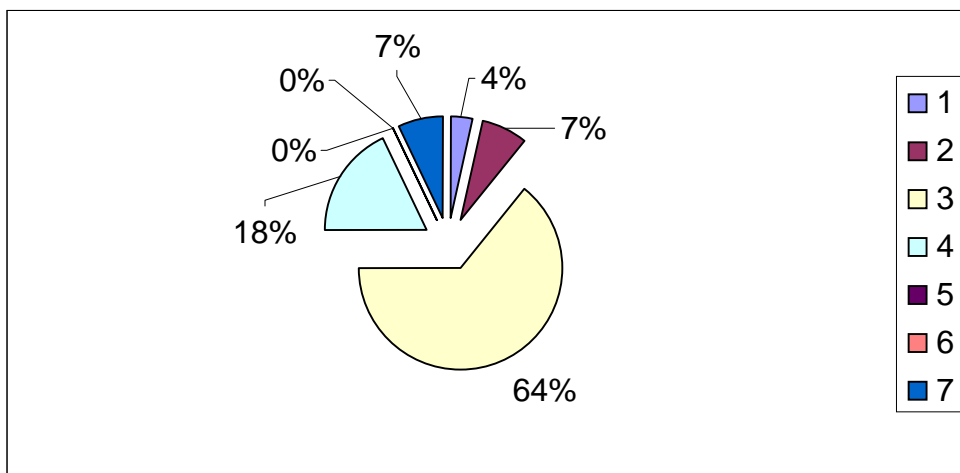
- Las series responden a modalidades formativas:
 - (1) Seminarios Permanentes;
 - (2) Grupos de Trabajo;
 - (3) Cursos, jornadas, encuentros...;
 - (4) Formación en Centros;
 - (5) Proyectos de Innovación.

- En el eje de abscisas recoge los diferentes temas transversales:
 - (1) Educación Sexual;
 - (2) Educación Ambiental;
 - (3) Educación para la Salud;
 - (4) Coeducación;
 - (5) Educación en Valores;
 - (6) Educación Vial;
 - (7) Educación para la Paz.

- En el eje de ordenadas aparecen las frecuencias de actividades.

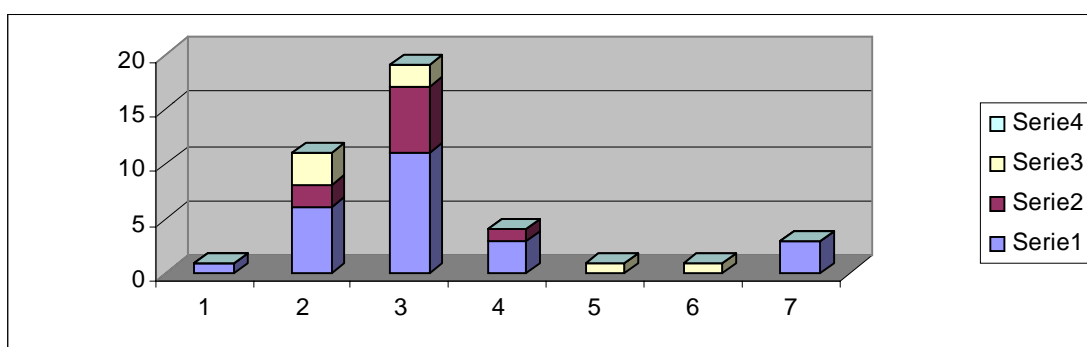
Actividades formativas sobre Temas Transversales 91/92 (CEP-GR1)

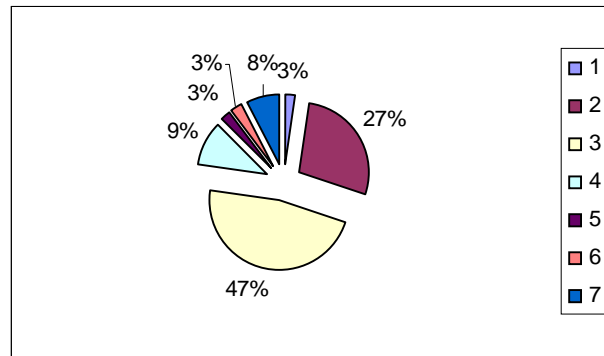




Como se observa en las gráficas anteriores, las actividades formativas son mayoritariamente Seminarios Permanentes (19/28) y Grupos de Trabajo (3/28). Ello nos señala que son los grupos de profesores los que siguen modalidades de autoformación en equipos sobre estos temas. En cuanto a temáticas son mayoritariamente relativas a Educación para la Salud (64 %) y Coeducación (18 %); el resto de los temas transversales son casi anecdóticos, quedando la formación sobre Educación Sexual sólo en una actividad (que representa el 4 % del total). Ello nos muestra que no es un tema prioritario ni demandado por el profesorado. Sólo queda la duda de pensar que alguna actividad formativa relativa a Educación Sexual se ha podido quedar incluida dentro de otras actividades propias del ámbito de Educación para la Salud. Este comentario se basa –según los testimonios de las entrevistas- en la creencia de muchos asesores y orientadores, que opinan que este tema debe estar incluido en este ámbito de salud.

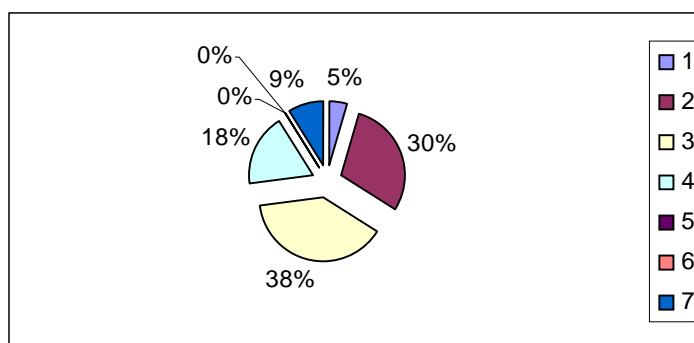
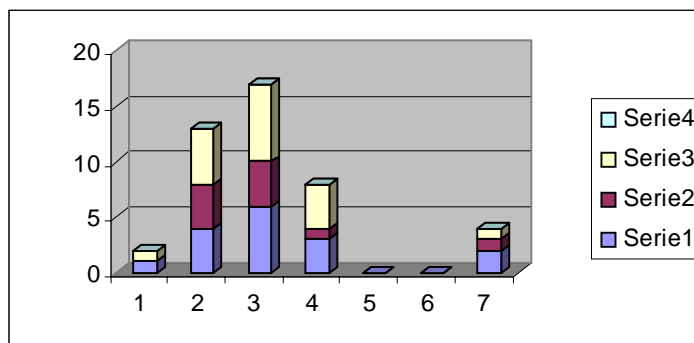
Actividades formativas sobre Temas Transversales 92/93 (CEP-GRI)





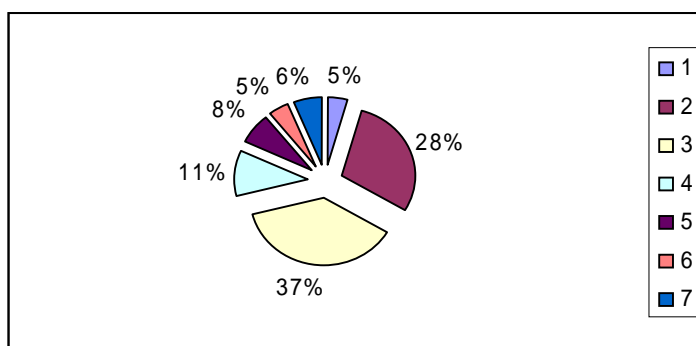
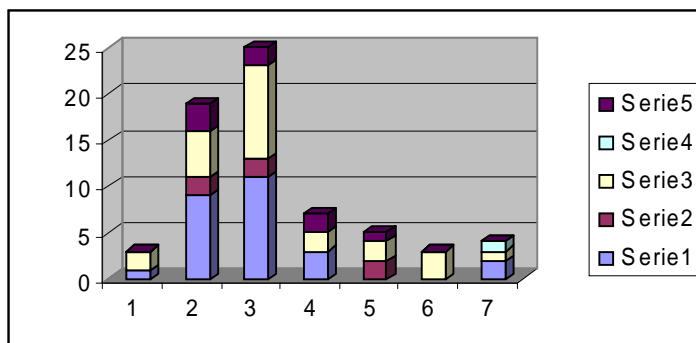
En el curso 92/93 permanece el interés mayoritario en el área de Educación para la Salud (47 %) y crece bastante la Educación Ambiental (que pasa del 7 % al 27 %). En cambio sigue el área objeto de nuestro estudio estancada en torno al 3 % y en un seminario permanente, esto pudiese significar que el anterior Grupo de Trabajo se haya constituido como SS.PP. (con más estabilidad y reconocimiento).

Actividades formativas sobre Temas Transversales 93/94 (CEP-GR1)



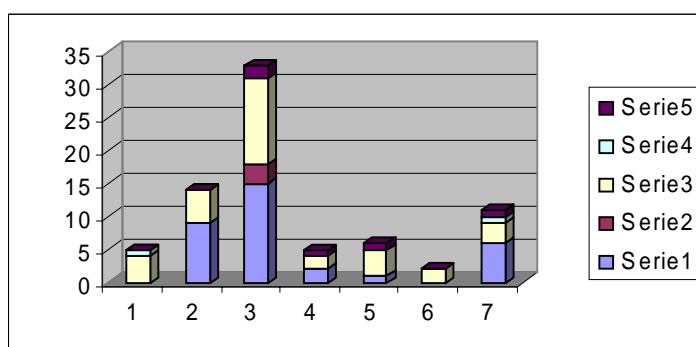
Durante el cursos 93/94, las actividades formativas en el ámbito de los temas transversales sigue la tónica de los cursos anteriores, tanto en intereses sobre temáticas, como en modalidades formativas prioritarias. Lo único a destacar es la disminución de las modalidades relativas a equipos de profesores y el paulatino aumento de los cursos de formación. Se nota la influencia de las líneas prioritarias establecidas en el Plan Andaluz de Formación del Profesorado (1992), que insiste en estas líneas de acción (Salud, Coeducación y Educación Medioambiental).

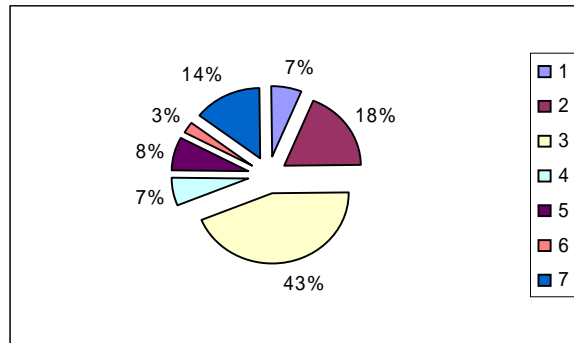
Actividades formativas sobre Temas Transversales 94/95 (CEP-GRI)



En este curso aparece contemplada como modalidad formativa los Proyectos de Innovación y la Formación en Centros. Ambas modalidades responden a organizar equipos docentes de un mismo centro en torno a un centro de interés. Es de destacar, en este sentido, que el profesorado piense y unifique acciones de innovación y de formación en estas temáticas; aunque siguen siendo mayoritarias la Educación para la Salud y la Ambiental. Es de destacar también que se dan cursos de formación en todas las áreas transversales, sin dejar ninguna fuera. Eso puede obedecer también a que dentro del Plan Anual de Formación del CEP se contemple esta necesidad de cubrir todas estas temáticas en la oferta formativa a los docentes.

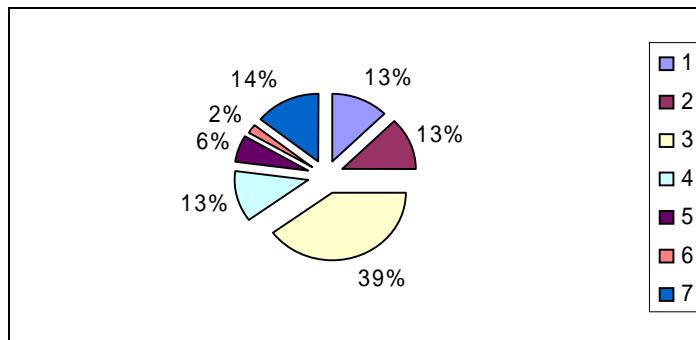
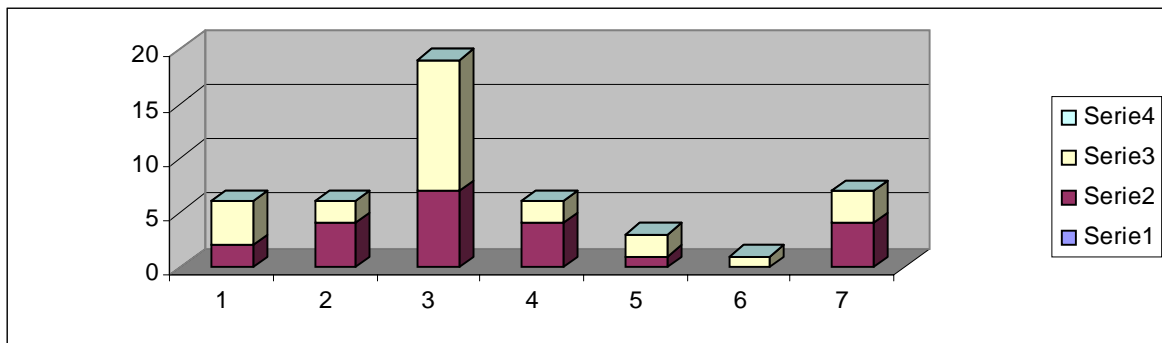
Actividades formativas sobre Temas Transversales 95/96 (CEP-GRI)





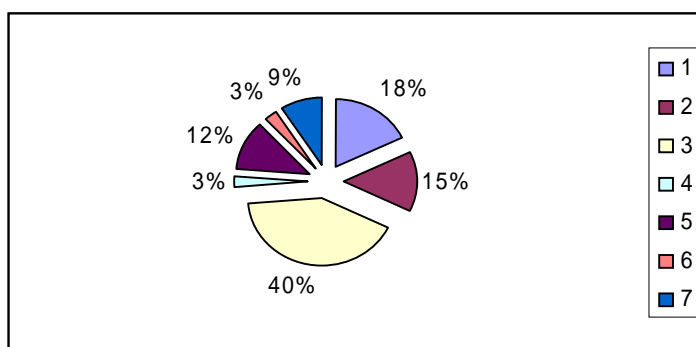
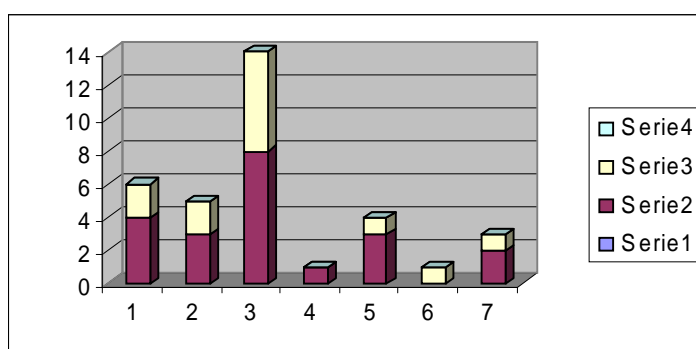
Es la última etapa en que aparecen los SSPP como modalidad formativa dentro de los temas transversales (33/76), que como indicaremos más adelante pasan a formar parte de unos nuevos GGT (que integran a los anteriores, a los seminarios permanentes y a otras actividades de equipos docentes dedicados a elaborar proyectos curriculares u otras tareas dentro de un centro). Sin embargo, como vemos en las gráficas los GGT no se encontraban en su mejor momento en este período, porque representan una minoría en las áreas transversales (3/76), al igual que la Formación en Centros (2/76) y los Proyectos de Innovación (5/76). No podemos indicar lo mismo con los cursos, pues en este período han tenido un aumento de considerable interés (33/76); lo que parece indicar que estaban cuajando como actividad formativa estrella en los Centros del Profesorado.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 96/97 (CEP-GR1)



En el curso 96/97, como se comentaba en los análisis globales, vemos como desaparecen las modalidades de Seminarios Permanentes, que pasan a ser Grupos de Trabajo, y la no existencia de Grupos de Formación en Centros que opten por estas temáticas. Se simplifican bastante las modalidades de formación. Se empiezan también a equilibrar los campos de formación, aunque sigue destacado el de Educación para la Salud, que, en muchos casos integra aspectos referidos a otros temas transversales (lo que es especialmente palpable en el ámbito de la Educación Sexual).

Actividades formativas sobre Temas Transversales 97/98 (CEP-GRI)

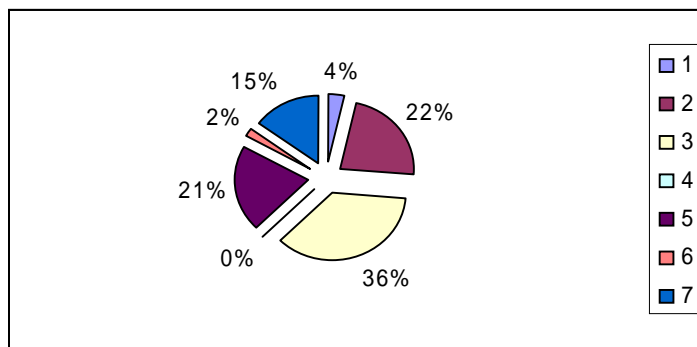
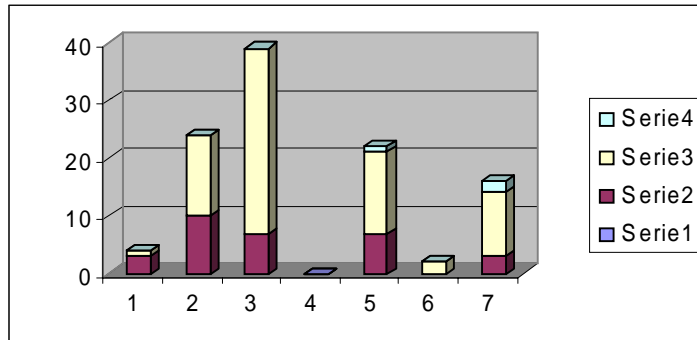


En este curso se continúa con la misma tónica. Según las gráficas superiores, los GGT y los cursos no han tenido un período próspero, pues han sufrido un descenso considerable dentro las actividades formativas, incluso en el área de temas transversales, únicamente se han ofertado 34. Sin embargo, éste total representa un dato significativo, pues de los GGT (21/34) y los cursos (13/34), de los cuales 6 actividades han sido en el área de Educación Sexual, respectivamente.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 98/99 (CEP-GRI)

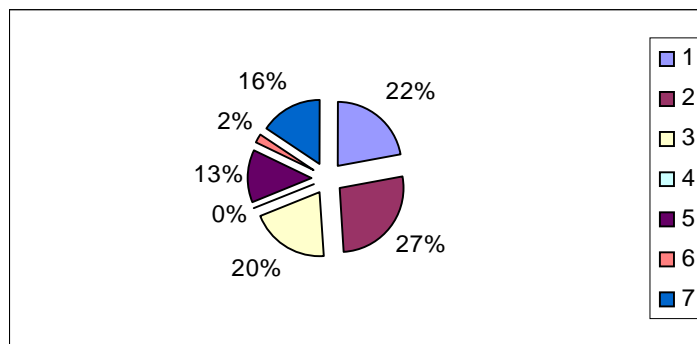
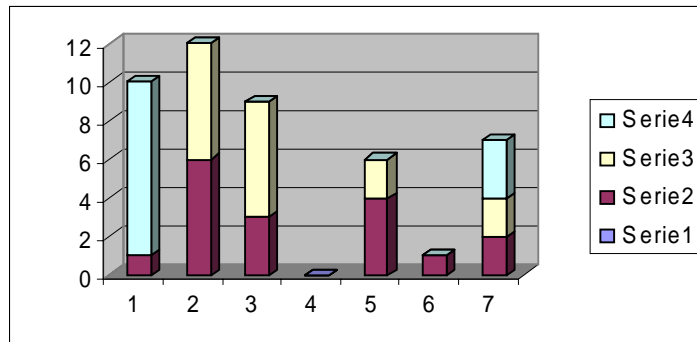
No se ha tenido información en este período, porque en su momento el CEP había presentado un adelanto de lo que sería el Plan de Actuación, pero, que por cuestiones administrativas ha sido puesto en marcha en el siguiente período. Lo implica que el año 98-99 está comprendida en el Plan bianual de 99-00, y, que a continuación describimos.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 99/00 (CEP-GR1)



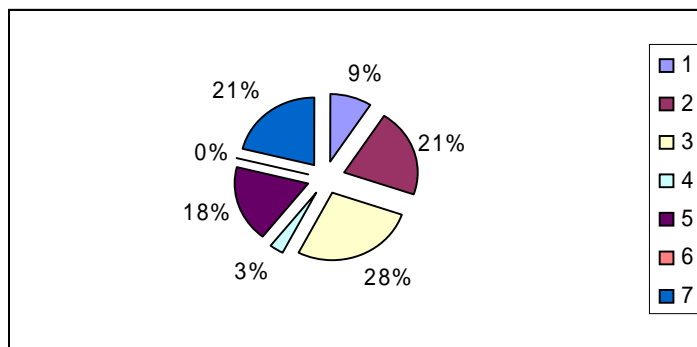
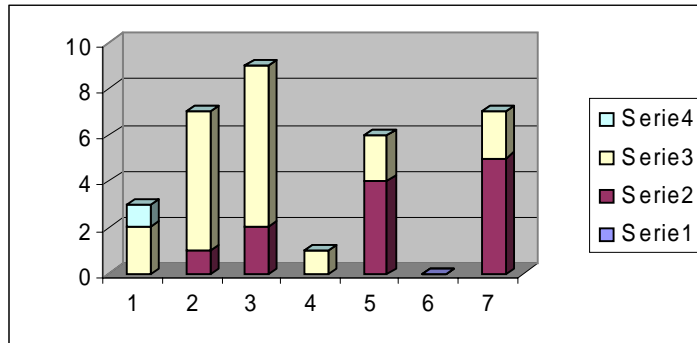
En las gráficas podemos observar que tras la fusión del período 98-99 con el 99-00, las actividades formativas en temas transversales han sido altamente significativas. En GTTT (30/102), en cursos (68/102), y en Formación en Centros (3/102); en donde es notorio el aumento de los cursos dentro de las acciones formativas propuestas por el CEP. Mas no podemos presumir sobre el tema de la Educación Sexual (4%), que ha sido tratado en una ocasión y 3 en los GGT, debido al desinterés y a la baja demanda por parte de los docentes. Aspecto contrario se observa en las áreas de Educación para la Salud (33%), la Educación Ambiental (22%) y la Educación en Valores (21%) y en la Educación para la Paz (15%), entre otras modalidades con representaciones menos relevantes.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 00/01 (CEP-GRI)



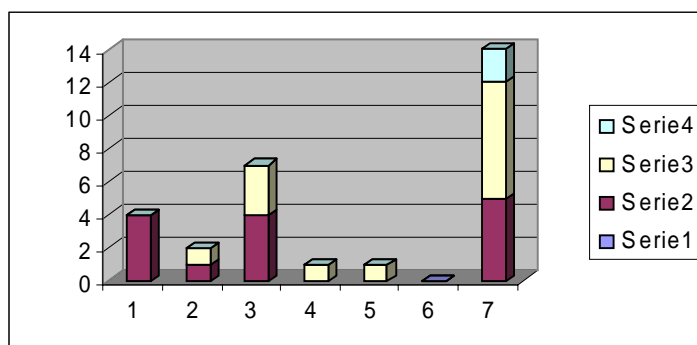
En la gráficas se observa que las modalidades formativas que siguen su permanencia y aumento son los Grupos de Trabajo (17/45), los cursos (16/45) y la Formación en Centro (12/45). En relación con los temas transversales, la Educación Ambiental se mantiene a la cabeza (27%), seguida de la Educación Sexual con (22%), este último dato, nos es grato, es un indicador de que el interés por temas de sexualidad había comenzado en las escuelas como aspecto indispensable para la sociedad. No obstante, la Educación para la Salud sigue haciendo sombra (20%), el motivo, es un área imprescindible dentro de las actividades formativas, además, es el tema que más demanda el profesorado y el claustro en general. Los porcentajes restantes hacen referencia a otras áreas menos demandadas, pero que cumplen ciertos objetivos dentro del plan de actuación de los CEP.

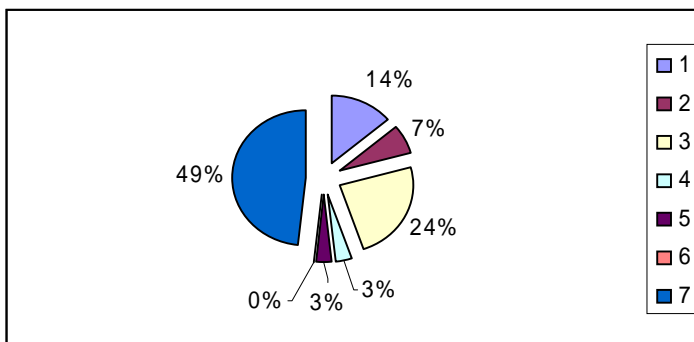
Actividades formativas sobre Temas Transversales 01/02 (CEP-GR1)



En el 2001/02 se observa que las actividades formativas continúan siendo los cursos la oferta de actuación más potente (20/33), seguida de los Grupos de Trabajo con (12/33), mientras que la Formación en Centro se ha mantenido muy escasamente en el plan de actuación del CEP. En este período aparece la Educación Sexual, con una baja demanda, pero comienza a despertar el interés del profesorado en el ámbito escolar en general (9%). Pero sigue a distancia del resto de temas transversales: la Educación para la Salud (28%), la Educación Ambiental ((21%), la Educación para la Paz (21%) y la Educación en Valores (18%), respectivamente.

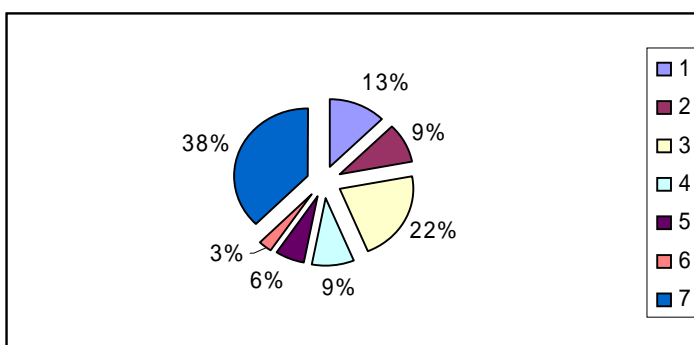
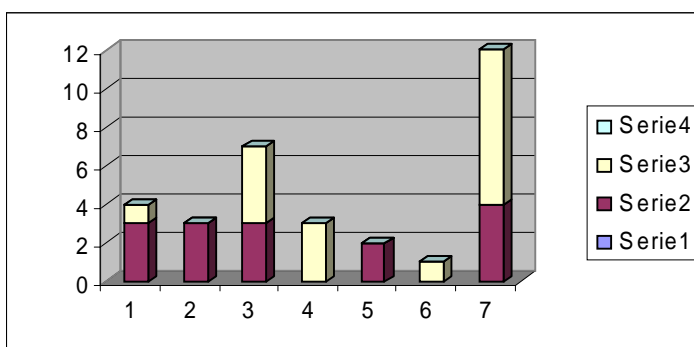
Actividades formativas sobre Temas Transversales 02/03 (CEP-GR1)





En las gráficas superiores se observa que las actividades formativas aún mantienen peso han sido los GGT 19/34) y los Cursos (13/34), con un alto aumento de las actuaciones del CEP en este período. No obstante, la presencia de la Educación Sexual, cobraba cada vez más lenta baja con respecto a otras actividades de formación. Las áreas de mayor incidencia han sido la Educación para la Paz (49%) y la Educación para la Salud (24%). Algo característico de este período es la aparición de la modalidad formativa Formación en Centros (2/9), en cuya oferta aparece muy limitada su área de actuación, y solo ha sido convocado en la Educación para la Paz. Las otras áreas han quedado al margen de los intereses personales del profesorado en general, con porcentajes relativamente bajos.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 03/04 (CEP-GRI)



En este período se mantiene el interés del profesorado en temas transversales en los GGT y los Cursos. Sin embargo, en relación con la Educación Sexual, el dato numérico sigue insuficiente con un 13% de un total de 32 actividades formativas en las modalidades antes citadas. Y, como ocurre en otros períodos el área de mayor incidencia es la Educación para la Salud (22%) y la Educación para la Paz (38%), respectivamente. Si bien la Educación Sexual permanece latente dentro de los espacios de otras áreas formativas.

6.3. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Priego–Montilla durante el período 1991–2004

Tal como se ha realizado en el CEP de Granada, procedemos hacer lo mismo con el CEP Priego–Montilla, para conocer qué pasa en un CEP comarcal durante este período de estudio. Las tipologías y modalidades son las mismas.

6.3.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales

Durante el período de 91–92, una de las preocupaciones del CEP desde entonces, ha sido una mayor atención al conocimiento y reflexión sobre el diseño curricular como base para las actuaciones del profesorado. En dicho diseño se ofertaba un proceso de capacitación del docente para responder con eficacia las concreciones que los niveles de desarrollo del curriculum le exigía en esa época.

Puede indicarse que durante el período 91–92 el CEP se centraba en una tarea de intervención en la elaboración del Proyecto Curricular de su Centro de trabajo, en la selección y secuenciación de contenidos que posibiliten al profesorado la elaboración del programa de ciclo o nivel y la familiarización con la estructura y diseño de unidades didácticas, que emanen de un conjunto de actividades profesionales bajo una profunda reflexión del modelo teórico con que se trabaja; con estos planteamientos, el CEP pensaba que con ello se garantizaba la coherencia y sentido global de las concreciones curriculares a las que se llegará a cada Centro educativo.

En el período 92–93 se hace la presentación de las orientaciones de la Consejería para la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro en la etapa de educación primaria, ante los equipos directivos; con esta actuación se daba la señal de salida al proceso de generalización de la reforma, que ha culminado con la publicación en el BOJA (1992), del Decreto de Educación para Andalucía, la publicación de materiales curriculares propios de la primaria, y, a través de los CEP se lograron difundir estas noticias.

La faceta triste de este período ha estado en la grave crisis económica por la que atravesaba el mundo de la educación, cuyas consecuencias negativas ha sido, la frustración y falta de desarrollo de un número de proyectos y expectativas que a priori habían sido planteadas por el CEP para la formación y capacitación del profesorado.

Ante una falta de canales adecuados por parte del CEP y de la administración por la mala racha económica, se acordó que una posible solución sería la supresión del profesor de apoyo en los CEP, lo que provocó más problemas, porque el papel del coordinador que hoy son los directores, tenían doble trabajo y más tiempo de horario laboral. Con esta supresión se creaba la figura del asesor de Educación Infantil y ha cambiado el asesor de primaria.

Además, de los problemas económicos del CEP, durante este período los modelos de formación tradicionalmente puestos en prácticas de igual manera entraban en una fase de crisis. Las actividades formativas que funcionaban en este año, han sido las relacionadas con la autoformación y actividades de formación propiamente dichas, dentro de la modalidad de “Cursos”. El peso por parte del CEP se centraba más en las actividades de formación, bajo la táctica de una mayor atención y más seriedad a este grupo de profesores.

En el período de 93–94 se crea el Plan de Perfeccionamiento del CEP de Priego, bajo los siguientes criterios: de formación, de servicio al profesorado, de difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y los medios Audiovisuales, de la LOGSE y el nuevo modelo de escuela que reforma al Sistema Educativo, de los decretos que diseñan el currículum básico en Andalucía y los materiales curriculares que los ejemplifican, de la promoción del trabajo en equipo como método imprescindible en la elaboración de proyectos de centro, de asesoramiento, apoyo y orientación de proyectos curriculares, de dinamización para la creación de grupos de trabajo e innovación educativa, de seguimiento y evaluación de proyectos y actividades, de elaboración y difusión de materiales curriculares, pero sobre todo, el CEP se centraba en un foco de irradiación y transmisión de actitudes positivas y posicionamientos profesionales orientados hacia la concepción de la Educación como proyecto ético, proyecto creativo y vital, una educación para la vida.

Durante el período 93–94 se pretendía en todo momento sustituir cantidad por calidad o priorizar autoperfeccionamiento o modelos implicativos sobre formación de tipo transmisivo, y con ello, permitir una actitud más colaborativa y participativa del profesorado en las actividades formativas que se oferten.

Por último, durante este período y a pesar de haberse desarrollado el plan de actuación en tiempo de crisis, la valoración que ha hecho el CEP, ha sido en la calidad de la formación del profesorado, en el autoperfeccionamiento, en la formación centrada en la escuela y en los aspectos derivados de la educación en valores y la ética como sentido profundo de la profesión docente.

En el período 94–95 el CEP ha aumentado la valoración sobre las actividades de formación desarrolladas, incluso ha parecido menos explícito el supuesto malestar docente ante una reforma que los desorientaba en esa época. Y, a pesar de las dificultades que vivía el CEP como hemos indicado en otros períodos, esta institución se mantenido en pie, y ha podido comprobar que el camino de formación del profesorado es un elemento de calidad del sistema educativo, y que por tanto esa calidad está en la misma formación. Y, lo más importante, es que la cobertura de actuación del CEP había trascendido hasta la secundaria, y dejaba atrás la idea de que sólo debía ser en primaria el ámbito de trabajo de formación del profesorado.

El período 94–95 ha finalizado con el propósito de aproximar a los centros en general y al profesorado en particular a las nuevas propuestas educativas que proviene de la Junta de Andalucía, propiamente. Y, tal como ha ocurrido en otros períodos, la tarea es más ardua y difícil: cada vez más los campos –a nivel metodológico, didáctico

y curricular—que se abren mientras el número de asesores o asesoras se mantiene —o en algunos casos, disminuye—.

En el período 95–96 se cumple el décimo aniversario del CEP, ensombrecido con la reducción de la plantilla en la mayor parte de los CEP andaluces, y bajo un cúmulo de problemas en el entorno del personal docente y administrativo de estas instituciones. Con respecto a las actividades formativas ha ido en aumento y al final se ha logrado un éxito extraordinario entre el profesorado del CEP de Priego, bajo las orientaciones de trabajos de asesoramiento y la formación permanente como trabajo cotidiano y en consonancia con las adversidades por las que atravesaba el CEP en este año.

Tras la falta de información del período 96–97, comentamos por consiguiente el correspondiente (97–98), donde el aspecto más relevante ha sido el nuevo enfoque propuesto por la Consejería de Educación, en cuanto a la formación del profesorado, con la aparición del Decreto 194/97, cuya repercusión en la estructura y en la composición de los CEP ha logrado modificar la “parte noble” de la formación. Así mismo, en la provincia de Córdoba de los cinco Centros de Profesores paso a tres, obligando de este modo la fusión Priego–Montilla, respectivamente.

Las actividades de formación durante el 97–98, han estado en manos de un equipo de formación externo compuesto por docentes interesados en las tareas formativas y que sin ningún tipo de reconocimiento oficial, pero con los deseos de sacar adelante el proyecto de Centros, para diseñar y elaborar un plan de formación que hiciera posible y de forma digna mantener la calidad y la imagen del CEP. Las acciones realizadas se resumen de la siguiente manera:

- Estrategias y planificación de la Formación del Profesorado.
- Grupos de Trabajo.
- Elaboración del Plan de Formación y su desarrollo.
- Otras consideraciones.

A partir de ese momento, el plan de actuación del CEP ha sido bienal (98–00), bajo el objetivo de ofrecer respuestas a las demandas y necesidades de profesorado, a pesar de las menguado equipo humano con que contaba la zona, y con la ayuda de colaboradores externos. Con las acciones formativas realizadas en este período, se ha logrado —según los asesores del propio CEP— sintonizar las nuevas acciones formativas con la trayectoria de otros períodos anteriores, en materia de formación del profesorado. En concreto, este plan bianual ha sido con por tanto un objetivo dedicado al realismo, en el sentido de hacer posible su desarrollo con los medios y recursos materiales y humanos disponibles.

Los períodos restantes del 2000–2004, indican que los planes bienales tienen, junto a algunas ventajas, el inconveniente de tener que reconducirse en el segundo año; porque la autoformación es un modelo en alza dentro de las preferencias formativas del profesorado. Los grupos de trabajo crecen cada año el número de profesores que lo integran de igual manera aumentan. Por ello, los asesores del CEP piensan que este tipo

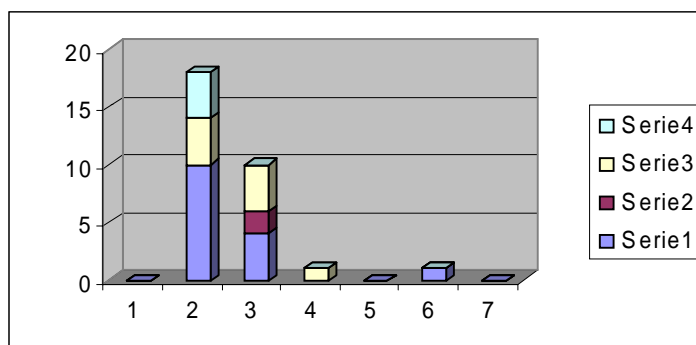
de actuaciones no favorecen mucho las acciones formativas en el profesorado, porque un plan de formación no es sino un instrumento que orienta la acción durante un tiempo y, sí esa orientación se desvirtúa porque el instrumento no es el adecuado, el resultado no puede ser bueno.

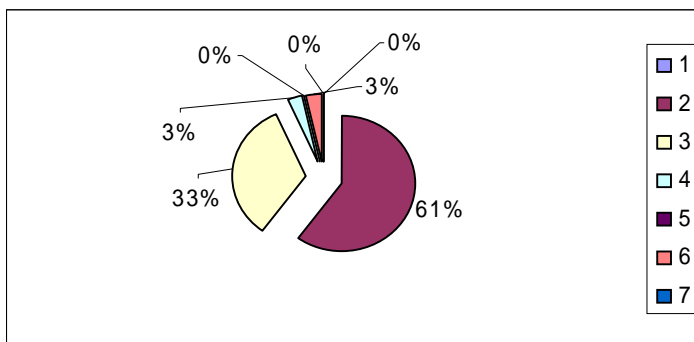
Así mismo, durante el período 2001–2002, la valoración sobre las actividades en relación con la formación del profesorado, oscila entre buena y muy buena; de modo que el CEP cree que se ha cumplido con las expectativas del profesorado. No obstante, el profesorado solicita la presencia física de un asesor o asesora, si no permanente al menos lo más estable y sistemática posible, para que puedan recibir de ellos el apoyo según sea el caso.

Por todo ello, durante 2003–2004, se ha considerado un período de autocrítica y en la que se emitiera juicios de valor suficientes como para personalizar y definir el pensamiento colectivo que singulariza a este CEP de Priego–Montilla. Además, se logra complementar la plantilla de asesores, porque resultaba insuficiente para un CEP de dos comarcas. A continuación se analizan las actividades formativas de esta institución desde la perspectiva de los temas transversales, y, centrado en concreto en la educación sexual, respectivamente.

6.3.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación

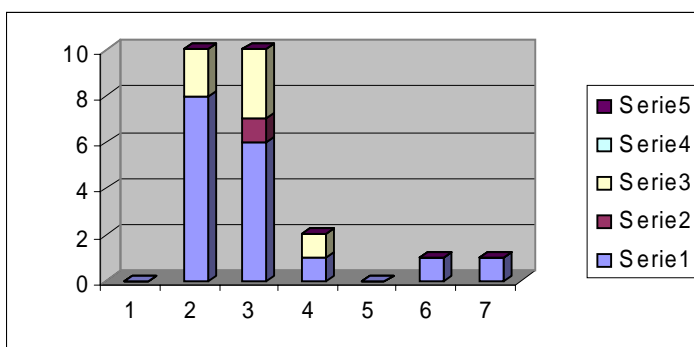
Actividades formativas sobre Temas Transversales 91/92 (CEP–CO3)

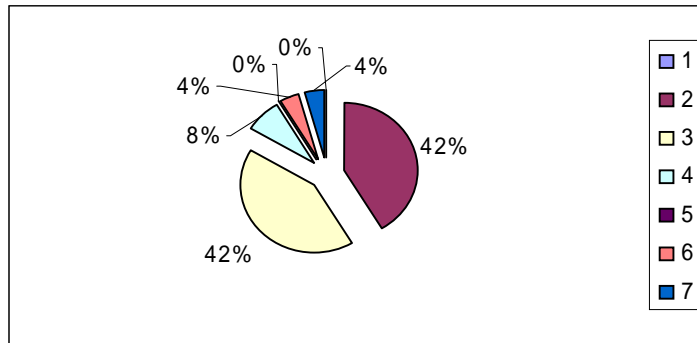




En las gráficas superiores puede observarse que la actividad formativa con más representación dentro de los temas transversales ha sido los SSPP (15/30), lo que supone que esta modalidad está bien implantada en el CEP de. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en cuanto a la Educación Sexual, pues no aparece en este período. Tampoco ha sido demandado por el profesorado dentro de los Cursos y los GGT; en estas dos modalidades formativas los temas transversales aparecen con (2/30) y (9/30), lo que indica que tampoco ha sido un buen período dentro de los intereses personales del profesorado en general. Los porcentajes más altos han sido en las áreas de Educación Ambiental (61%) y en la Educación para la Salud (33%); mientras que la Educación Sexual ha brillado por su ausencia. Por último, dentro de las nuevas modalidades formativas, como los Proyectos de Innovación aparecen con una (4/30), aunque totalmente ajenos a los temas transversales.

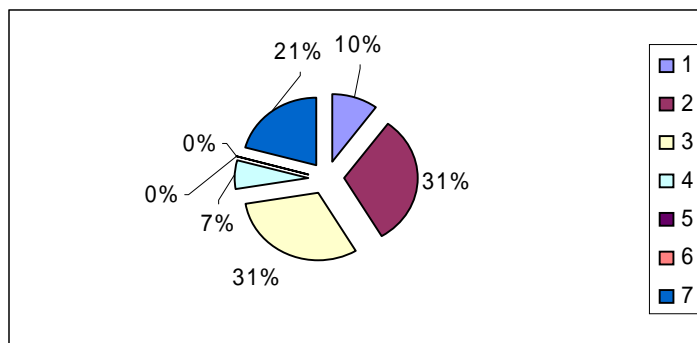
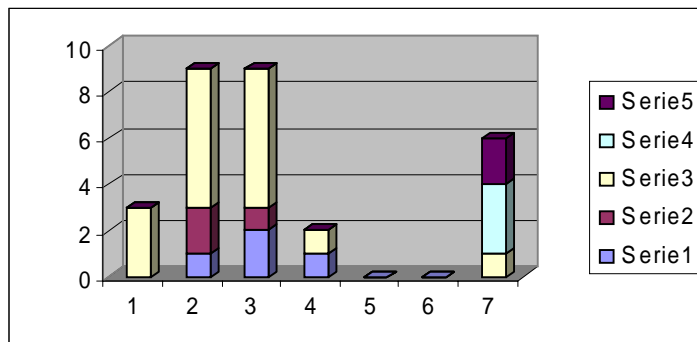
Actividades formativas sobre Temas Transversales 92/93 (CEP-CO3)





En este período, como puede observarse en las gráficas, los SSPP siguen siendo los más ofertados dentro de las áreas transversales (17/24), seguido de los Cursos (6/24); mientras que los GGT apenas aparecen (1/24). No obstante, la Educación Sexual, no daba señales de vida entre las preferencias del profesorado; pues las actividades más ofertadas y demandadas han sido en las áreas de Educación para la Salud y la Educación Ambiental, ambas con un 42%, respectivamente. Seguida de otras áreas menos representativas.

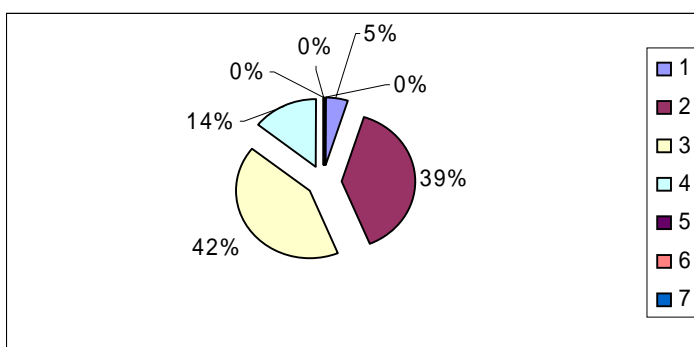
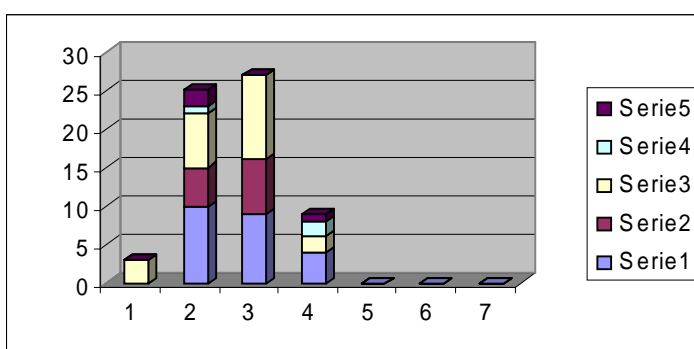
Actividades formativas sobre Temas Transversales 93/94 (CEP-CO3)



En las gráficas se aprecia que los SSPP y los Cursos son las dos actividades con mayor demanda (4/29, 17/29), en temas transversales. En este año por fin aparece la Educación Sexual, que ha sido ofertada en tres momentos en la modalidad de Cursos. Esto puede deberse al auge en la temática de prevención del SIDA, que era emergente

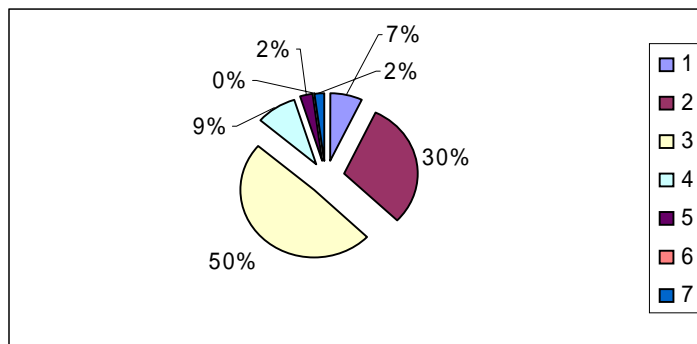
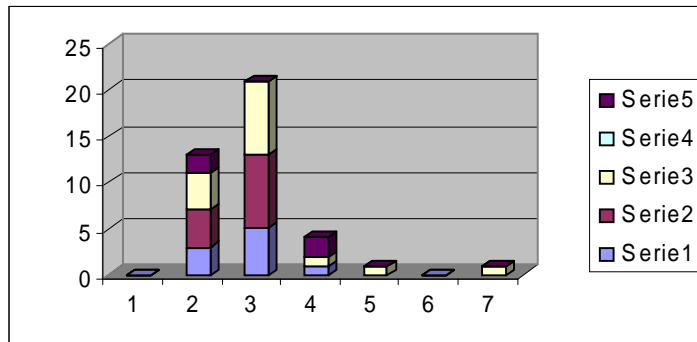
en esos años. Pero, sigue estando a gran distancia de otras áreas (Salud y Ambiental), que aparecen en las tres modalidades antes citadas con números de considerable interés (31%) en ambas áreas, respectivamente. Los GGT poco a poco van tomando estructura dentro de las actividades formativas (3/29), aunque nada relevante con respecto a los otros períodos anteriormente citados. En este período aparecen por igual en pequeñas proporciones dos modalidades: la Formación en Centros y los Proyectos de Innovación, pero ninguna hace referencia a las áreas transversales, concretamente.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 94/95 (CEP-CO3)



En las gráficas puede apreciarse que en relación con los temas transversales han ido en aumento. Los SSPP (23/61), los GGT (12/61) y los Cursos (20/61), si consideramos estas mismas modalidades en el período anterior, vemos que han aumentado significativamente. Sigue sin aparecer la Educación Sexual, lo que supone que la falta de demanda y el desinterés general sobre el tema no logra convencer al profesorado, salvo la permanencia continua de las áreas de Salud, Ambiental y Coeducación con porcentajes que oscilan entre los (42%, 39% y 14%), respectivamente. También continúan los trabajos en las modalidades de Formación en Centros y en Proyectos de Innovación, aunque ajenos a cualquier tema transversal.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 95/96 (CEP-CO3)

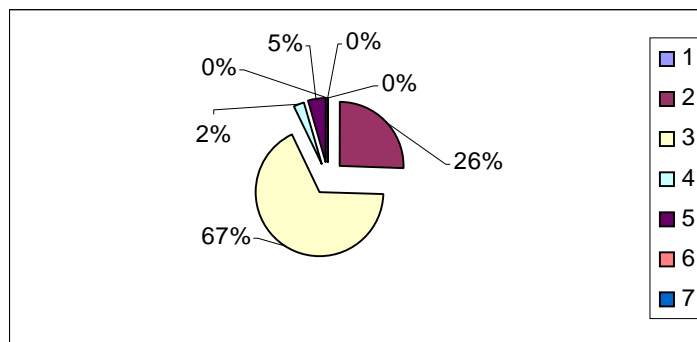
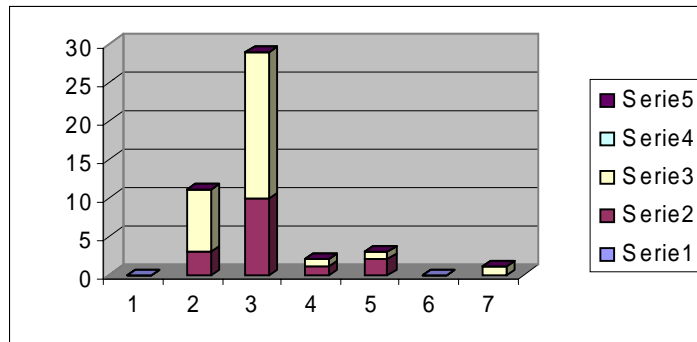


Durante este período según las gráficas no ha existido mucha continuidad en las actividades realizadas en temas transversales. Por ejemplo, en los SSPP (9/40), los GGT (12/40) y los Cursos (15/40), cuyas cifras no son nada relevantes, no parecían cuajarse entre los intereses del profesorado, pues en el período anterior su presencia eran más altas que este último. Los Proyectos de Innovación se mantienen con una pequeña proporción en las áreas de Educación Ambiental y Coeducación.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 96/97 (CEP-CO3)

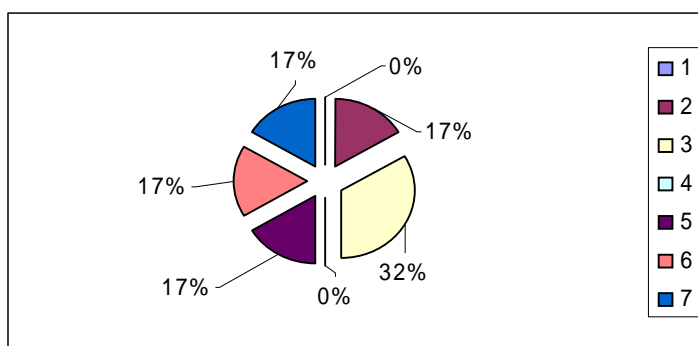
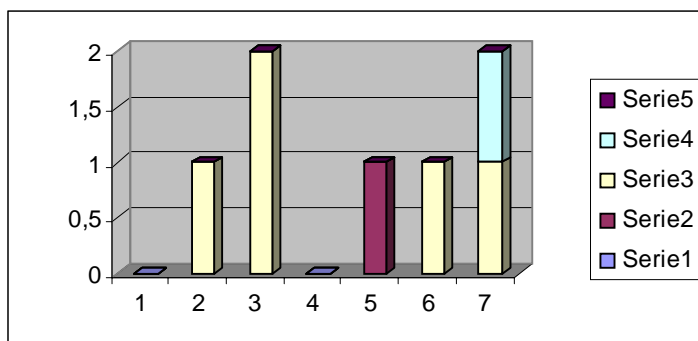
No se ha tenido acceso a la memoria de este período, por no haberse encontrado en los archivos del CEP. Sin duda los drásticos cambios producidos en los CEP en esos años y el malestar generado entre asesores y otro personal de estos centros de formación, se dejó sentir en la no promoción de una memoria final de actividades realizadas.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 97/98 (CEP-CO3)



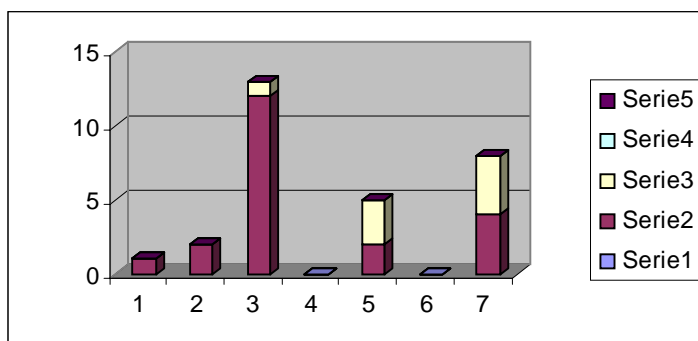
En las gráficas se observa que los SSPP han desaparecido dentro de las actividades formativas. Sólo permanecen los GGT (que ahora ocupan el lugar anterior de estos grupos de trabajo) y los Cursos, que han sido ofertadas en los ejes transversales con (16/43) y (27/43), respectivamente. Los Cursos son los que mayoritariamente aparecen en este período, sin duda se han dejado influir por las directrices y prioridades administrativas. Pero, a pesar de este aumento de las actividades de formación, el profesorado no parece interesarse en la Educación Sexual. Ésta sigue sin formar parte del plan de actuación del CEP. Aspecto contrario se observa en las áreas de Educación para la Salud (67%) y la Educación Ambiental (26%), que mantienen su liderazgo dentro de las preferencias del profesorado; seguida de otras áreas como la Coeducación y la Educación en Valores, con cifras relativamente insignificantes.

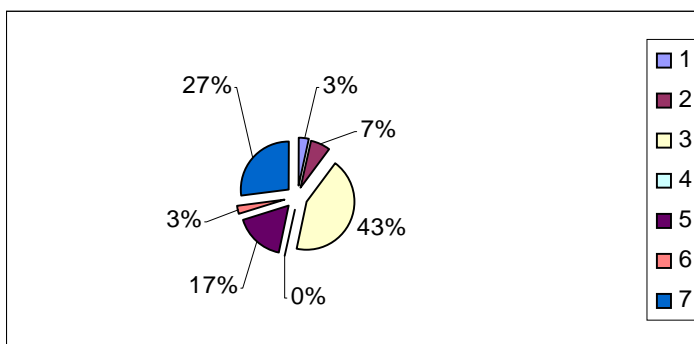
Actividades formativas sobre Temas Transversales 98/99 (CEP-CO3)



Las únicas modalidades que han quedado dentro de las actividades formativas – los GGT y los Cursos– no han tenido una trayectoria uniforme y constante. En este período han descendido ligeramente en comparación con el año anterior. Sin embargo, las cifras de las actividades se compensan porque únicamente se han ofertado seis relativas a temas transversales –un GGT y 5 Cursos (5/6)–, lo cual no es un dato sorprendente en este sentido. El área de la Educación para la Salud se mantiene mayoritariamente elevada (32%) como tema de interés general, seguida de la Educación Ambiental, la Educación en Valores, la Educación Vial y la Educación para la Paz con un (17%), respectivamente. Sorprende la reiterada ausencia de formación del profesorado en Educación Sexual.

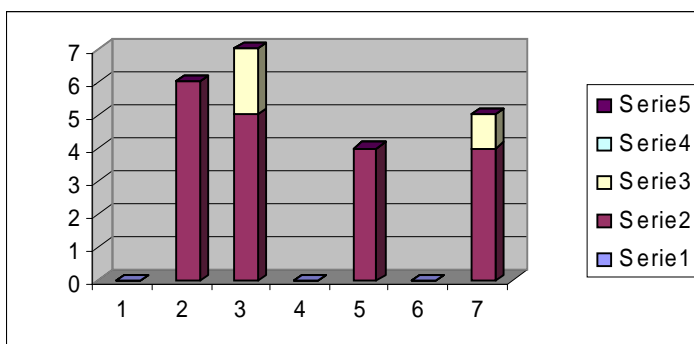
Actividades formativas sobre Temas Transversales 99/00 (CEP-CO3)

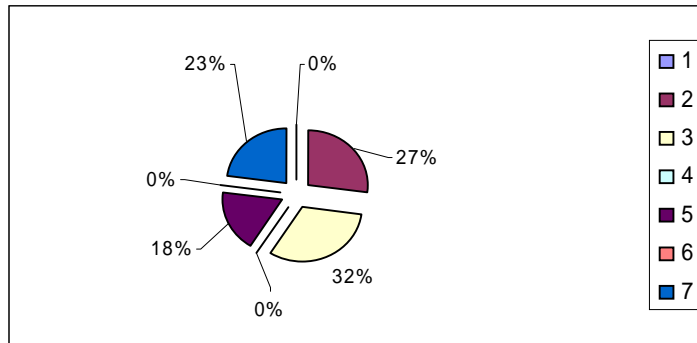




En el curso 99/00 se observa un cambio total y positivo en las actividades formativas, dado que los GGT y los Cursos han logrado ascender notoriamente dentro de los temas transversales y como actividades formativas en general. El profesorado comienza de nuevo a moverse. La modalidad formativa estrella ha vuelto a ser los grupos de trabajo: 22 GGT frente a sólo 4 Cursos de un total de 26 actividades formativas sobre temas transversales. Lo que supone que el profesorado comienza a trabajar en colectivos con sus compañeros e intercambiando sus experiencias profesionales y personales. Sorprende además, que en este período ha sido ofrecido el tema de la Educación Sexual dentro de la modalidad de GGT, aunque haya sido en una sola ocasión. Pero es algo positivo, si consideramos que en otros años no había sido ofertado en ningún momento. No obstante, el área de Educación para la Salud sigue manteniéndose como el tema principal en los intereses del profesorado (43%), seguido por otras áreas que van ganando terreno en las actividades de formación como la Educación para la Paz (27%) y la Educación en Valores (17%), respectivamente, entre otros menos significativos.

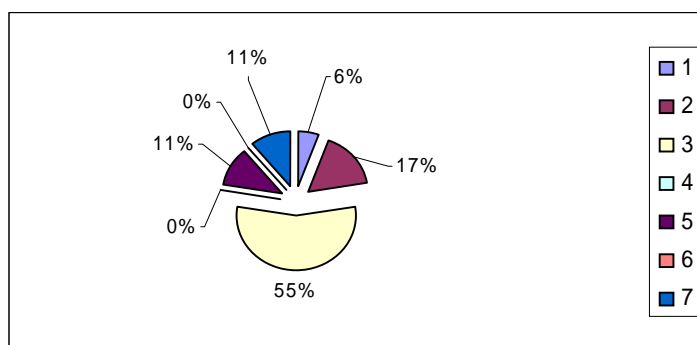
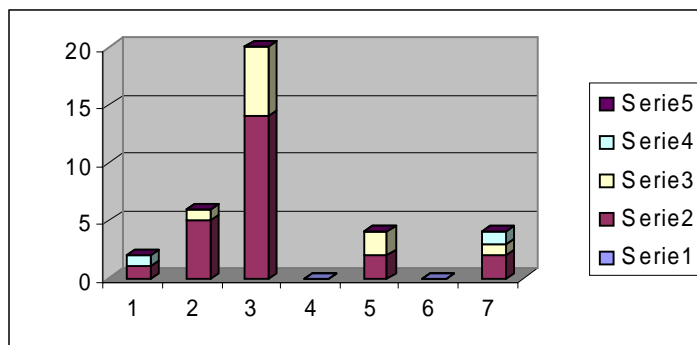
Actividades formativas sobre Temas Transversales 00/01 (CEP-CO3)





Según se observa en las gráficas, los GGT y los Cursos se mantienen casi en las mismas proporciones que en el curso anterior: 19/22 GGT y 3/22 Cursos, respectivamente. Pero, lo que parecía una buena noticia en el período anterior en relación con la oferta de la Educación Sexual, sólo ha sido un espejismo, pues luego ha desaparecido bajo los mismos argumentos: falta de demanda, desinterés y falta de apoyo al profesorado en general. Se mantienen a la cabeza las áreas de Educación para la Salud (32%) y la Educación Ambiental (27%), seguida de la Educación para la Paz (23%) y la Educación en Valores (18%), y la Formación en Centros, aunque este último ajeno completamente a los ejes transversales.

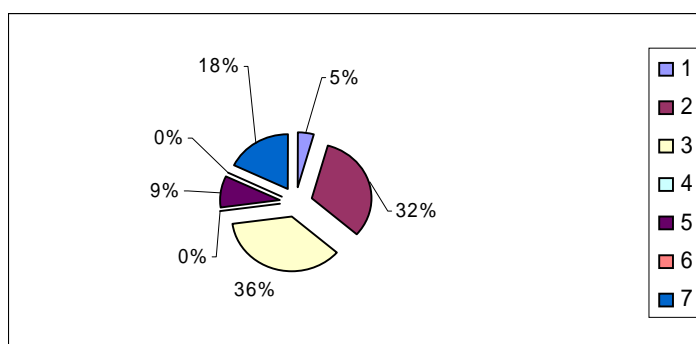
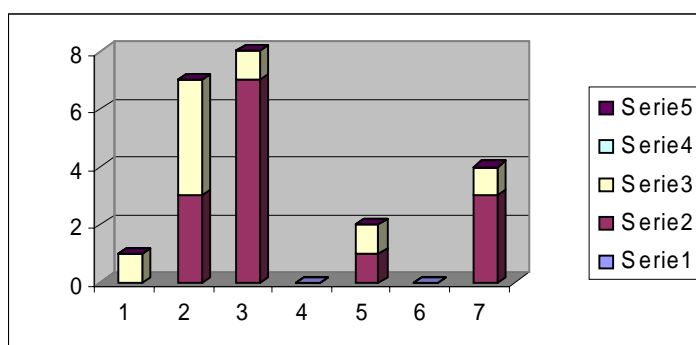
Actividades formativas sobre Temas Transversales 01/02 (CEP-CO3)



En este período el asunto sobre los temas transversales mantiene su presentación e importancia e incluso su presencia (en aumento), pues se han ofertado en los GGT

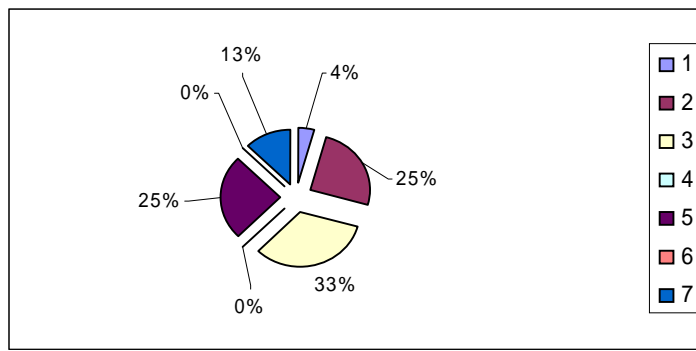
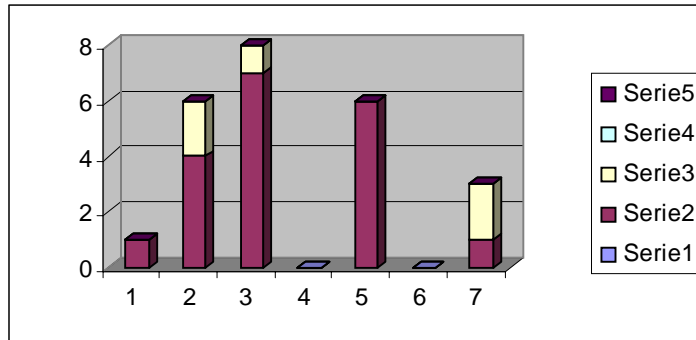
(24/36) y en los Cursos (10/36), los cuales son datos significativos. Pero nuevamente se observa un auge de los cursos que actúan como motores que quieren tirar del carro del interés hacia una determinada temática. En este curso se ha ofrecido el tema de la Educación Sexual, el 6% del total de las temáticas de temas transversales –entre GGT (especialmente) y Formación en Centros. Sin embargo, a pesar de ser una buena noticia, no satisface nuestras expectativas en este estudio, porque de manera global y sistémica hay poca demanda o con una presencia casi nula del área en las escuelas. El interés del profesorado y de los planes de formación de la Administración Educativa siguen manteniéndose dentro de las áreas de Educación para la Salud (55%), la Educación Ambiental (17%), seguida de la Educación en Valores y la Educación para la Paz, ambas con (11%).

Actividades formativas sobre Temas Transversales 02/03 (CEP-CO3)



Durante este período según se observa en las gráficas las cosas van mejorando con respecto a los temas transversales, dado que su presencia en los GGT (14/23) y en los Cursos (7/23), además, en el primero se ha ofrecido una actividad relacionada con la Educación Sexual (5%), aunque siempre muy por detrás o dentro (en un segundo plano) de otras áreas. Las más tratadas son: Educación para la Salud (36%) y Educación Ambiental (32%), seguida de Educación para la Paz (18%) y Educación en Valores (9%). La prioridad de Educación para la Paz en esos momentos, sin duda, se ha dejado notar. Por último, la Formación en Centros con una sola actividad continúa ajena a los temas transversales.

Actividades formativas sobre Temas Transversales 03/04 (CEP-CO3)



En este período según se aprecia en las gráficas, los GGT y los Cursos han tenido ligeras variaciones, pero, que las cifras en relación con los temas transversales son esperanzadores. En los GGT la oferta ha sido (19/30) y en los Cursos (5/30). Solamente en la primera modalidad formativa se ha tocado el tema de la Educación Sexual (4%), lo que indica que el asunto en esta área no pinta nada alentador. No es prioridad administrativa y sólo afecta a grupos de profesores ya interesados por la temática. Aspecto contrario vemos como en otros períodos, en que la Educación para la Salud y la Educación Ambiental, se mantienen dentro de las preferencias del sector educativo con porcentajes de 33% y 25%, respectivamente. Seguida de la Educación en Valores con un 25%, la Educación para la Paz con un 13%, del total de actividades formativas.

Capítulo siete

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES EMPLEADOS EN EDUCACIÓN SEXUAL POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

7.1. Análisis global del material empleado

7.2. Resultados del análisis de materiales empleados por los profesores de educación secundaria para formarse o aplicar en clases en el ámbito de la educación sexual

- 7.2.1. Programa de Educación Afectivo–Sexual para la Educación Secundaria
- 7.2.2. Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en secundaria
- 7.2.3. Carpeta didáctica del Colectivo Harimaguada de las Canarias
- 7.2.4. Proyecto “Forma Joven”. Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía
- 7.2.5. Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos
- 7.2.6. Educación Afectivo–Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas
- 7.2.7. La educación sexual y la Educación para la Igualdad como valores educativos
- 7.2.8. Educación sexual. En el aula y en la casa
- 7.2.9. Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela
- 7.2.10. Educación sexual
- 7.2.11. Educación sexual para adolescentes y jóvenes: reelaboración de cómo planear mi vida
- 7.2.12. Pedagogía de la sexualidad
- 7.2.13. Revista “Del Manjón”, IES “Padre Manjón” (Granada)
- 7.2.14. Instituto Andaluz de la Mujer. La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas

7.1. Análisis global del material empleado

No debe sorprender al lector el número reducido de materiales analizados para esta investigación, dado que son los más recomendados por los informantes y por algunos expertos que trabajan sobre el tema de la educación sexual. Para profundizar en el conocimiento del área, nos hemos orientado por sus recomendaciones y sugerencias al respecto. No obstante, se han consultado un gran número de recursos como: libros, vídeos, revistas, manuales, diccionarios y programas de educación sexual, entre otros. Se han analizado sólo los catorce materiales que han sido reseñados y destacados en las diferentes entrevistas mantenidas con los informantes-clave. Éstos son:

- c.* Programa de Educación Afectivo-Sexual para la Educación Secundaria.
- d.* Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en secundaria.
- e.* Carpeta didáctica del Colectivo Harimaguada de las Canarias.
- f.* Proyecto “Forma Joven”. Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía.
- g.* Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos.
- h.* Educación Afectivo-Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas.
- i.* La Educación sexual y la Educación para la Igualdad como valores educativos.
- j.* Educación sexual en el aula y en la casa.
- k.* Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela.
- l.* Instituto Andaluz de la Mujer. La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas.
- m.* Educación sexual. Material de elaborado por el profesor Félix López (catedrático de psicología en la Universidad de Salamanca).
- n.* Educación sexual para adolescentes y jóvenes: ree laboración de cómo planear mi vida.
- o.* Revista “Manjón”. Instituto de Educación Secundaria “Padre Manjón”, en Granada.
- p.* Pedagogía de la sexualidad.

Los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de los mismos se concentran en los comentarios que se presentan a continuación. En ellos se muestran nuestras impresiones generales y globales de los materiales sobre diferentes analizadores (categorías), que se sintetizan en el cuadro 7.1 y se desarrollan seguidamente:

Cuadro 7.1. <i>Síntesis de resultados del análisis de contenido a materiales de apoyo al profesorado</i>	
<i>Dimensiones de Análisis (Categorías)</i>	<i>Materiales (Indicando el número clave y código de análisis)</i>
Difusión y ámbito de acción	1,2,4 y 5 (CEC) 3,6 y 12 (MEC) 7,10 y 13 (CEP)
Intención y objetivos	1,2 y 3 (Informativo, preventivo y educativo) 6,10,11,12 y 13 (Formativo y educativo) 4 y 8 (informativo y preventivo) 5 y 6 (Preventivo e informativo)
Contenidos	6,7,10,11,13 y 14 (prevenciones y aspectos generales sobre educación sexual) 1 y 2 (Prevenciones, ETS y reproducción) 3,5 y 9 (Aspectos generales sobre educación sexual y salud) 4 y 12 (Anticoncepción y educación sexual en general)
Población a quien se dirige	1,2,7,8 y 13 (Profesores y alumnos) 3,4,10,11,12 y 14 (Profesores y otros profesionales de la educación y la salud) 5 (Alumnos) & (Profesores)
Institución que propone	1,2 y 5 (Junta de Andalucía y CEP) 7,8,10,11 y 12 (CEP) 6 (MEC) 3,5 y 9 (CEP, Ayuntamiento e Instituciones privadas) 13 (IES "Padre Manjón". Granada, capital.) 14 (Instituto Andaluz de la Mujer).
Metodología que propone	1,2,3,10,13 (Constructivista, preventivo e informativo) 4 (asesoramiento colaborativo) 5 (Informativo- preventivo) 6, 7 y 8 (Transversal) 9 (Formativo y relaciones de pareja) 11 y 12 (Didáctico) 14 (Formativo e instruccional)
Recursos materiales	1,2,3,4,5,6,7,13 y 14 (Exclusivamente didácticos) 8,9,10, 11 y 12 (Exclusivamente didácticos)
Recursos humanos	2,6,9,12 y 14 (Profesorado) 1 y 3 (Asesores, alumnos y otros profesionales de la educación) 5 (Sexólogos, profesores y psicólogos) 4 (Jóvenes mediadores, profesores y otros profesionales de la educación) 7,8 y 14 (Profesores y alumnos) 10 y 11 (Profesores y otros profesionales de la educación)

A) Difusión y ámbito

Los materiales utilizados en el proceso de análisis que tienen una difusión y teórico ámbito de influencia nacional o regional, representan un 71.43 %. Son materiales que pueden ser adquiridos en las librerías, bibliotecas o centros, a la vez facilita su consulta a un público abierto (alumno, profesorado, etc.). Un 28.57% forma parte del legado cultural de algún centro, posiblemente por haber sido fruto del esfuerzo conjunto de los profesores del mismo (GGT); lo que limita su revisión y conocimiento a otros centros, alumnos y profesorado en general. Del total de materiales pertenecen tanto a nivel centros como particulares, han sido elaborados por un grupo de profesores de secundaria, en coordinación con los CEP y la administración; lo que supone una posible distribución a un gran número de centros o en algunas bibliotecas.

B) Intención y objetivos

El 50% de los materiales, en relación con su intención didáctica y objetivos van dirigidos al profesorado y alumnado, respectivamente. Son materiales de gran ayuda para ambos elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ofrecen alternativas para abordar un tema tan complejo como la educación sexual en los centros. Desafortunadamente, eso es una utopía, porque el profesorado no trabaja en estos contenidos en sus clases. Por tanto, los alumnos ignoran estas propuestas de mejora en temas de sexualidad, lo que obliga a buscar información al respecto, de fuentes erróneas (amigos, la calle, la televisión, revistas, entre otros medios de comunicación). Un 35.71% son materiales destinados para uso exclusivo del profesorado como material curricular y de ejemplificación de las propuestas para la mejora del trabajo docente dentro del tema de la educación sexual a nivel centros. A la vez posibilita al profesorado contar con algunas herramientas prácticamente diseñadas para esos fines con los alumnos a futuro, dado que contiene ejemplos de aplicación fácilmente apropiados para ser ajustados a las necesidades del centro y a los estudiantes, según sea el caso. Un 14.29% está dedicado en cuerpo y alma a los alumnos, mas no indica de manera directa la forma en que el profesorado debe trabajar los temas de educación sexual que propone tan ambiciosamente. Ello no implica, que sea un material de menos importancia, todo lo contrario, es de gran utilidad, porque ofrece una visión panorámica de la realidad actual de la educación sexual en los centros. Y permite conocer el ámbito de trabajo que tienen que trabajar los docentes con respecto a estos temas, así como sus ventajas y desventajas, dificultades y logros positivos, al respecto.

C) Contenidos

Gran parte de los materiales analizados se han desbordado exclusivamente por ofrecer una amplia cobertura de la educación sexual en los centros, evitar su archivo o almacenamiento en los anaqueles de las bibliotecas. Prueba de ello, es que un 71.43% de los materiales han sido trabajados con enfoque acorde a las necesidades en torno al tema de la educación sexual, cuya mayor preocupación son la escuela y sus problemas

en estos contenidos. El enfoque favorece el clima de adaptación para el buen desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores y los alumnos. Un 14.29% hace alusión únicamente al enfoque, adecuación y claridad de los contenidos. Su centro de interés es el ámbito escolar, es decir, un alcance positivo de la información sobre temas de educación sexual para el alumnado, aunque, en este sentido se reste importancia al papel del profesorado. Otro 14.29% se ha centrado únicamente en la claridad de los materiales, lo que importa en este caso, es que los contenidos tengan coherencia y lógica, sin importar su finalidad u objetivos hacia la escuela, los alumnos y los profesores. Su único propósito, es trascender sus actuaciones en los centros bajo cualquier propuesta relacionada con la educación sexual u otros temas de interés para los estudiantes y el cuerpo docente.

D) Población a quien se dirigen

Entre los aspectos más importantes de los materiales, es la población a quien van destinados, a quienes van a favorecer y mejorar. En relación con la educación sexual, se observa que un 71.43% son de interés positivo y de aceptación para los profesores, los alumnos y la comunidad en general. Lo que posibilita su uso, utilidad y conocimiento en el terreno educativo, concretamente en la enseñanza de la ESO. Un 14.29% se dirige en gran medida al profesorado y alumnado, lo que implica un aliciente para los padres, pues, ello supone una preocupación por la educación sexual en el centro y que todo eso es por el bienestar de los alumnos, algo importante hoy día para la mayoría del profesorado de secundaria. Un 14.29% ha sido material netamente alusivo para el profesorado, esto nos ha hecho pensar, que quienes elaboran los recursos impresos en educación sexual, centran su atención al alumnado, lo cual, no es problema, pero, colocan al docente en segundo plano y, lo que es más grave, le aumentan más su desinterés y pocas ganas por tratar el tema. La actuación y dirección de los objetivos y propósitos de estos materiales, deben ser replanteados para que puedan girar en dirección correcta, es decir, una mayor participación del profesorado en la enseñanza de la educación sexual, propiamente dicha.

E) Institución que propone

El CEP es la institución que hoy día intenta ponerse en contacto con los centros, públicos y privados, con los profesores y otros especialistas que trabajan por iniciativa propia la educación sexual. Prueba de ello es que un 28.57% de los materiales que sobre el tema se han ofertado para el profesorado educación secundaria. El problema como hemos indicado en otro momento, no es por el número de materiales ofertados, sino el uso adecuado que tiene que hacer el profesorado con ellos. Desafortunadamente, hoy por hoy, resulta pedir demasiado a estos profesionales, pues siempre manifiestan un desacuerdo al respecto. Por estas circunstancias la universidad en coordinación en ocasiones con instituciones privadas oferta actividades relacionadas con la educación sexual, en los que un 35.71% de los materiales tratan bajo ciertos objetivos el tema. Un 21.42% de los materiales han sido ofertados por la Administración Educativa. Por los porcentajes poco bajos, pensamos que aún falta

mucho camino por recorrer y explorar en el campo de la educación sexual en la ESO, en la preparación y formación del profesorado en estos contenidos. Por último, un 14.28% son materiales sobre educación sexual propuestos por un número muy reducido de centros de educación secundaria, por algunos profesores quienes por iniciativa propia y en GGT trabajan sobre el tema, y otros ejercen sus actuaciones bajo el apoyo de los CEP.

F) Metodología

Los materiales analizados hacen énfasis en la metodología que debe seguir el profesorado para abordar el tema, mas no sugieren cómo deben formarse para esta compleja labor en los centros, siendo un aspecto fundamental, porque la educación sexual no puede improvisarse en ningún momento. Siendo una de las mayores preocupaciones para la buena enseñanza de los profesores y con ello, un buen aprovechamiento del alumnado en los temas de educación sexual, la metodología es la que más atención ha tenido en las personas que han elaborado estos materiales. A través del análisis realizado hemos observado que el 57.15% son materiales con una metodología flexible y abierta al diálogo. Un 28.57% se sustentan bajo la metodología constructivista, porque un aprendizaje significativo implica no sólo conocer los intereses y temas de aprendizaje, sino que debe asegurar una concreción de las teorías sexuales y las ideologías de la adolescencia sobre los temas elegidos. A la vez, esta fórmula favorece la construcción del conocimiento si se conectan las ideas previas con la nueva información, de modo que el conocimiento elaborado se aplique a situaciones problemáticas nuevas. Un 14.28% de los materiales se orientan bajo una metodología profesional–biográfico–narrativo, que va en consonancia con el modelo de educación sexual que intentamos enfocar a nuestro estudio.

G) Recursos materiales

Las fuentes de origen de los materiales sobre educación sexual son de diversa índole. No obstante, únicamente los ofertados en los CEP, centros, colectivos y particulares son los que dispone el profesorado y alumnado en las escuelas de educación secundaria. Según nuestro análisis, un 42.85% son manuales elaborados por diversas instituciones y profesionales del ámbito educativo y que están destinados para tratar el tema de la educación sexual en las escuelas secundarias de Granada y Priego de Córdoba. Estos manuales son materiales de gran utilidad en cuanto a que enmarcan los grandes beneficios sobre el tema de la sexualidad, desde estudiantes hasta docentes y, especialmente, orientados para los tres niveles básicos de la educación. Un 35.71% son libros de consulta que pueden ser consultados en algunas bibliotecas, CEP, centros y librerías. Lo fundamental de ellos es que son textos que facilitan, orientan y guían a los profesores, alumnos y toda aquella persona que inicia su andar en el campo de la educación sexual, pues proponen distintas actividades, objetivos y modelos de trabajo sobre el tema desde el ámbito escolar, familiar y social. Un 21.42% son revistas que dedican espacios reflexivos sobre la educación sexual en los jóvenes adolescentes en los centros de educación secundaria, algunos propuestos por los CEP y la

administración y otros son resultado del esfuerzo de un grupo de profesores de centro, quienes se creen realmente en los que hacen, prefieren seguir alargando el camino sobre el tema convencidos de estar cosechando frutos buenos en sus centros de trabajo; e intentan transmitir esas invitaciones a otros centros y profesorado en general de la ESO, para que comiencen a trabajar hoy día sobre la educación sexual en sus escuelas.

H) Recursos humanos

Este es uno elementos más difíciles de abordar, pues la gente que trabaja en el tema de la educación sexual, en primer lugar, son muy escasos, no cumplen el perfil de educador sexual, ni cuentan con la especialidad o formación al respecto, pero, que ante la pasividad de los gobiernos y de la administración, intentan hacer educación sexual, desde sus propias experiencias o regidos por algún formador o agente externo a la escuela, como suelen ser los EOE, médicos, psicólogos o sexólogos, según sea la demanda. De esta manera, tras nuestro análisis de los materiales sugeridos, observamos que un 42.85% son tratados por profesores o formadores en los centros educativos, en forma de GGT, talleres o charlas. No obstante, en estos materiales se encuentran diversas recomendaciones para los docentes en relación al trabajo referido con la educación sexual, para evitar el miedo y rechazo por abordar el tema en sus clases. Se motiva por tanto a que el profesorado introduzca en su enseñanza de estos contenidos.

Según el análisis realizado sabemos que un 21.42% de los temas de educación sexual son llevados a cabo por algunos profesores y asesores de los CEP y de una minoría de los centros o institutos de educación secundaria. Existe poca información de estos materiales acerca de las interacciones entre los docentes y asesores en educación sexual, es probable que esa ausencia se deba a la poca demanda que hay sobre el tema, así como la continuidad y seguimiento de los mismos. Otro 21.42% son tareas realizadas en muy contadas veces por el profesorado de los centros, bajo el empuje de algún formador o compañeros que decide trabajar sobre el tema por iniciativa propia. Un 7.14% de las tareas formativas compete exclusivamente a los formadores (psicólogos, médicos, orientadores, etc.), de manera que la trascendencia de la educación sexual, no es nada positivo hoy día, pues el ritmo y avance al respecto, se mantiene todavía en términos muy bajos. Por último, un 7.14% de la educación sexual se realiza por parte de algunos asesores y formadores adscritos a los CEP, que en coordinación con los orientadores y el claustro convocan charlas, conferencias o talleres en los centros, donde intervienen alumnos, padres y profesores, quienes intercambian sus experiencias sobre el tema.

7.2. Resultados del análisis de materiales empleados por los profesores de educación secundaria para formarse o aplicar en clases en el ámbito de la educación sexual

Tras la consulta de diversas fuentes informativas, se sabe que existe suficiente material sobre educación sexual elaborados para la educación secundaria disponible para su uso por el profesorado. Estos materiales han sido analizados ante la insistencia de los informantes (asesores, profesores, orientadores y otros agentes educativos y de educación sexual), durante las fases de entrevistas, todo ello con la finalidad de ofrecer apoyo a la formación del profesorado en esta área del conocimiento.

Los materiales han sido de diversa índole: libros, manuales, revistas, memorias, recursos informáticos (Internet), todos bajo un mismo denominador común – la educación sexual–, para los trabajos en los centros y amplíe el campo de actuación del profesorado, bajo las ofertas de cómo trabajar la educación sexual de los asesores de formación en la educación secundaria. Pero, según los contactos que han tenido de forma directa o indirecta con algunos materiales o con los propios formadores, indican que los más importantes desde el punto de vista docente son los siguientes:

7.2.15. Programa de Educación Afectivo–Sexual para la Educación Secundaria

Se trata de un material elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer, a través de la Junta de Andalucía, bajo la dirección de Fernando Barragán Medero (1999) y otros colaboradores.

Es ampliamente citado por los informantes clave; tal vez por el contacto que se tiene con ellos a la hora de realizar alguna actividad referida a la educación sexual. Es interesante como material de apoyo a la formación del profesorado en el área, puesto que hace recomendaciones y propuestas para éstos sobre contenidos de educación sexual, útiles para los trabajos en el aula. Es utilizado hoy día en los centros de educación secundaria, debido a la trayectoria reconocida de su autor y a que es apoyado por la Junta de Andalucía.

El material consta de seis volúmenes:

- Sexualidad, Educación Sexual y Género.
- Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en la Educación Secundaria.
- Algunos ejemplos de Puesta en Práctica.
- La Organización de un Proyecto de Centro.
- Bibliografía.
- Material para el Profesorado y para el Alumno.

El primer volumen presenta un panorama de la educación sexual desde la perspectiva de los alumnos y de los profesores, enfatiza la importancia del tema en los jóvenes de educación secundaria. Ofrece un marco teórico de referencia en el que se definen los conceptos básicos de la educación sexual, de la sexualidad y del género que son contenidos en cuyo conocimiento debe poseer el profesorado para la enseñanza. Ofrece para el profesorado los lineamientos acordes sobre el tema, permite a la vez, un repaso de ciertos conceptos que son prioritarios, establece un marco referencial de la educación sexual, facilita el tránsito adecuado para el profesor y los alumnos. Los contenidos y los enfoques más importantes de este volumen son los siguientes:

- La sexualidad humana es fruto de la interacción cognitiva. No surge, exclusivamente, ni como fruto de la biología ni como copia de los modelos culturales.
- La educación sexual, es un proceso de construcción de un modelo que representa y explica la sexualidad humana y género.
- Se caracteriza por ser un proceso lento, gradual y complejo.
- Favorecer la construcción de las diferentes nociones sexuales.
- Permitir la comprensión de los procesos históricos y culturales de construcción del conocimiento y la organización sexual y social.
- El conocimiento sexual es eminentemente social.
- La educación sexual que aspire al cambio social debe incorporar en su análisis la perspectiva de género.
- Implica el conocimiento de sí mismos y sí mismas, de las demás personas, y de las relaciones que se establecen entre ambos en un marco social y cultural concreto.
- Las personas como sujetos y objetos del conocimiento, a diferencia de las nociones físicas.
- Incorpora dimensiones biológicas, culturales, sociales, afectivas, psicológicas y morales.
- Se caracteriza por ser un conocimiento convencional y arbitrario.
- No es un conocimiento exclusivamente biológico, sino social.
- Es necesario considerar los procesos o vías de discriminación para ofrecer alternativas críticas.

En cuanto a los aspectos referidos a la educación sexual, trata de interpretar las interacciones sociales entre el profesorado y el alumnado de educación secundaria durante el proceso de enseñanza– aprendizaje. Permite a los asesores el conocimiento de ciertas alternativas que en educación sexual deben ofrecer a los profesores antes de iniciar las tareas de formación en este ámbito; facilita la planificación y la adaptación de los temas, los objetivos y los propósitos, que todo profesor debe saber en la consecución de sus clases según el estado inicial de sus conocimientos en la educación sexual y con base a esta formación puedan ofrecer los mismos conocimientos a los alumnos y compañeros.

El segundo volumen recoge las características básicas de la adolescencia, concretamente, en aspectos referidos al conocimiento sexual, al desarrollo sexual

propios de esta etapa y, las bases metodológicas del constructivismo. También aborda las funciones del profesorado en la educación sexual. Es útil para el profesorado porque facilita el conocimiento de las actitudes, los intereses y las motivaciones de los adolescentes en la educación sexual, por tanto es función y responsabilidad del profesorado explorar los medios y los recursos para facilitar la comprensión del tema a los jóvenes, y con ello, se establezca un diálogo abierto entre ambos sobre cualquier tema en particular.

Este volumen permite a los asesores de formación, la oportunidad de adecuar los contenidos temáticos referidos a la educación sexual en los estudiantes de secundaria, ámbito en cuyo destino final son los objetivos de este material.

El tercer volumen ejemplifica algunos temas importantes de la educación sexual desde la perspectiva de género: sexualidad, cultura y género; el SIDA y el género y la agresión y sus consecuencias sociales. Permite al profesor sensibilizar a los alumnos de las consecuencias positivas de recibir una adecuada educación sexual hoy día. Se centra la atención en las enfermedades de transmisión sexual, las conductas agresivas y la violencia de género, que son problemas que van en aumento en España, de manera que la información y la formación oportuna en estos temas por parte del profesor, favorece la vida sexual y actitudinal de los alumnos.

El cuarto volumen describe la concreción curricular de la educación sexual en un centro andaluz, a partir de talleres diseñados con base a los intereses de los adolescentes en Andalucía. Con esta información, el profesorado adquiere ciertos conocimientos de cómo abordar la educación sexual, bajo qué modelos se ha trabajado y sobre todo, centra la atención en las actuaciones del profesorado que ha formado parte de las actividades formativas. El material ha sido importante porque orienta sobre el proceso que tiene la educación sexual en Andalucía.

Los volúmenes cinco y seis son materiales complementarios de apoyo al profesorado y para el alumnado. Se relacionan con la bibliografía consultada y con los instrumentos de evaluación. Son materiales que pueden ser utilizados por cualquier centro, porque ofrece una serie de técnicas y dinámicas de trabajo que pueden ser desarrollados en la educación sexual por los profesores. Con la sugerencia bibliográfica es posible consultar alguno de los autores citados, y con ello ampliar el marco teórico de cualquier investigación. Lo más grato ha sido el contacto establecido con el autor del material, quien amablemente ha orientado y sugerido aspectos relacionados con el estado actual de la educación sexual en España.

El material en conjunto es de gran utilidad porque refleja las experiencias de un grupo de profesores y especialistas en temas de educación sexual. El contenido del material puede ser empleado en los tres niveles básicos educativos. Es una propuesta para mejorar la enseñanza de la educación sexual por parte del profesorado y también puede ser utilizado en los niveles de bachillerato y de Formación Profesional. El problema que tienen estos materiales es su difusión en los centros, sólo existe en unos cuantos. Así mismo, hoy día no existe ningún informe referido a los resultados

positivos o de seguimiento del mismo. No se duda sobre su eficacia o eficiencia en los centros, pero sería oportuno evaluar su impacto educativo.

A nuestro juicio, es un buen material para el alumnado y para el profesorado, no obstante, el enfoque constructivista que maneja ha sido poco ambicioso: Se limita a aspectos puramente biológicos y preventivos. Olvida que la educación sexual es algo compleja y general, no puede limitarse a contenidos específicos, ello implicaría restarle importancia a otros temas que –con el paso del tiempo– cobran mayor trascendencia.

La distribución temática del material está en consonancia con los planteamientos necesarios para los alumnos y los profesores de educación secundaria. Es un material que refleja las necesidades del profesorado de ESO ante la falta de una formación específica para impartir la educación sexual. Algunos profesores trabajan el tema por iniciativa propia, por lo que tiene como objetivo favorecer la reflexión sobre Educación Sexual entre los diferentes colectivos y desde la óptica de la construcción autónoma y crítica del conocimiento (Barragán y otros, 1999a, 11).

Son de destacar dos aspectos importantes cuando indica que la educación sexual es una realidad que acontece en las aulas con el profesorado en su trabajo cotidiano:

- La lógica en la conexión de los temas no es ni la del profesorado ni de las disciplinas implicadas sino de la de las personas que aprenden.
- En toda propuesta de trabajo, sea de educación sexual o de otra índole, el profesorado es la persona idónea que puede modificar de acuerdo a su experiencia, las demandas del alumnado y el contexto social en que se desarrolla la práctica.

Estos aspectos tratan de enfatizar las actuaciones del profesorado sobre la educación sexual, y la forma en que ellos tienen que hacer adaptaciones de los temas según las edades, el medio y el nivel de educativo de los alumnos. Estas cuestiones alertan a los asesores de formación para planear sus intervenciones con el profesorado cuando surja la demanda.

Por la información que tenemos sobre este material, pensamos que solamente es asequible en los CEP, en algunos Centros e Institutos de Educación Secundaria, algunas bibliotecas, e Institutos de Formación Profesional. No sabemos del grado de difusión en todos los centros en Granada o en Priego de Córdoba. Pero, creemos que ha sido un material de poca cobertura, además no está a la venta, por lo que limita su revisión por parte de algunos docentes y alumnos.

7.2.16. Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en secundaria

Es un material propuesto por el Centro de Profesorado “Luis Revuelta” de Córdoba, en coordinación con el Ayuntamiento de Córdoba (Área de Educación e

Infancia, Área de la Mujer, Juventud y Empleo) y la Consejería de Educación y Ciencia, a través de la Junta de Andalucía.

El material es el resultado del esfuerzo de un grupo de profesores de secundaria pertenecientes al grupo de trabajo “Educar para la sexualidad” del CEP. Por la información de la médico del EOE de Priego de Córdoba sabemos que el material ha sido distribuido a algunos centros de la capital cordobesa. El material consiste en la concreción de cursos académicos realizados en un número determinado de alumnos de IES. Cumple la función de una propuesta didáctica que aborda los temas transversales bajo la normativa de la LOGSE sobre la educación afectivo-sexual, desde una perspectiva constructivista.

El material está estructurado de cinco apartados:

- El primero indica las concepciones básicas referidas al concepto de sexualidad y educación sexual. Tal como hemos indicado en el material uno, el replanteamiento de las nociones elementales sobre los contenidos de educación sexual en general, son herramientas indispensables para los asesores, orientadores, formadores y el profesorado en general. Lo es más para estos últimos, pues ellos son los meros transmisores de este tipo de educación en las escuelas. El apoyo de especialistas sobre el tema es de gran ayuda. No obstante, los profesores deben poseer los conocimientos básicos de la educación sexual, pues ellos permanecen el mayor número de horas con los alumnos y deben estar formados para ofrecer una respuesta adecuada.
- El segundo ofrece algunos lineamientos sobre cómo trabajar la sexualidad en el aula (objetivos, metodología y papel del profesorado, etc.). Con este apartado, quedan establecidos los aspectos que sobre la educación sexual deben ser tratados en la escuela. Permite el conocimiento del plan de actuación del profesorado en los centros y la forma de transmitir esos conocimientos a los alumnos.
- El tercero ofrece una secuencia de contenidos, bajo el enfoque de una educación sexual, de prevención y de reproducción. Con este apartado sabemos por dónde hay que empezar el tema de la educación sexual; es decir, bajo qué enfoque y qué contenidos hay que trabajar, para no repetir las mismas actuaciones y evitar el rechazo de los profesores. Permite ahondar sobre ciertos aspectos relevantes y actuales referidos con la educación sexual en la escuela y en la sociedad, respectivamente.
- El Cuarto, informa sobre la evaluación del material y su reestructuración para la mejora a futuro con los alumnos y los profesores. Por la información y la experiencia que tenemos en otros temas educativos, sabemos que la fase de evaluación permite realizar cambios, adaptaciones y la mejora en los trabajos escolares. Siendo la educación sexual un tema complejo y de difícil acceso para su ubicación como asignatura curricular en los centros, de modo, que los planteamientos y las propuestas que en torno a ella se realicen ahora, pueden

lograr resultados positivos en el futuro, solamente, hay que creerse en la importancia del tema en nuestra escuela y en nuestra vida como profesionales de la educación.

- El quinto, una bibliografía y recursos. Éste último es importante, no sólo por las actividades que ofrece para el profesorado y para los alumnos, sino por el tipo y la forma de realizar las actividades ofertadas: juegos y dinámicas de grupo que, de alguna manera, favorecen el clima de participación activa del alumnado y, con ello, una mejor expectativa del profesorado. Así mismo, permite a los lectores realizar consultas de las diferentes fuentes bibliográficas ofertadas y de practicar o aplicar en sus centros las actividades que en ella se ofrecen. Informa acerca de las investigaciones realizadas entorno a la educación sexual en España y Andalucía, respectivamente.

El material en conjunto, es bastante comprensible y de fácil lectura para los profesionales de la educación que estén dispuestos a trabajar en la educación sexual en las escuelas y, con ello, favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje. El problema está en su acceso dado que es un material encontrado en los EOE, en los CEP y en algunos centros. No tenemos información sobre su existencia en las bibliotecas públicas de Andalucía.

7.2.17. Carpeta didáctica del Colectivo Harimaguada de las Canarias

Es un manual elaborado por un grupo de profesionales del ámbito educativo, en colaboración con el Gobierno Canario, a través de su Consejería de Educación y Cultura y Deportes y por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. El material aborda diferentes temas relativos a la Educación Afectivo–Sexual y está elaborado para la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Es interesante porque considera las nuevas enseñanzas como aspectos que deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. Señala que el currículo no debe limitarse a la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que ha de proponer una educación estimuladora de todas las capacidades de los alumnos y las alumnas; que puede aplicarse a investigaciones en donde la población de estudio comprenda a adolescentes o profesores de nivel de educación secundaria y de otros niveles donde surjan las necesidades sobre temáticas de educación sexual.

Apoya la creación de procesos colectivos de innovación, que impliquen a toda la comunidad educativa, profesorado, familias y servicios sociosanitarios, para que en conjunto realicen o se comprometan al desarrollo de la Educación Afectivo–Sexual en la población escolar; y, con ello, la construcción de las llamadas “*escuelas promotoras de calidad de vida*”. Entiéndase por calidad de vida un término relacionado con la salud, en que se fomenta las relaciones comunicativas, placenteras, afectuosas,

igualitarias, libres, responsables... para que adquirieran una vital importancia, porque la sexualidad es uno de los ejes centrales en torno al cual gira nuestra vida cotidiana.

Resulta importante porque recoge la experiencia de Educación Sexual más amplia, duradera y sólida de cuanto se ha hecho en el Estado Español. Desde su aparición –según se desprende de los comentarios de los propios informantes clave– ha sido como una especie de Biblia para la mayoría de los profesores de secundaria. Y ha sido sugerida su inclusión en este análisis por la mayoría de los informantes, señalando que era un material de lo más completo que sobre educación sexual haya sido elaborado, para la formación y la enseñanza del profesorado en los tres niveles básicos de la educación. De igual forma llama la atención en cuanto a su fundamentación teórica por los siguientes aspectos:

- Por su enfoque y contenidos de Psicología Evolutiva.
- Pedagógicamente tiene en cuenta los conceptos y prácticas de la pedagogía actual, así como el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo.
- Su mérito reside por estar elaborado desde dentro del sistema educativo por profesionales de la educación de las etapas a las que se dedica el manual.
- Y, por último, es un manual que recoge como hemos mencionado antes, una experiencia real, ampliamente probada, no una mera declaración de intenciones.

El último aspecto, hace consonancia con nuestra propuesta de investigación cuando indica que una buena educación sexual, es aquella que afronta situaciones reales y actuales, y no debe quedar en el archivo en los centros o en las estanterías de las bibliotecas y como currículo oculto en los planes de estudio. Debe trascender en la mayoría de los centros de Educación Secundaria. Quizás estemos soñando, pero, es mejor soñar despiertos, porque de este modo, resulta más coherente observar nuestras dificultades y diseñar nuevas herramientas para superar las barreras y, en consecuencia, ofrecer una adecuada respuesta que solicita el profesorado y el alumnado, para una vida plena dentro del ámbito de la educación sexual.

Este manual sólo puede ser adquirido bajo consulta en los CEP, en algunas bibliotecas o Centros. No tenemos constancia de su cobertura en todos los centros, pero sí en gran parte del territorio español, en las instituciones antes mencionadas. De modo, que su conocimiento por parte de los profesionales de la educación es bastante limitado.

7.2.18. Proyecto “Forma Joven”. Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía

El Proyecto Forma Joven ha sido propuesto por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, en el año 2001, y se difunde a través de los CEP. Consiste en acercar a los jóvenes, a los centros educativos y a los centros juveniles, espacios de asesoría y de información–formación, a nivel individual y colectivo, y ofertarles una propuesta de mejora en respuesta a los riesgos y hacer compatible diversión y salud.

El proceso de apoyo que se ha planteado en este proyecto, ha sido a través de profesionales de los sectores de Salud y de Educación, con la participación de los propios jóvenes de los centros, con un objetivo primordial: apoyar informando y formando, para hacer posible la elección de la conducta más favorable.

Entre los objetivos planteados en el proyecto se toman en consideración varios aspectos que son fundamentales para el profesorado que trabaja con jóvenes adolescentes. La adolescencia es la etapa con más riesgos tiene dentro de la población escolar; por ello, es preciso conocer de fondo y forma cada uno de los problemas que viven los alumnos tanto dentro de la escuela como del entorno familiar y social. El profesor debe mantener, según este proyecto, un acercamiento cada vez mayor con sus alumnos, para que pueda crear con ellos un clima de confianza y de diálogo abierto sobre los problemas o dudas (desde los referidos con su conducta sexual hasta su adaptación a su proceso de desarrollo). Los objetivos que propone este proyecto son:

- Informar sobre sexualidad: relaciones sexuales responsables y satisfactorias, evitar comportamientos sexistas, métodos anticonceptivos, problemas de pareja.
- Informar sobre alcohol y otras drogas: problemas derivados de su *abuso*.
- Detectar problemas de salud: trastornos alimentarios (obesidad, anorexia y bulimia, etc.).
- Proporcionar herramientas para problemas que tengan: conflictos, toma de decisiones, depresión y baja autoestima.
- Prevenir los graves y serios problemas de salud que experimentan los jóvenes a través de su conducta, y favorecer el desarrollo de su personalidad.

El planteamiento y núcleo central del proyecto se ha cimentado en los problemas de salud de los jóvenes, orientada a las áreas prioritarias y cartera de servicios relacionados en el Plan (afectivo–sexual/adicciones/comportamiento). La forma en que se llevaría para su efecto, en primer término sea ofertada en los centros educativos o en un espacio habilitado para ese fin, regida bajo un horario específico en cada centro (1–2 horas a la semana). La forma más adecuada de realizar las actuaciones sobre los temas de sexualidad y otros, será –según propone este proyecto– en las sesiones de tutorías, entre los alumnos y sus profesores. El horario es quizás muy flexible, aunque, debería de forma transversal en todas las materias, para aprovechar al máximo el tiempo en que se habla con los alumnos para tratar de explorar y aclarar sus dudas de temas de su interés.

El proyecto dentro del ámbito educativo, se inserta en tres líneas de trabajo, en cuyo eje central se coordinan profesionales de diversas áreas de la salud y de la educación; todos ellos, bajo un mismo objetivo, una mejor atención sobre aspectos de sexualidad a la población adolescente. Es un proyecto con buenos cimientos de actuación en el tema de la educación sexual en el ámbito de la ESO; pero, a pesar, de ello, no explica ni esclarece la formación del profesorado en las actividades que sugieren. Las líneas de trabajo indicadas antes son:

- *Intervención en los Servicios de Salud*, con el objeto de sensibilizar a los servicios asistenciales, garantizando la accesibilidad a los instrumentos de

prevención, con una atención homogénea, adecuada al adolescente y respetando los derechos del menor.

- Para este apartado, se desarrollaron las instrucciones necesarias a todos los servicios públicos y concertados implicados, entre los que figuran tanto Atención Primaria, Atención Especializada, así como los Centros de ETS, Centros de Orientación Sexual, Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil, etc., bajo normas de procedimiento, protocolos de seguimiento, evaluación, etc.
- Programa de Atención Intersectorial:
 - o Asesoría Forma Joven: compuesto por un equipo de técnicos de Salud y Educación para actuar a nivel operativo, en el centro educativo y/o centros juveniles.
 - o Educación: Orientadores (Psicólogo/pedagogo) del Departamento de Orientación, y/o educador del Centro y/o componentes de Equipos de Orientación Educativa.
 - o Salud: Facultativo de la zona básica y/o Enfermería y/o Trabajador Social.
 - o Jóvenes: participación de un joven con perfil de mediador.
 - o A nivel local de procurará concretar el apoyo e implicación con estos equipos del Instituto de la Juventud, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejo de la Juventud y los programas convergentes de los Ayuntamientos, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias.
- *Línea de atención a la adolescencia no escolarizada.* Este es uno de los aspectos de más interés, puesto que se ocupa no sólo de población netamente estudiantil, sino toma por igual a todos aquellos adolescentes excluidos del sistema educativo, en colaboración con los ONG del sector.

Otro aspecto que conviene mencionar, por su trascendencia e importancia en este proyecto, es en relación a la estrategia de formar *Jóvenes Mediadores en Salud*. Esta estrategia, centrada en la educación entre iguales, se basa en la influencia decisiva que tienen los jóvenes entre ellos, para la toma de decisiones, en la elección de un tipo de conducta. Consiste en la formación de jóvenes voluntarios para que éstos, a su vez, reproduzcan estos mismos mensajes en los diferentes medios donde se desenvuelven (institutos, movida, deporte...etc.). Se basa en el “indudable” potencial de la tutoría entre iguales y desarrolla determinadas líneas de formación de mediadores próximos (Torrego, 2000, 2001).

Dicha estrategia se puede tratar de un recursos emergente trascendente para regular conductas y, con cierto potencial en nuestro caso –qué duda cabe–, pero sólo se trata de una alternativa auxiliar entre la población adolescente, que no puede ser considerada propiamente Educación Sexual; queda a nivel informativo y de ayuda a la autorregulación entre iguales, pero no obvia otra necesaria formación. En su momento, el proyecto intentaba justificarse, de la siguiente manera

“No se trata de trasladar la responsabilidad de la información ni mucho menos de la prevención de los problemas de salud a los jóvenes, sino de transferir a través de unos jóvenes mejor informados y formados unos mensajes con los que influir positivamente en la elección de una conducta más favorable y compatible con la salud, ante las frecuentes situaciones de riesgo en estas edades”.

Nuestra postura ante este proyecto, es que se trata de un material netamente pensado para los alumnos, con indudable potencial, pero que no esclarece de forma convincente cuál es la estrategia utilizada por los asesores para formar al profesorado, salvo a estos mediadores. Es material útil, aunque carece de ciertos aspectos en relación con la metodología. Hace mucho énfasis en los adolescentes, lo cual nos parece adecuado, pero excluye en gran medida la participación del profesor, que es la pieza fundamental de la formación integral del alumno, dejando la actuación en algo así como una orquesta sin director.

No hemos tenido acceso a la información de cómo se forma al profesorado para realizar este proyecto en los centros. Sabemos, sin embargo, que se ofrece a través de los Equipos de Orientación Educativa (médicos y orientadores) y del personal de los Servicios Sanitarios, mas no se indica cómo se realiza esta formación. Por ello, deducimos que debe darse una falta de reforzamiento de las actividades relacionadas con la educación sexual en el resto de la actividad educativa.

En otro momento, hemos señalado que nuestro interés sobre el tema de la educación sexual, es formar en primera instancia al profesorado, para –a posteriori– transferir toda la información a sus compañeros y, en última instancia, al alumnado. Con el debido respeto a los profesionales del proyecto, nosotros no compartimos con la idea de formar a los llamados mediadores de jóvenes. Pensamos que lo más adecuado es formar al profesorado; desde su centro de trabajo o a través de los cursos de los CEP. No obstante, creemos que ante la falta de una verdadera formación de los docentes en el área de la educación sexual, este remedio puede cubrir ciertos espacios, unos primeros auxilios... Pero lo más prudente desde nuestra postura sería: primero formar y seguir procesos de asesoría con el profesorado y, después o paralelamente, a formar y acompañar a los alumnos mediadores.

Es un material de difícil acceso, dado que sólo puede estar en los CEP, y en algunas instituciones de salud, lo que limita su revisión y su conocimiento para el profesorado y la sociedad en general.

7.2.19. Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos

Es un material elaborado por los Miembros de Al-Garaia (Sociedad de Sexología) y de TROPOS (Grupo de Estudio e Intervención Psicosocial). Su propósito es ofrecer material de apoyo sobre temas de educación sexual a los adolescentes de Granada (Ayuntamiento de Granada, 2002).

Entre los contenidos de este material informativo se ofrecen los aspectos básicos sobre la educación sexual. Es interesante en cuanto que abarca a grandes rasgos los conceptos fundamentales para una educación sexual con jóvenes de secundaria, bajo un marco temático bastante uniforme y adecuado para estas edades.

Es un material netamente preventivo y con información básica para el alumnado de secundaria. Por tratarse de un material generado por instituciones privadas “sin ánimo de lucro” tiene una escasa cobertura: sólo llega a algunos centros especialmente interesados. No explica cómo se forma o prepara al profesorado para realizar este trabajo, ni apunta señales de qué debe hacer éste, por lo que parece que su desarrollo y seguimiento siempre dependerán de estos grupos de sexólogos. Y eso, nos condiciona mucho. En efecto, no es una vía adecuada para los profesores pues no los hace partícipes de los trabajos formativos y los excluye de avanzar en la mejora de este ámbito.

El material no parece haber tenido tanta difusión. Tampoco hemos podido tener acceso a la información sobre su eficacia o seguimiento en los centros. Pensamos que ha sido una propuesta no afianzada por sus creadores o que no ha recibido el apoyo necesario por parte de las administraciones competentes en educación o, simplemente, la respuesta de los profesores al respecto no ha sido la esperada. En las entrevistas mantenidas con asesores y profesores no aparece esta propuesta, sólo se la menciona colateralmente por los propósitos que ha tenido el grupo Al-Garaia, al respecto. Nosotros pensamos que son materiales que en su momento tuvieron un mensaje importante para los jóvenes de la ESO en temas de educación sexual, pero que por falta de apoyo o interés han prescindido de sus servicios. Inferimos que su inexistencia se debe a que no ha logrado el impacto esperado o simplemente no ha sido del agrado del personal educativo o por otras causas ajenas a nuestro conocimiento.

Es un folleto de información básica para los adolescentes que según sus autores ha sido distribuido en los centros de ESO, tanto públicos como privados, en algunos hospitales y bibliotecas. No es un material con amplia cobertura en Andalucía, puesto que sólo se ha conocido en Granada y en alguna de sus comarcas.

7.2.20. Educación Afectivo–Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas

Es un proyecto de Educación Afectivo–Sexual, propuesto por María Luisa López García (1995), con el propósito de presentar y ofrecer un novedoso y profundo quehacer educativo, basado en los planteamientos de la ESO. El proyecto ha recibido el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid. Es el resultado de un esfuerzo conjugado entre la autora y otros colaboradores/as.

Ofrece muchas posibilidades y con una sola finalidad: ayudar en la enseñanza/aprendizaje del difícil arte de amar. Arte que quiere decir, sin duda, unos procedimientos que, a su vez, exigen amar mucho a las personas que se quiere formar y

con amor de la calidad mejor, pues sólo así son posibles las ilusiones de profesorado que cada día, a pesar de las dificultades, se esfuerza en ayudar a ser personas.

Partimos de nuestro conocimiento profesional previo en el tema. Se trata de material útil y de gran beneficio para el investigador (que en México trabaja en el subsistema de *Telesecundaria*). Dicho ésto, nos parece que el material va en esa línea. Se trata de un proyecto sobre educación afectivo–sexual que articula sus planteamientos básicos en *ejes de integración* que son elementos estructurales o aglutinantes, porque cada uno de ellos secuencia las materias seleccionadas de las Áreas de Educación Secundaria. Estos temas se desarrollan en torno a Unidades Didácticas. Es decir como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje, articulado y completo, en la que se precisan por tanto los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza–aprendizaje y las actividades de evaluación (MEC, 1989) (ver cuadro 7.2).

Cuadro 7.2.

Elementos integrados de una unidad didáctica

- Título de la Unidad
- Objetivos didácticos
- Contenidos
- Actividades
 - Inicial: ¿Qué sabes acerca de...?
 - De intereses: ¿Qué deseas saber...?
 - De profundización: ¿Qué debes saber...?
 - Optativa: ¿Deseo saber más?
 - Evaluativa: Ahora ¿Qué sabes y cómo debes evaluar y valorar?
- Evaluación
- Organización del trabajo
- Temporalización
- Material de apoyo

El material considera en uno de sus apartados al profesorado y cómo debe actuar en este área, bajo orientaciones básicas sobre algunos aspectos legislativos en la etapa de la ESO y los referidos con la adolescencia; lo que supone un interés para desarrollar en los alumnos el tema de la educación sexual, según las edades de los estudiantes. Se trata de una propuesta realmente interesante,

Es un material adecuado para los asesores que mantienen contacto con el profesorado de ESO, pues aborda el tema de la educación sexual de manera transversal, a través de todas las asignaturas de este nivel educativo. La metodología es acorde a las necesidades del profesorado de secundaria, en general. Para nuestra investigación, deseamos nos sirva de base para una propuesta de asesoramiento en educación sexual.

A pesar de ser un buen material, creemos, que una de sus dificultades sería la puesta en marcha en los centros de Granada o Priego de Córdoba; pues según los reportes realizados en Andalucía, la educación sexual, es un tema que aún no convence al profesorado, incluso se resisten en llevarla a cabo en sus clases o centros de trabajo.

Es un material accesible en las librerías, en las bibliotecas o en los centros. Existe información sobre el mismo en la red y puede ser localizado en varias bibliotecas públicas, en las librerías, lo que posibilita su facilidad de acceso.

7.2.21. La educación sexual y la Educación para la Igualdad como valores educativos

Es un material elaborado mediante la modalidad formativa de Grupo de Trabajo, por un colectivo de profesores del IES “Padre Manjón” de Granada capital, bajo la coordinación de un profesor/formador del propio instituto.

El material ha sido fruto del esfuerzo conjugado de los todos docentes que forman parte del Grupo de Trabajo generado en el IES con el propósito de la mejora de la enseñanza de la educación sexual, desde todas las asignaturas (desde una lógica de tema transversal), y con la plena conciencia y la responsabilidad de abordar los temas en sus propias materias en beneficio de sus alumnos. La forma de trabajar la educación sexual se rige de la estrategia sugerida por el formador del grupo, que con base a su experiencia, facilita los medios, los recursos y la metodología a sus compañeros de centro.

Los contenidos son abordados desde una óptica preventiva y bajo un enfoque familiar, social y biológico. Uno de sus propósitos en el estudio, es la utilización que tiene en la formación y preparación del profesorado en el ámbito educativo, sea por los asesores de formación u otros especialistas del centro, todo ello, con la finalidad de mejorar el conocimiento y la enseñanza de los profesores de secundaria en el tema de la educación sexual.

No hemos tenido información acerca de su distribución a otros centros, ni su existencia en algunas bibliotecas; posiblemente será después de su publicación por parte del CEP de Granada (proceso de revisión). En lo personal, es un material importante, por la metodología transversal que emplea en el plan de estudios de secundaria.

Desde nuestra visión personal, es un material interesante que implica ciertas interacciones entre el profesorado y el alumnado en temas de hoy día, lo que favorece su expresión por parte de ambos, facilitando su enseñanza en las escuelas. Posibilita una estrategia a seguir u orientar a otros centros por parte de los asesores de formación u otros especialistas. Es una posible alternativa de asesoramiento interno y desde la óptica de un grupo de iguales comprometidos con un proyecto de mejora de la educación sexual en el ámbito educativo.

El material ha sido ofertado para el profesorado de secundaria del propio centro. El inconveniente de la revista es la difusión, forma parte del legado del centro por el momento, pues sólo acoge resultados de los Grupos de Trabajo del profesorado del instituto de origen. Ante la falta de información pensamos que su existencia sólo está en el instituto lo que dificulta su utilidad y conocimiento en el ámbito educativo en general.

El material ha sido revisado ante la propuesta de alguno de los informantes, y por el mismo autor quien ha formado parte del estudio debido a su experiencia en el área de la educación sexual.

7.2.22. Educación sexual. En el aula y en la casa

Al igual de los otros materiales, ha sido revisado bajo las recomendaciones de algunos informantes, que han utilizado el libro o porque han trabajado directamente con su autor. El material es fruto del esfuerzo personal acumulado a través del tiempo, desde los trabajos con los adolescentes de educación secundaria y de los propios intereses del autor por explorar y ampliar sus conocimientos en el campo de la educación sexual.

En consonancia con el libro, en cuanto al énfasis que hace con respecto al diálogo como el instrumento de comunicación, facilita el intercambio de experiencias entre alumnos y profesores. Destaca la cercanía que intenta mostrar a la hora de abordar esta temática. Defiende que entre los jóvenes y las personas mayores debe darse una cercanía (como posibilidad de comunicación) que haga viable una comprensión exenta de tabú y desmitificada de la sexualidad y de todos los aspectos que encierra este concepto en la formación integral de los alumnos de ESO.

En relación con el enfoque, nos parece muy familiar, básico y bajo algunas concepciones modernas. Hace mucho énfasis en las relaciones e intervenciones entre los padres con los profesores, con respecto a la enseñanza de la educación sexual en los centros de Educación Secundaria, de hoy día. Lo cual no es algo negativo, pero quizás es preferente marcar a los padres ciertos límites de actuación, con base a unas charlas a priori sobre los contenidos y la metodología de trabajo; de modo que durante el transcurso del periodo escolar no exista problemas ni intervenciones sobre el tema.

Hemos señalado que la intervención de los padres en la enseñanza de la educación sexual en los centros es como las dos caras de una moneda, algunos reticentes y otros convencidos de su importancia (modernos y conservadores). Ante esta situación los asesores y los propios formadores sexuales deben ofertar una propuesta de educación sexual aceptada por toda la comunidad educativa en general.

La metodología nos parece muy preventiva y protectora; hace protagonistas a los padres. Nuestra propuesta no excluye a los padres, pero, si hemos preferido, formar primero a los profesores, a posteriori, trataremos las relaciones con la familia, por ahora nos reservamos los comentarios.

Es un libro que puede ser consultado en algunas bibliotecas de la Universidad de Granada, los CEP e incluso puede ser adquirido en las principales librerías; lo que posibilita a toda persona que trabaja en el tema de la educación sexual obtener ciertas estrategias de trabajo sobre el tema.

El libro es de fácil comprensión, además, al final de cada unidad temática ofrece algunas definiciones, actividades de autoevaluación y de prácticas propias a cada tema. Lo que supone una mejor aplicación de los profesionales interesados por trabajar en el tema de la educación sexual en tareas de asesoramiento en este tema. Por lo que resulta un buen material de apoyo a la formación del profesorado y su transferencia a la práctica diaria.

7.2.23. Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela

Es un libro que contiene una propuesta de trabajo sobre el tema de la educación sexual en la Educación Secundaria y en otros niveles educativos. Es importante en relación con el tema de la sexualidad. Se ha utilizado bajo la recomendación del Instituto de Estudios de Sexualidad y de la Pareja de Barcelona.

La propuesta del libro es muy semejante a la ofertada en el material número seis; desde la transversalidad. Intenta integrar el tema de la educación sexual a través de todas las asignaturas del plan de estudios de la ESO. Nos interesa de sobremano la metodología de trabajo, incluye la forma de intervenir en la formación del profesorado en temas de educación sexual y sus implicaciones en el aprendizaje de los alumnos. En un sentido “relativo” compartimos con los autores la visión sobre el papel de los padres en la enseñanza de los contenidos de sexualidad en la ESO. Las razones de este cierto relativismo surgen por las posibles discrepancias al respecto, ya explicado en otros apartados.

La mayor contribución del libro es el referente a la formación del profesorado, los problemas y las cuestiones, que durante las tareas cotidianas se enfrentan con los alumnos en las aulas escolares. La finalidad del libro es –parafraseándolo– ofrecer una ayuda decisiva para todas aquellas personas que creen en la fecundidad de su tarea educativa con niños y jóvenes, para aquellos quienes la vida tiene el sentido de proyecto a realizar en plenitud

Otro aspecto importante es la indicación que hace a los profesionales de primaria y secundaria de cómo trabajar la educación sexual en los centros, a la vez que orienta cómo lidiar en estos temas con la familia y con algunos otros docentes reticentes al respecto. En efecto, trata por todos los medios de lograr una educación

sexual que integre en sí misma todas las dimensiones reales de las personas y se haga efectiva esa educación en todo el proceso educativo y evolutivo que se desarrolla a lo largo de toda la vida escolar básica y media.

En resumen, nos parece un material didáctico muy interesante, de fácil acceso en las librerías, en las bibliotecas y en los centros. También es un libro con bastante claridad en los contenidos y en las actividades que sugiere para el profesorado y el alumnado. Se recomienda su uso como material de apoyo en las tareas de enseñanza en la educación sexual, propiamente dicha.

7.2.10. Educación sexual

Es un libro –escrito por el profesor Félix López de la Universidad de Salamanca– cuyo objetivo es dar respuesta a la demanda social en materia de formación, información, educación y orientación sexual, para los futuros estudios universitarios dentro de la sociedad española (Master en Sexualidad Humana). Su revisión se debe a las numerosas referencias al mismo y sugerencias recibidas –destacando su interés– de la gran mayoría de los informantes, y por la entrevista informal realizada por el investigador con el autor del libro.

El material es útil para profesionales como psicólogos, antropólogos, médicos, sociólogos, biólogos, pedagogos, etc. Su importancia reside tanto en la fuerza y orientación que ofrecer su planteamiento sobre estudios de sexualidad, en fuerte contraste con lo que antes se ofrecía o había sido negado desde las propias instituciones, como por servir de clara y sugerente guía y formación para las personas interesadas por la educación sexual de hoy día.

El libro ha sido realizado para servir de apoyo para cursar estudios de educación a distancia. Tiene, por ello, una gran lecturabilidad (fácil lectura) y ofrece múltiples recursos y dimensiones que apoyan su seguimiento y comprensión. Ello le lleva a que sea un buen material de apoyo y de fácil comprensión para los educadores interesados en realizar la educación sexual en sus escuelas. También brinda un programa de educación sexual para la formación adecuada del profesorado.

Personalmente nos ha enganchado por ser un material bastante completo en relación a los diferentes aspectos que sobre la educación sexual compete en la escuela. Sugiere a la vez variadas actividades que pueden ser desarrolladas por el investigador para ser aplicadas por otras personas interesadas en el tema. Las variaciones realizadas según el contexto y el tipo de profesorado de secundaria, son realmente importantes para trabajos futuros en este ámbito.

El material puede ser adquirido en las librerías, en algunas bibliotecas universitarias o las de la administración (CEP). Es un material de fácil acceso. En relación con nuestro estudio, nos ha interesado el planteamiento que hace sobre forma de la educación sexual en los siguientes aspectos: Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación, bajo un contexto real del tema en el pueblo español.

Es un material de gran utilidad para los asesores y el profesorado de los tres niveles educativos básicos, porque proporciona un listado de temas, contenidos y unidades didácticas propias de cada nivel, lo que permite un mejor desarrollo de la educación sexual en la escuela, desde cualquier perspectiva.

7.2.11. Educación sexual para adolescentes y jóvenes: ree laboración de cómo planear mi vida

Otra publicación del profesor Félix López y otro colaborador, centrado propiamente a la educación sexual de los adolescentes y de la juventud de nuestros días. El material ha sido revisado por las indagaciones realizadas con los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Magisterio “La Inmaculada” (ambas de la Universidad de Granada), así como por algunos informantes que han utilizado el libro en sus trabajos personales y en sus clases.

Este libro tiene su origen del titulado en inglés “Life Planning Education”, que es un programa integrado para los jóvenes, creado en 1985 en los Estados Unidos y adaptado, a través de diferentes pruebas de campo, a Costa Rica, Colombia, Guatemala y México, bajo el título citado al inicio.

Este material, a pesar de haber sido elaborado para los adolescentes, también va destinado a los profesores, consejeros, monitores, animadores, educadores de la calle y demás personas que gustan por el trabajo en educación sexual con jóvenes. Es un libro fundamentado en una propuesta de actividades prácticas, amenas y fáciles de realizar, con respecto a los eventos referidos con la educación y vida de los adolescentes y jóvenes españoles.

Es un libro que puede ser utilizado con plena confianza dentro y fuera de la escuela como un currículo formal específico de educación sexual o dentro de los programas más generales de educación para la salud. En nuestro caso, facilita un panorama de actuación a los asesores de formación o formadores, así como del propio profesorado de secundaria para el conocimiento de la educación sexual. Es un material bastante completo que puede ser consultado en algunas bibliotecas, comprarse en las librerías o consultarse por Internet.

En resumen, es un material que ofrece muchas ventajas a los profesionales de la educación, tanto asesores como profesorado experimentado o novel, porque oferta lo siguiente: actividades prácticas (dinámicas), unidades didácticas, un breve marco teórico de la educación sexual, diversas recomendaciones y sugerencias para trabajarlo, lo que implica ser un libro de fácil comprensión y uso, para el profesorado o cualquier persona que siente el interés por trabajar la educación sexual.

7.2.12. Pedagogía de la sexualidad

Es un libro que recoge una amplia experiencia de su autor (Pere Font), sobre la situación actual de la educación sexual en España, y de las sugerencias que hace al respecto para el profesorado de secundaria y otros niveles educativos. Ofrece por igual una guía práctica de indudable interés para llevar a cabo algo necesario e importante como lo es la educación sexual.

Es un texto importante, porque ofrece un panorama general de la educación sexual del pasado y del presente, reflejando a grandes rasgos toda la problemática que ha girado entorno al tema desde entonces. Es un material que ha sido y sigue siendo de gran utilidad para los educadores, en vista de responder a las necesidades suscitadas al profesorado en la enseñanza de la educación sexual, y a la vez propone ciertos recursos prácticos para la intervención educativa de los educandos.

Es un libro de fácil acceso en las bibliotecas públicas y privadas, en las librerías, etc. Además, contiene un lenguaje comprensible para toda persona interesada en el tema de la educación sexual, así como para los propios alumnos.

El enfoque es puramente práctico, en el que involucra a los padres, los profesores, a los orientadores y a la comunidad educativa en general, dentro del marco de la educación sexual en la escuela.

La metodología empleada es de gran utilidad para los profesionales que trabajan en los tres niveles educativos. El peso del libro está en que su elaboración ha sido fruto de un constante trabajo en los centros por parte del autor. Ha sido una herramienta de orientación para abordar el tema de la educación sexual en nuestro contexto profesional.

En resumen, es un texto ampliamente revisado para los fines del estudio y bajo las orientaciones de su propio autor, con quien hemos tenido la suerte de estar en contacto, y de quien hemos recibido algunas orientaciones metodológicas para la investigación.

7.2.13. Revista “Del Manjón”, IES “Padre Manjón” (Granada)

En semejanza con el material número siete, es fruto del trabajo colectivo del instituto arriba mencionado. Es una labor interesante que hace el propio instituto sobre el tema de la educación sexual, porque a pesar de las dificultades y las adversidades de su entorno, los docentes que forman parte de su realización siguen con esta importante tarea de colaboración. Por la información obtenida, sabemos que no ha sido sencillo, pero sí lo suficientemente grato para el profesorado que forma parte de la revista, quienes poco a poco van cosechando buenos resultados de sus publicaciones.

Es una revista que recoge las actividades culturales y académicas del propio instituto, en el que participan el personal docente y los alumnos. Es una idea surgida del claustro y, que va ganando terreno en los intereses personales de los estudiantes, quienes mediante reflexiones y meditaciones aportan sus experiencias con otros

compañeros y con sus profesores y entre los propios docentes, en temas de actualidad y sobre la educación sexual.

Es una iniciativa interesante del instituto; la revista permite al profesorado en general expresar sus ideas, recomendaciones, sugerencias y consejos a la población estudiantil sobre aspectos referidos con la educación sexual en la provincia de Granada y sus alrededores.

Es un material importante, esperamos que con el tiempo, surjan los efectos y los propósitos en otras escuelas de enseñanza secundaria. El único inconveniente, es el acceso a dicha revista, pues, por la información que tenemos, sólo circula en el mismo instituto. Lo cual supone una rémora importante: ser consultado sólo por los alumnos y el personal docente del mismo.

7.2.14. Instituto Andaluz de la Mujer. La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas

Es un material proveniente de los estudios realizados por el Instituto Andaluz de la Mujer, bajo la dirección del profesor Fernando Barragán Medero y colaboradores, con el objetivo de explorar y conocer las actividades llevadas a cabo entorno a la educación afectiva y sexual en Andalucía; y, más concretamente, con la intención de evaluar de forma cualitativa los programas referidos a la educación sexual existentes.

Ha sugerido este material una informante que han cursado un doctorado en dicha institución y que colaboran hoy día como docente y asesora en temas de educación sexual y de género. Ha sido útil para explorar el panorama de programas ofertados en Andalucía en estos contenidos.

Es un material importante, en cuanto a que pretende conocer fundamentalmente el origen, desarrollo e implantación de los programas de educación sexual en Andalucía, así como el grado de implicación del profesorado y cómo perciben el futuro de la educación sexual. Ha sido clave para explorar las actividades formativas en educación sexual desarrolladas en los centros, permite conocer el panorama de actuaciones y los programas que vienen desarrollándose en las comunidades andaluzas, mismas, que han servido como punto de referencia para obtener la información relevante sobre el ámbito de la educación sexual.

Este material puede encontrarse en algunas bibliotecas. No tenemos constancia de su localización en librerías, pues son materiales elaborados por la Instituto Andaluz de la Mujer, puede ser consultado en la biblioteca de dicha institución y se ofrece para préstamo a domicilio. Es, por tanto, de difícil acceso al profesorado en general desde su puesto de trabajo; aunque, en resumen, ha sido un material de gran utilidad, que nos ha ofrecido un panorama de la formación del profesorado en temas de educación sexual.

Capítulo ocho

LOS INFORMANTES CLAVE: IDENTIDAD Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

8.1. Introducción

8.2. Asesores y asesoras

- 8.2.1. Estudio caso A-1
- 8.2.2. Estudio de caso A-2
- 8.2.3. Estudio de caso A-3
- 8.2.4. Estudio de caso A-4
- 8.2.5. Estudio de caso A-5

8.3. Profesores y profesoras

- 8.3.1. Estudio de caso P-1
- 8.3.2. Estudio de caso P-2
- 8.3.3. Estudio de caso P-3
- 8.3.4. Estudio de caso P-4
- 8.3.5. Estudio de caso P-5
- 8.3.6. Estudio de caso P-6
- 8.3.7. Estudio de caso P-7

8.4. Orientadoras y orientadores

- 8.4.1. Estudio de caso O-1
- 8.4.2. Estudio de caso O-2

8.5. *Los otros profesionales encargados de impartir formación a estudiantes y profesores en Educación Sexual*

- 8.5.1. Estudio de caso OT-1
- 8.5.2. Estudio de caso OT-2
- 8.5.3. Estudio de caso OT-3
- 8.5.4. Estudio de caso OT-4
- 8.5.5. Estudio de caso OT-5

8.1. Introducción

Los casos que se describen han sido extraídos de las propias voces de los informantes (asesores, profesores, orientadores y otros profesionales), con la finalidad de interrelacionar las categorías de análisis de la entrevista; a partir de ahí, interpretar los resultados en relación con los siguientes aspectos: la educación sexual, la formación inicial y la formación permanente del profesorado de educación secundaria y la propuesta asesora sobre la formación del profesorado en educación sexual, respectivamente.

La descripción de los casos se ha realizado de forma individual y global para observar los puntos de incidencia y de diferencia entre los participantes, y con ello, establecer puntos de apoyo para la propuesta de asesoramiento en educación sexual que hacemos en el estudio.

Los códigos de las categorías empleadas para el análisis y la interpretación de los resultados se dividen en dos etapas, unas para el estudio de caso individual y otro para el estudio de caso global, todo ello con la ayuda del programa File Maker. Las categorías en su conjunto son las siguientes:

1. trayectoria
2. relexpDOC (relato de experiencia docente)
3. relexpES (relato de experiencia en educación sexual)
4. impactos profesionales
5. motivos
6. realidades (realidades de la educación sexual)
7. evoluciones (evoluciones de la educación sexual)
8. enfoques (enfoques de la educación sexual)
9. contenidos (contenido de la educación sexual)
10. firecibida (formación inicial recibida)
11. fiesrecibida (formación inicial en educación sexual recibida)
12. fprecibida (formación permanente recibida)
13. fpesrecibida (formación permanente en educación sexual recibida)
14. proes (propuesta de educación sexual)
15. profpes (propuesta de formación en educación sexual)
16. proprofresp (propuesta de profesionales responsables en la educación sexual)
17. prosesores (propuesta de asesores en educación sexual)
18. vales (valoración de la educación sexual)
19. valfes (valoración de la formación en educación sexual)
20. valfprof (valoración de la formación profesional)

Se ha analizado sobre los puntos de incidencia, de diferencia entre la experiencia docente y la experiencia en educación sexual y sobre la formación del profesorado de secundaria (inicial y permanente), en general y en educación sexual, respectivamente. Todo ello, nos ha permitido observar la visión panorámica de estos aspectos en los asesores, los profesores, los orientadores y los otros profesionales dentro del ámbito de la educación sexual.

8.2. Asesores y asesoras

En este apartado se describe, desde la propia voz de los informantes, cómo han construido su vida y desarrollo profesional los asesores que se encargan de apoyar al profesorado, entre otros ámbitos y acciones, en su labor docente y en que desarrollen en clase una atención hacia la educación afectivo-sexual de sus estudiantes. Se recoge el relato de vida de cinco asesoras y asesores.

8.2.1. Estudio caso A-1

El primer caso describe a un maestro y orientador de IES, que actualmente desempeña la función de asesor de formación en un CEP de capital

Su trayectoria profesional en los trabajos de asesoramiento ha comenzado en el área de Educación Especial, con niños con parálisis cerebral, y donde descubre que las personas son lo más importante por: cómo son sus sentimientos, sus pensamientos, y todos aquellos aspectos que se alejan del conocimiento tradicional y que dejan huella.

Cuenta con una trayectoria de 20 años dentro del ámbito educativo, en el que se ha desarrollado en distintas modalidades y áreas de la enseñanza. Su interés por explorar otros campos del conocimiento le ha llevado a trabajar en los temas transversales (consumo, la publicidad, etc.), en los que ha acumulado 15 años de satisfactoria labor. Entiende que la enseñanza en la transversalidad como un concepto que abarca muchos aspectos del conocimiento y no limitar otros.

“No era solo decirle al niño por ejemplo, un anuncio publicitario esta compuesto...tiene unos elementos, sino cuales son todos los significados que se dan de la publicidad en los medios de comunicación”. (A-1, 3)

Toda la trayectoria profesional ha ido conformándose bajo el apoyo de otras personas con quienes ha trabajado en diferentes momentos de su vida, y de quienes ha recibido mucho estímulo para seguir con su labor en los temas transversales. A partir de entonces se mantiene enganchado en el área de parálisis cerebral; en 1987 ha sido un año significativo para él, porque ha visto la construcción de un parque en la población donde antes había trabajado con niños con parálisis cerebral.

Ha sido elegido por contar con una amplia experiencia en los trabajos de asesoramiento en distintas áreas y campos de la educación. Además cuenta con un enorme repertorio en contenidos transversales: educación para el consumo, el papel de la mujer y en educación sexual que más adelante contamos.

La experiencia le ha enseñado el verdadero valor que tienen las personas y el compromiso sobre un tema o asunto determinado.

“me he encontrado con un fenómeno y era que las aspiraciones de muchas chicas, era ir a servir, como trabajar de empleadas de hogar, y en mucho de esos pueblos en los que trabajado he intentado en levantar los ánimos y el espíritu a esas chicas indicándoles que ellas tienen igual los mismos derechos que los chicos”. (A-1, 5)

Dentro del campo de la formación del profesorado la experiencia que más le ha impresionado están relacionadas con los Grupos de Trabajo. En ella encuentra una enorme participación del profesorado, lo que traducido significa, el intercambio de experiencias y la mejora en el trabajo escolar. En contraste con los cursos, los describe como actividades que no cuajan entre las preferencias formativas del profesorado.

“Las mejores para mi son sobre todo los GGTT, pues en estos trabajos la gente que participa en ello, son gentes que se creen realmente sobre lo que hacen”. (A-1, 11)

“Los cursos no cuajan, y es ahí donde deberíamos empezar a romper esas resistencias”. (A-1, 13)

En los temas transversales ha trabajado en diferentes momentos: la educación sexual, la educación para la salud y la educación ambiental. Ha encontrado que dentro de la primera, el asunto no pinta nada bien, por la intromisión de los padres y de los medios de comunicación, éstos últimos están constantemente bombardeando a los jóvenes y a la sociedad en general, en consecuencia, distorsionan la información que sobre el tema existe.

“Los/las jóvenes de nuestro entorno hablan mucho de ES pero tienen pocos conocimientos, esto es debido a que en las familias se inhibe, la escuela por algunos fenómenos se divide, de modo que al final ellos tienen que buscar la vida como pueden”. (A-1, 1)

“más de medio millón de niños miran la TV después de las 12 de la noche, y ven temas de mucha violencia, luego entonces todos estos temas son los que me han ido rodando mi interés y otros como son los medios de comunicación”. (A-1, 1)

En relación con la formación del profesorado en educación sexual, la percibe nula. Es un aspecto al que no parece importarle a la administración y a las propias universidades; no ofrece una imagen positiva ni deseable para el profesorado que egresa en estas instituciones. También indica que en la familia el asunto es más complicado, no hay refuerzo por parte de los padres hacia el profesorado, no obstante, la rebeldía de los jóvenes salta esta autoridad. Aunado a esto, la intromisión de la iglesia católica, lo que supone un reto y enfrentamiento más entre el profesorado y esta institución, -pero hay que hacerle frente en todo momento-.

“La FI que tenemos sobre el profesorado de ESO deja mucho que desear, deja mucho que desear, porque su formación es muy científica frente a unos meses de

formación didáctica que además cuando hablas con ellos sobre estos contenidos”. (A-1, 5)

“yo siempre digo que un padre debería mirar una película porno con su hijo de 12 años, porque sino el hijo de todas maneras lo verá”. (A-1, 9)

“Pablo II puede decir lo que quiera sobre el uso de los anticonceptivos, pero mi obligación es informar al profesorado y si se puede al alumnado, de que esto es un medio de prevención”. (A-1, 12)

El obstáculo que encuentra en las actividades formativas en educación sexual con el profesorado es diverso. Algunos docentes cuestionan mucho el trabajo de los asesores o simplemente prefieren no hablar del asunto; eso se observa en la mayoría de los centros de educación secundaria, y, no sólo en Granada sino en casi toda España.

“la mayor parte de los profesores prefieren trabajar en las áreas de su especialidad”. (A-1, 22)

“nos damos cuenta que la gente suele echarse hacia atrás, no es consecuente”. (A-1, 23)

“Creo que la razón fundamental, es la falta de motivación y el que no se sienten identificados con esta labor dentro de su trabajo”. (A-1, 30)

El impacto más importante ha sido en el área de educación especial, antes citado. Así como la oportunidad de haber conocido a otras personas con otras ideas diferentes al área de su interés (la transversalidad).

No logra entender porque los padres evitan por todo los medios para que sus hijos reciban información sobre educación sexual, pues quiérase o no, las cosas se adquieren por cualquier medio. También le llama la atención la formación profesional que sobre educación sexual tiene la mayoría de los profesores, y, que no haya sido en las universidades sino por iniciativa propia. El profesorado se mueve en torno al tema solo cuando tiene algún problema con el alumnado, sino estaría en estado pasivo.

“las cosas están ahí y el que quiera esconderla que lo haga y el que no pues vamos a seguir en una línea que consideramos que es la que deberíamos continuar”. (A-1, 6)

“la formación que tenemos es aquella que nos hemos autoproporcionado”. (A-1, 7)

“hay una enorme preocupación en los que unos 18000 menores quedan embarazadas”. (A-1, 9)

Una de sus preocupaciones es por qué la educación sexual no se desarrolla adecuadamente en los centros. Cuestiona mucho el peso que tiene las editoriales sobre

la secuenciación de los temas en los libros de texto; más cuando observa que escapan de las manos del profesorado el poder intervenir en este asunto.

“en las escuelas no mandan las leyes ni los docentes, los que mandan son las editoriales”. (A-1, 10)

La formación inicial del profesorado durante su paso por las universidades deja mucho que desear, no parece ajustarse a las necesidades o exigencias de la sociedad actual. Se habla de una formación inicial externa, es decir, la que se recibe durante las prácticas de la carrera, cuando se proporciona ayuda y apoyo por parte de los profesores experimentados, pero eso es a posteriori, cuando los problemas a los que se enfrentan esta en curso y, es inevitable.

“en centros escolares, que efectivamente son muy gratas, donde encuentras gente que tienen un problema, una necesidad y dicen “esto es lo que debemos mejorar” y efectivamente están haciendo cosas maravillosas”. (A-1, 1)

En su opinión personal, indica que el profesorado que se forma a través de los cursos no termina convencido; la mayoría acaba decepcionado y perdido, no logra el encuadre con sus compañeros en estas actividades. Los cursos no cuajan en la formación inicial del profesorado.

“Los cursos en primera instancia no pueden hacerse con seguimiento, pues los que participan en ellos son gente muy dispersa”. (A-1, 2)

No ha tenido ninguna formación en educación sexual durante su carrera universitaria, porque en esa época no era viable abordarlo bajo ningún aspecto, es nula. Pero, considera que esa formación la carecen casi todos los estudiantes en la mayoría de las facultades, porque no forma parte del currículo de estudios.

“lo que pasa es que el sistema de FI que tenemos sobre el profesorado de ESO deja mucho que desear, deja mucho que desear, porque su formación es muy científico frente a unos meses de formación didáctica”. (A-1, 1)

Prefiere hablar en tercera persona sobre el tema, porque no es posible retroceder al pasado. Particularmente, percibe que el problema de la formación inicial del profesorado en educación sexual, es por parte de las universidades y escuelas de magisterio, y, de la propia administración, y más crudamente de los políticos que rigen el estado.

“yo pienso que si la educación sexual estuviere como una de las asignaturas que se ofrecen en la Formación Inicial, podría justificarse su importancia y relevancia; (A-1, 3)

pues, simplemente para empezar tiene que haber un interés político e ideológico de eso este ahí; (A-1, 4)

y en segundo lugar, no solo que este, sino que también este en todo los niveles de esa FIP para que ellos vean que hay momentos en los que la formación de un alumno requiere necesariamente en que recibe una orientación”. (A-1,4)

Con estas aportaciones deja claro, que la formación en el tema, no es pérdida de tiempo, sino es la adecuación de las necesidades formativas que todo profesional deba poseer para cuando la sociedad solicite ese apoyo, y, para lo que deben estar informados y formados para no caer en contradicciones.

Durante sus intervenciones no ha hecho ningún comentario enfático sobre la formación permanente del profesorado. Piensa que la formación permanente en educación sexual es un tipo de formación que tiene que hacerse por compromiso personal y voluntaria.

De este modo, su propia formación en el ámbito, como parte de su proceso de desarrollo profesional, se basado tanto en sus intereses personales como en la interacción con otros colegas, por formar parte en alguno de los grupos de trabajo que hay en los CEP.

8.2.2. Estudio de caso A-2

Es una maestra de Educación Infantil con 18 años de constante trabajo en la EGB. Ha adquirido por oposiciones la plaza definitiva en este nivel. Durante sus traslados, logra compaginar otra carrera; aunque su interés siempre ha sido su ingreso en el CEP, y, tras una constancia y lucha se adjudica el trabajo de asesora de formación en esta institución. Antes había estado 15 años fuera de Granada, pero su esfuerzo ha válido la pena, porque más tarde llega a esta ciudad, con mucha dificultad, personal y profesional.

“las plazas para ello eran muy limitadas y “politizadas” y yo en aquel entonces no tenía a nadie quien pudiera ayudarme”. (A-2, 5)

“cambiaron algunas cosas en mi vida personal, me casé, mi hija se puso grande, y el pueblo quedaba un poco cinco para la educación de los niños y también para el futuro profesional de mi marido”. (A-2, 12)

Ha sido elegida por su línea de trabajo (Coeducación, la Educación Sexual, etc.). Cuenta con suficiente experiencia en el campo del asesoramiento con el profesorado de educación secundaria, y nos ha contacto con otros profesionales que trabajan o han trabajado en educación sexual, lo que nos ha facilitado algunos desplazamientos y la obtención de buenos informantes al respecto.

La experiencia que más recuerda, es la obtención de una plaza de asesora en el CEP, pues en aquellos años otras personas o compañeros con mayor preparación y experiencia también peleaban lo mismo. Incluso en un primer intento queda exente, y se

le otorga a otro mejor preparado, lo que para ella es justo -hay que dar cada uno lo que se merece-, la vida es una constante búsqueda de mejores oportunidades.

“lo que hace madurar a un profesional en diversos campos, no es solamente un factor, sino la combinación de otros factores; hay un factor muy importante que son los compañeros”. (A-2, 6)

“poner en práctica y cuando algo no le salga bien, vuelva a intentarlo, etc., o sea que las experiencias resultan importantes cuando una las evade”. (A-2, 7)

Durante su recorrido como maestra ha tenido que dar clases con hasta 50 alumnos, a lo que ella, valientemente ha correspondido como una verdadera profesional de la educación. Ha formado parte de numerosos Grupos de Trabajo con los compañeros, con los que aprendido a convivir y a ofrecer ayuda a otros.

“Hace 10 a 15 años había un GGTT en la zona donde en ese momento estaba situada, al sur de la Sevilla, estuve tantos años fuera de Granada; (A-2,12)

ese GGTT estaba formado por personas muy comprometidas con lo que hacían, con mucho dinamismo y sobre todo implicados a nivel profesional con estos trabajos”. (A-2, 12)

Como ocurre en toda profesión, no siempre somos los bonitos /as de la película, a veces nos ven como los patitos feos. Pues en algunos casos, ha tenido que soportar la conducta nada agradable de algunos compañeros, muy cerrados y con actitudes muy obsoletas, una discriminación notoria en el claustro, no entiende si ha sido por su perfil o por su área de atención profesional.

“en este sentido la educación infantil era la cenicienta, la coeducación era otra cenicienta y por lo tanto yo me peleaba por ambos temas”. (A-2, 15)

“Posiblemente, no considero haber impregnado mucho y en todo, pero creo haber puesto mi granito de arena en esos colectivos que he nombrado”. (A-2, 21)

Ha aprendido que en el campo de la enseñanza, la lucha por la mejora profesional y personal, son dos aspectos que van de la mano, y por tanto, su perfeccionamiento entre los implicados, resulta una competencia entre iguales, pero, permite explorar otras alternativas y conocer otros profesionales con distinta postura y visión sobre un mismo tema.

“no me gusta encontrarme en un área de trabajo donde la gente mira de la película lo mismo que yo, no me gusta nada”. (A-2, 25)

Su participación como participante en algunas actividades le han permitido afianzar sus conocimientos en áreas de su interés personal, a la vez le han abierto los ojos para seguir avanzando en otras modalidades de la enseñanza que antes no había

tenido la oportunidad de explorar. Nunca ha pretendido ser más de lo que sus aspiraciones y posibilidades le permitieran.

“yo no trabajo para ser un erudito o ser más importante, sino que todos los GGTT en los he participado y dinamizado ha sido con la finalidad y objetivo que era la programación en el aula”. (A-2, 39)

Ha querido siempre poner mucha energía a todo lo que se propone, sin importarle los problemas y las adversidades, aunque se encuentre incluso con dificultades económicas o con el desaire de los compañeros en alguna actividad educativa que pudiera ofertar, no le importaba nada...

“El curso pasado hicimos un taller para la igualdad en el cual hubo cosas muy interesantes, aspectos muy buenos, no tuvo una aceptación extraordinaria pero bueno si se llevo a cabo”. (A-2, 43)

“en el CEP de Granada, pero aquí igual se trabaja contra viento y marea, parece que hay voluntad política pero como no hay dinero, nada se mueve, no hay charla y eso no se ve”. (A-2, 43)

Su última propuesta en el campo de la educación es la de formar una RED sobre coeducación, en la que pueda intercambiarse proyectos y experiencias específicas y generales del profesorado en áreas transversales y otras.

Revela que uno de los acontecimientos que más marcado tiene, ha sido un evento realizado por un experto en temas referidos con la Educación Sexual, la Coeducación y todo lo relacionado con la economía y la globalización en el mundo moderno. Con respecto a la educación sexual, era un tema en que antes estaba totalmente desconectada, pero, después de oír a aquel hombre, ha quedado sorprendida y, es cuando ha comenzado a interesarse un poco más sobre el tema.

“(...) Este hombre además de ofrecernos todo los datos e información fue capaz de darme una visión y conectarme estos conocimientos que tenía aislado”; (A-2,1)

“pero gracias a este hombre y a su información de causa-efecto, me he servido para decir lo importante que es educar a las personas”. (a-2,1)

Percibe que su experiencia y la de los compañeros, en temas de educación sexual, es un área virgen para casi todos ellos. El error no ha sido del profesorado sino de los currículos escolares y de la política que rigen la formación docente en el territorio español.

“pues la FI del profesorado de ESO no existe, en la universidad española se forman químicos, matemáticos, geólogos, filósofos, pero no formamos profesores en esas áreas, por tanto un geógrafo no tiene ni la menor idea sobre el tema de ES”. (A-2, 2)

Defiende a capa y espada la educación sexual, porque la considera un tema fundamental para la formación educativa de los alumnos, los hijos y el profesorado. No comparte las negativas de los padres cuando se oponen a este tipo de enseñanza en los centros, le cuesta trabajo entenderlo, pues tiene otra concepción diferente al respecto.

“cuando oigo a otras madres hablar sobre el tema de la ES en las escuelas, siempre les digo, no preocupéis por los institutos, pues yo prefiero que mi hijo sea un albañil, sano y responsable, que un ingeniero desgraciado e infeliz”. (A-2, 4)

“a los adolescentes les llega la información a base de desinformación, sobre contenidos de ES”. (A-2, 6)

Trabaja en temas relacionados con la educación sexual y otros temas afines. Piensa que el tema cobra mayor cobertura en la población de alumnos y profesores, porque la educación sexual es un aspecto formativo que debe abarcar la integridad del individuo como tal, hacia una igualdad educativa, y por tanto merece apoyo constante.

“el tema más importante que debemos formar antes del profesorado y al alumnado es el tema del sexismo; también otro aspecto que yo veo fundamental, es el tema de la inteligencia emocional de las personas; pues olvidamos absolutamente el aspecto emocional de las personas cuando educamos en el aula, si trabajáramos en el aula y en la formación del profesorado este contenido y la coeducación estaríamos abarcando de igual manera la ES”. (A-2, 8)

Concibe la educación sexual, como un área que divide en muchas ocasiones a los compañeros, las ideas no cuajan entre ellos, por considerarla un tema tabú. Trabaja desde hace unos años en el tema de la Coeducación en consonancia con la educación sexual; los compañeros a priori se burlaban por argumentar que son áreas poco importantes en el ámbito educativo, y lo que es peor, se ha vuelto en una arma política por parte de algunos compañeros y de la propia administración, en consecuencia, frena la cobertura de estas dos áreas del conocimiento.

El retroceso de la educación sexual con el profesorado, se debe a varios aspectos, pero los principales son: no reaccionan en el tema, hay mucho desinterés, una minoría desea formar parte de estos trabajos. El problema es que nadie quiere compromisos ni responsabilidades.

El tema de la educación sexual u otros contenidos educativos, deben ser trabajados con equidad entre la teoría y la práctica. No se trata de aumentar y sobrecargar las actividades del profesor, sino hacerle más dinámico y satisfactorio su trabajo en el aula. Lo importante es introducir el tema en sus materias y no dejarla al margen de enseñanza. A la vez, ofertar a los centros una metodología de igualdad en las clases para evitar el sexismo.

“la educación sexual es un aspecto más de este enfoque, y está educación que se ha dado en los centros y en otras instituciones educativas ha sido sesgada por razones de género, por tanto la ES que vemos a partir de ahora debería ser más abierta y no sesgada”; (A-2, 47)

“la educación sexual debe asumir los principios de diferencia entre hombres y mujeres”. (A-2, 48)

Una buena educación sexual es la que se hace bajo un común denominador de todos sus participantes, y no dejar expectativas en el profesorado sobre determinados aspectos importantes dentro del tema. No archivar estos trabajos, sino distribuirlo y difundirlo a los centros, y bajo una socialización constante por parte del profesorado.

Hoy día, el profesorado entiende que el tema de la educación sexual, está superado y que todo docente tiene una concepción en estos contenidos – lo cual es un grave error- pues los informes de la administración y de las experiencias de algunos profesores confirman lo anterior.

“Actualmente la ES se encuentra en segundo plano en fase de estancamiento”. (A-2, 55)

Lo anterior, se debe a que el profesorado no hace la educación sexual por sentirse solo, necesita que alguien le motive y le mueve. Y, ante la falta de formación sobre el tema, el asunto se vuelve más complicado. Siente temor empezar algo al que no sabe como actuar ni como afrontar en este ámbito. Sin embargo, otros trabajan el tema por iniciativa propia, no se puede generalizar, en este sentido. Se requiere por tanto una mejor organización de todos los implicados en la puesta en marcha de la educación sexual propiamente dicha.

“no se sienten apoyados por parte de los padres y de los compañeros del centro”; (A-2, 61)

“ahora hay impulso sobre la ES, pero muy descoordinado, entonces ese avance que las instituciones ofrecen no siguen su recorrido si la gente no lo secunda, eso no sirve para nada”. (A-2, 63)

Lo recomendable en algunos momentos, es que el profesorado que trabaje en el área de la educación sexual, se apropie de los problemas que giran en torno al tema, de modo, que ellos mismos sientan esa necesidad y soliciten ayuda y reforzamiento.

Le llama la atención el poco recurso que sobre la educación sexual se destina y la apatía de los compañeros ante el tema. Así como el asombro de algunos padres ante la enseñanza en los centros de estos contenidos con sus hijos, lo que frena el trabajo del profesorado o les aumenta el temor. El inconveniente que ve sobre este asunto, a pesar de las múltiples quejas no forma parte de ello.

“El problema es, los padres que pegan ese grito no acuden al centro, les da igual, no van a las reuniones ni a las tutorías”; (A-2, 15)

“incluso lo que se consigue a través del claustro de profesores es el acceso a realizar temas de ES en los centros pero sin su presencia”. (A-2, 15)

A pesar de su formación inicial, ajeno al tema de la educación sexual, trabaja sobre ello, y está consciente de que es un área que merece ser tratada desde cualquier perspectiva profesional, y, no ignorar su presencia en los centros.

Señala que la formación en el ámbito de la educación es una constante revalorización y superación personal y profesional, que al paso del tiempo, se observa que vale la pena, y que no hay tiempo perdido sino reajuste de errores y buenos logros.

No cuenta con formación inicial en educación sexual. Pero, percibe que es un aspecto que tampoco tiene la mayor parte del profesorado de primaria y secundaria. Es una formación que no se contempla en las universidades españolas. Y, francamente, lo percibe como la acción de tirar a la basura algo importante y necesaria.

“En primera instancia comenzar a detectar la FIP, siendo esta el cimiento fundamental para conocer qué actuaciones proponer y cómo llevarla a cabo”. (A-2, 6)

En concreto, piensa que la única forma de no repetir la historia por la que ha pasado en personan y muchas otras, es incluir el tema dentro de los planes de estudio- sin más comentarios, al respecto-.

Tras su experiencia en trabajos referidos al área de Coeducación y Educación en Valores, se ha formado un currículo dentro de los temas transversales, en el que ubica de igual importancia la educación sexual; algunos más significativos que otros, pero de todos ellos ha aprendido a valorar su formación profesional.

“Si, pues hubo un curso que me dejado una huella profundamente señalada, creo que se llamaba “los valores en el aula”. (A-2, 9)

Esta formación ha sido a través de cursos, entre los que a aprendido que lo más importantes en la enseñanza de la educación sexual es la causa-efecto que tiene en las personas. Siendo algo al que la administración no obliga, por tanto, se adquiere cuando cada persona decide hacerla.

“la Formación Permanente depende de la iniciativa de cada profesor y, eso para un sistema, es la paz”. (A-2, 2)

En resumen, piensa que su proceso de Formación Permanente en este ámbito hubiera sido menos problemático si se hubiera tenido un mejor y adecuada Formación Inicial del profesorado en relación con el tema de la educación sexual, en este sentido.

8.2.3. Estudio de caso A-3

Ha sido maestro desde hace 27 años. Tiempo en los que ha ido evolucionando bajo la oferta de otras oportunidades en otras áreas del conocimiento que ahora le son herramientas básicas de trabajo. En la EGB en 1985 comienza en el área de la salud y en 1980, concluye la licenciatura en Educación Física, en este último permanece hasta 1998, a partir de este año, consigue plaza de orientador, al que estuvo temporalmente, por encontrarse con una alternativa de mejora personal. Adquiere la plaza de director del CEP en el año 2000.

La elección de este profesor ha sido fundamental, porque actualmente es director del CEP, y ello, nos ha conducido a otras personas con los que hemos contactado. Los contactos (profesores, orientador y asesores) nos han nutrido de información en educación sexual.

Desde su percepción muy particular, las experiencias personales y de otras personas, ayudan a conformar una imagen y una mejor actuación en los trabajos de centros o instituciones educativas, según sea el caso.

No existen experiencias a los que se pueda estar al cien por cien satisfecho, porque en el campo educativo, las cosas se mueven por ciertas competencias, hay que saber lidiar con cada uno de ellos y aprender a defenderse o simplemente a acostumbrarse a los críticas de otros. Comprender que en la viña del Señor hay de todo (envidias, rivalidades, enchufados, etc.), hay que seguir mejorando día a día nuestra formación profesional, no hay de otra...

“Concretamente la desilusión vino porque fuimos 4 profesores de la provincia de Córdoba los que fuimos seleccionados en la especialidad de educación física para este curso, y, sin embargo, pues una vez finalizado solamente había plaza para una persona”. (A-3, 7)

Tiene bien asimilado, que en el campo de la educación hay que luchar contra viento y marea, y, que no se puede vivir de rencores y desilusiones, sino seguir escalando nuevos peldaños hasta llegar a la cima del éxito, si fuese necesario.

Por la experiencia que tiene en educación sexual con el profesorado, admite que dicha formación es muy escasa, no existe la demanda, y los que la trabajan lo hacen en Grupos de Trabajo o en sesiones de tutorías.

“hoy día en la normativa del profesor es, además, de ser docente es tutor y, uno de los temas que se deben abordar en tutoría es la ES naturalmente”; (A-3, 3)

“Desde el momento en que no abordan el tema con total naturalidad o incluso siendo uno de los temas prioritarios de la ESO, es porque no se sienten con la garantía de estar formados”. (A-3, 5)

A grandes rasgos indica que la educación sexual se aborda únicamente en la acción tutorial. El problema es que el tiempo queda ajustado para los tutores, pero no tienen otra alternativa. En concreto, señala que las actividades en educación sexual son muy puntuales, por lo que no puede llamarse educación sexual, dado que solo se informa y no se forma.

“no hay un programa distinta a la que realizan por iniciativa propia de algunos profesores, fuera de ahí no hay otro programa de forman institucional”. (A-3, 10)

La única experiencia que tiene en educación sexual ha sido en el nivel de primaria en la etapa de maestro de educación física, fruto de la solicitud de los propios alumnos. Hoy día, percibe que existe predisposición del profesorado sobre el tema, pero no son concretos ni específicos en lo que desean, eso complica más el apoyo que se les pueda ofrecer, en este sentido.

Las dos modalidades formativas que le han dejado huella profesional y personal en sus trabajos en centros educativos son: los Grupos de Trabajo y los Proyectos de Innovación Educativa, las Jornadas y los Proyectos de Formación en Centros.

Cuenta con una formación inicial completa según el área de su propia especialidad, pero cuando analiza hoy día esa formación, observa que tiene varios espacios por cubrir, y que muchos de esos vacíos se debe a la preparación que ha recibido durante los estudios universitarios. Sin embargo, señala que eso no le impide su adquirirlo con el tiempo y con el apoyo de los compañeros.

“Para mi las personas claves que más han influido en mi, han sido los propios compañeros”. (A-3, 2)

En cuanto a su formación inicial en el tema es nula, no ha tenido esa experiencia durante su vida de estudiante, solo se daba pinceladas de educación sexual en algunas clases de biología. Recuerda que había una asignatura optativa que tenía cierta relación con el tema, pero, al no ser obligatoria, pocas personas se matriculaban en ella.

Opina que el profesorado en general, cuenta con una formación inicial deficiente en el tema, porque no abordan el tema con total naturalidad.

Ha afianzado su formación permanente a través de los cursos y las actividades ofertadas por Consejería de Educación y Ciencia, por los CEP y los adquiridos por superación personal. Esta formación le ha permitido ofrecer apoyo y asesoramiento a otros compañeros en un tema determinado; ha actualizado y madurado sus conocimientos en pro de la enseñanza.

Recuerda que la única formación que ha tenido en educación sexual, fue cuando en uno de los cursos de asesores de educación física hubo que hacer un trabajo relacionado con el tema, porque así lo disponía la LOGSE, la introducción del área en los planes de formación.

“esto ha sido uno de los motivos que me han llevado para trabajar un poco el tema dentro de mi formación permanente”. (A-3, 5)

En su opinión personal, esto se debe a una cultura que se esta formando en las universidades y no a una mala formación del profesorado en estos temas.

8.2.4. Estudio de caso A-4

Comienza su formación educativa en los años setenta, época en que se ha hecho mucho hincapié en cantidad y menos peso en la cualidad, y eso no beneficiaba a los maestros que se iban formando.

Su primer contacto con la educación ha sido en calidad de interino en una pequeña escuela, en un pueblo lejos de la mentalidad urbana, lo que para él significa algo importante, porque le ha permitido conocer los diversos paisajes de la comunidad andaluza, antes ajeno a sus ojos. En 1984, contrae matrimonio, lo que le obliga solicitar su traslado a Priego, donde hoy día trabaja.

A partir de su llegada a este pueblo, comienza sus primeros trabajos con los compañeros en actividades formativas (Seminarios Permanentes). Indica que en su regreso no hubo ningún inconveniente, porque desde entonces era un profesor ampliamente conocido, y su adaptación a los cambios que le exigía el CEP, le favorecían en sentido positivo.

Su acercamiento con el área de asesoramiento ha comenzado durante el curso escolar 1989-1990, cuando se convoca un curso de formación de asesores, actividad que se ofertaba por primera vez en ese campo de la enseñanza por la Junta de Andalucía. A partir de entonces, considera que el ser asesor no es únicamente adquirir un escalón más en la administración sino requiere de otras cosas.

“me he enterado de forma inmediata sobre el curso y me inscrito; he tomado ese curso en Granada, se hacía por especialidad porque había una visión sobre el asesor como una persona súper preparada, como un superprofesor que sabía mucho o como una especie de superespecialista”. (A-4, 6)

La trayectoria, formación y experiencia en el campo de la asesoría, la docencia y la administración (CEP) y en centros de educación secundaria con los que cuenta, son los aspectos que hemos considerado del profesor para que forme parte de la investigación, y, porque nos ha ofrecido una visión de conjunto de las actividades formativas realizadas desde su inclusión en la plantilla de asesores y de su actuación en 1986 como subdirector del CEP, respectivamente. Lo que en resumen, significa una pieza clave durante las entrevistas y con los otros informantes.

Tras haber vivido durante la etapa de la transición su primera experiencia docente, las cosas eran totalmente diferentes a lo que se vive hoy día. La normativa

política impedía opinar y hacer lo contrario a lo que estaba previamente establecido desde las altas esferas del gobierno.

“pero había una cierta inquietud y una ciertas ganas de mejorar y con una conciencia de que las cosas no iban como debían de ser, entonces creo que todo ello estaba muy en relación con el contexto en general, de la sociedad, de la política y del momento en que se vivía”. (A-4, 4)

Para él, la cultura del diálogo y la cultura entre el profesorado, es la herramienta que facilita el intercambio de experiencias, y con los que puede abordarse cualquier área temático del conocimiento, con los compañeros o el claustro en los centros educativos.

Desde su llegada al CEP, ha sido miembro reivindicativo y activo de esta institución, desde diferentes cuestiones políticas surgidas en su entorno, y en los que ha colaborado en los Movimientos de Renovación Pedagógica, con el profesorado de ideología izquierda y derecha en aspectos relacionados con la educación y el asesoramiento. Aunque, tenía claramente definido que su área de atención: las Artes Plásticas y Visual.

Concibe la formación del profesorado en un área específico es como una especie de sucesión de etapas, en los que existen momentos de temas “estrellas”, pero que, la permanencia de las mismas no siempre es factible, algunas reducen su importancia al paso del tiempo y se ubican en un plano más bajo. La razón de ello, es por el progreso de la ciencia y la propuesta de nuevas alternativas para formas al profesorado en otras áreas de interés actual.

“la educación en valores ha ido perdiendo relevancia, en la medida en que han ido aflorando las nuevas tecnologías, ahora estamos viviendo una época gloriosa de las nuevas tecnologías y parece por tanto que la educación en valores ha quedado en segundo plano”. (A-4, 27)

Sin embargo, a pesar de las inclemencias del tiempo y de los cambios que se han provocado en el área de valores, sigue con la postura, de que es la materia con la que más se identifica desde el plano personal y profesional, por la que la califica como:

“una oportunidad de oro para desarrollar mis propios pensamientos y mis propias creencias”. (A-4, 29)

A pesar de no haber tenido mucho contacto con la educación sexual, comenta que las distintas experiencias que tiene sobre el profesorado con los que ha trabajado en este ámbito, no se puede trabajar ni intentar de explorar en algo al que no se ha tenido información ni formación. Señala que las riendas personales ayudan a llenar los espacios vacíos que toda persona tiene en su formación universitaria (químico, biólogo, psicólogo, etc.), se cubren mediante un proceso de conversión ante las exigencias de la sociedad actual.

“Ese paso de conversión de biólogo en profesor de biología implica pues un aprendizaje de conceptos, de terminología, de una estructura, lo que antes era una nebulosa, hacerlo comunicable para los demás”. (A-4, 6)

Entiende que la educación sexual es un tema transversal íntimamente relacionado con otros aspectos de la persona, y que debe tratarse específicamente dentro del área de la salud, porque es donde tiene mayor peso, y, en todas las cuestiones donde se pretenda indagar los contenidos sexuales de las personas, entre los que se encuentra propiamente el profesorado.

Por la información que tiene sobre el tema, sabe que los organismos que más han trabajado en la educación sexual a nivel España, es el colectivo Harimaguada de las Islas Canarias, en coordinación con la Consejería de Educación y Ciencia y de otras instituciones administrativas. De manera que la educación en este ámbito se hace con base a una demanda social, que siempre ha existido en la población educativa.

“Pues para mi que la ES como la entiendo es una educación relacionada con principios digamos de una estructura social, incluso es un tema que no es un descubrimiento actual”. (A-4, 14)

Observa que uno de los problemas con que se enfrenta el profesorado en la enseñanza de la educación sexual son los adolescentes, bajo negativa de fungir como interlocutores cuando se someten a un intercambio con el orientador escolar, se cierran ante estos profesionales, y con ello, dificultan a posteriori la intervención de sus profesores. La cultura del diálogo que defiende no se establece por ningún bando, en este caso.

Le llama la atención el que las diferentes manifestaciones de la sexualidad salgan a luz pública en estos últimos días, lo que supone desde su punto de vista, un avance o cambio en la mentalidad de las personas y de la sociedad en territorio español. Todo ello implica una lucha de ideales entre la población conservadora, la propia iglesia y el estado.

“De pronto entramos en una época, en los últimos 25 años, de libertad, en la que se daban a conocer otras formas de manifestar la sexualidad, como por ejemplo, la homosexualidad que al principio era una fobia”. (A-4, 6)

Debido a que su formación es ajena al tema de la educación sexual, no manifiesta mucha información al respecto, pero, su interés es latente. Ha estudiado magisterio y se ha centrado en la educación en valores.

No tiene ni ha tenido ninguna formación en educación sexual, le ha tocado una época antes de la transición, de modo, que no había por donde filtrar la información. Califica esta formación como nula o cero. Pero indica que eso no le imposibilita adquirirlo más adelante, porque se considera una persona abierta a cualquier posibilidad

“No formaba parte de su vocabulario habitual ni en su comunicación verbal; eso ni lo pensaba, pero uno, si está abierto a aprender, consigue lo que quiere y lo que necesita para desarrollarse profesionalmente”. (A-4, 5)

Indica que esta formación se adquiere por parte del profesorado a través de la práctica, y, que sólo de esta manera se sensibiliza acerca de la importancia del tema. No se puede centrar la atención en las asignaturas propias de la especialidad, hay que explorar otras alternativas.

Siempre le ha llamado la atención las Artes Plásticas y Visual, por ello, gusta de la pintura, que es el área donde más experiencia ha aportado a otros, y en los que ha perfeccionado sus conocimientos a través de diversos cursos recibidos y comunicados, incluso es donde ha impartido el asesoramiento con profesorado de primaria y secundaria, respectivamente.

Se ha formado en cursos de psicopedagogía durante su formación como asesor de formación. Confiesa que ha hecho de todo, pero su mayor aportación ha sido en el área de su especialidad.

Se ha formado en el tema gracias a las actividades formativas que se han ofertado en el CEP, en los que se introducía algo de educación sexual. Y, en una jornada cuando por primera vez se pone en contacto con el colectivo Harimaguada de las Islas Canarias, quienes tienen un programa bastante interesante sobre el tema; puede decirse que es la forma en que se ha formado en este ámbito.

Mantiene su postura en que la educación sexual puede aprenderse a través de la práctica, para que de esta manera se exploren otros campos del conocimiento, y con ello, su aplicación a los alumnos y la vida personal del docente.

“El primer elemento dentro de la Formación Permanente Profesorado, es precisamente el conocimiento en valores y la atención a la diversidad, también puede evaluarse la Educación Sexual en general”. (A-4, 11)

8.2.5. Estudio de caso A-5

Es un profesor que trabaja adscrito a los trabajos de formación del CEP de Priego. Inicialmente ha trabajado en el área de Escuela de Padres por cuatro años, y desde hace otros cuatro años colabora con el CEP dentro del tema de la educación sexual.

No se cuenta con más información sobre este asesor, dado que no ha accedido a las otras etapas de la entrevista. La información en algunos aspectos ha sido obtenida por vía telefónica, lo que ha sido un gran inconveniente- pero, así ha sido-.

Su inclusión, no ha sido desde luego un error, porque la recomendación hecha por uno de los contactos claves, fue determinante. Incluso, no deseamos aportar ningún comentario negativo, simplemente, que no ha respondido a las otras entrevistas, a pesar

de nuestras insistencias, sus razones tendrá, pero que no viene al caso centrar la atención. Sin embargo, la aportación que ha hecho en su primera intervención, ha servido para conocer otras alternativas de trabajo en el área de la educación sexual con profesorado de secundaria, por lo que no se puede calificar como un contacto erróneo ni equivocado.

Comenta que los trabajos y experiencias que ha realizado en la educación sexual, han sido a raíz cursos y estudios sobre en el área, y, motivado por sus propios profesores, así como por sus intereses personales, al respecto.

Su mayor aportación en la educación sexual ha sido en las actividades formativas que ha desarrollado en el CEP, y en los que ha lidiado con sus propios ideales y con los del profesorado con quienes trabaja, porque en ocasiones ha recibido comentarios positivos y en otros negativos, pero que los entiende sin ningún problema.

“siempre cuesta mucho quitarte el tabú o de ser, pues la gente me considera, me cataloga una persona muy salido o el otro caso que soy un tío que causa el morbo”; (A-5, 4)

“Trabajar en este campo de la ES, como algo motivante es relativo, porque en ocasiones es algo amargante”. (A-5, 7)

En el terreno profesional, le llena de ilusión y satisfacción la invitación recibida de sus profesores de estudio, por participar en un Congreso Nacional de Sexología a nivel España, en la que comunica sus experiencias en el tema (ver trayectoria). También le ha fortalecido mucho los trabajos que ha realizado en Huelva sobre el SIDA, con estudiantes de educación secundaria acerca de las repercusiones de esta enfermedad en esta población de alumnos.

Su mayor decepción en actividades formativas en educación sexual, ha sido las constantes reticencias, apatías y desintereses del profesorado por no formar parte en estas ofertas de formación. Incluso en algunos momentos se ha tenido que suspender, porque nadie se ha inscrito, lo que es muy lamentable, ante un tema de esta magnitud.

“y es que nosotros los profesores tenemos un defecto, pensamos que los sabemos todo y es que los docentes no nos planteamos una necesidad en ES”. (A-5, 15)

Su experiencia personal, le indica que en cuanto al trabajo que hacen los EOE, no convence, solo buscan un mayor acercamiento con el profesorado, pero no hacen la educación sexual ni la contemplan en sus planes de trabajo; está completamente en desacuerdo con estos profesionales.

“en un principio fueron la imagen negativa para el profesorado, pues daban la impresión de no hacer nada y que sólo estaban en sus despachos sin hacer nada y eso no gusto al profesorado”. (A-5, 27)

Le llama la atención el haber introducido el tema de la educación sexual en un centro religioso, dado que por la naturaleza de estos colegios resulta casi imposible su desarrollo en las clases. Lo considera un reto personal y profesional en el campo de la educación. La aceptación del trabajo, quizás ha sido porque se trabajaba con los padres y no con los alumnos –cabe esa posibilidad-. No obstante, considera que lo realizado hasta el momento, no es algo que impacte, pues aún falta mucho por hacer en estos temas.

“Yo creo que impacto social ninguno, quizás impacto individual sí, social no...pues el que haga mas o menos actividades formativas o a nivel social ninguna, porque en una población tan reducida no implica que vaya a tener un impacto social”. (A-5, 7)

No ha ofrecido ningún rasgo característico de su formación. Se ha limitado únicamente a relatar sus experiencias; por lo relato en su trayectoria sabemos que es pedagogo y Master en Sexología; ámbito éste donde sigue desarrollándose de forma continua. La formación que ha tenido en la carrera ha sido muy limitado, por lo que él mismo califica como deficiente. Señala que eso se debe a que ese tipo de formación no existe en toda España, de modo, que no les quita el sueño pensarlo hoy día. Toda la formación que ahora tiene sobre la educación sexual, ha sido adquirida día tras día, bajo iniciativa e interés personal en el tema.

8.3. Profesores y profesoras

Este apartado recoge el relato de vida de siete profesoras y profesores que participan en diversas modalidades formativas de formación del profesorado en el ámbito objeto de estudio y/o que desarrollan en sus clases o tutorías acciones de educación afectivo-sexual con sus estudiantes.

8.3.1. Estudio de caso P-1

Es un profesor de instituto de educación secundaria, licenciado en filosofía. En los ochenta comienza a explorar otros campos relacionados con la educación sexual, hasta que por fin en esos años cursa el master en sexología en Madrid. Lleva acumulado 20 años de experiencia en el área, compaginado con su formación en filosofía.

Obtiene la plaza de profesor de secundaria a través de las oposiciones. Su interés por la enseñanza y su compromiso por ahondar otras líneas de conocimientos lo relaciona con sus alumnos.

El profesor ha sido seleccionado pro contar con una trayectoria de considerable interés para la investigación, especialmente porque trabaja la educación sexual desde la perspectiva transversal y con profesorado de educación secundaria, que es la nos compete de igual forma. Además, ha sido ampliamente recomendado por los otros

informantes y por el CEP. Y, porque su metodología es similar a la que el investigador maneja en su país (México).

Considera que los estudios de filosofía le han abierto las puertas para explorar en otros contenidos que siempre le han llamado la atención desde que estudiaba en esta carrera, como lo que ha señalado en el punto anterior.

Sus primeros contactos con la educación sexual, no ha sido novedoso, siempre ha querido hacerlo, pero sabía que tenía que formarse bien. Comenta que ante las insistencias e inquietudes de sus alumnos ha decidido actualizarse y conocer más en este ámbito.

“había estudiado y leído algo sobre el tema pero no tenía una idea clara sobre esos contenidos”. (P-1, 1)

Al principio la gente (compañeros), no comprendían la razón por la que decidido estudiar en el área de la educación sexual, pues en aquella época se supone que toda la gente sabía o debía saber todo sobre el tema, algo que ahora observa que no es verdad.

Siente un enorme orgullo por haber sido el primer profesor que se atreve hacer trabajos sobre la educación sexual en los centros de educación sexual. No ha tenido ningún problema de planteamiento del tema con los padres, porque tenía desde entonces con ellos buenas relaciones. Para él, una buena educación sexual se logra mediante el diálogo entre alumnos y padres.

“yo siempre he pensado que lo que no se podía hacer era informar mucho a los hijos, que supieran mucho de sexo, mientras que dejamos a los padres completamente al margen”. (P-1, 11)

Fruto de esas experiencias en el área de educación sexual ha sido la publicación de dos de sus libros, y un tercero que esta en proceso de revisión por parte del CEP de Granada. Este obra refleja el trabajo de grupo realizado por el profesor junto con sus compañeros de centro, encaminados a ofrecer una estrategia para abordar el tema de la educación sexual desde todas las asignaturas.

Hoy día, percibe que los medios de comunicación no están haciendo nada a favor ni positivo en el ámbito educativo sobre la educación sexual, todo lo contrario, se emiten muchos programas basura, que solo perturban y distorsionan la mente de la gente y de los propios alumnos. Quizás porque proviene de otra época, le resulte difícil comprender algunos cambios en la sociedad actual, y, eso se refleja en alguno de sus comentarios.

“por ejemplo, tengo un amigo que decía: “Que cuando éramos jóvenes hacer el amor no era pecado, era un milagro”, y entonces es una anécdota que avala que lo que ahora vivimos”; (P-1, 22)

“en el sentido de hoy día se vive peor que antes, se sigue pensando o se cree que la sexualidad se reduce en la entropiadas”. (P-1, 23)

En su opinión, la educación no hace tal cual, porque la atención está centrada en la difusión del uso de los anticonceptivos en la población de estudiantes. La gente vive hoy día, en una sociedad de consumo, porque en vez de generar una conciencia ante los problemas de sexualidad, lo promueve.

*“estamos en una sociedad de consumo, porque a mi me parece que esta bien que exista la píldora del día después, pero que no sea utilizada como un método anticonceptivo; (P-1, 52)
porque entonces estamos cambiando completamente lo que debe ser el orden de las cosas”. (P-1, 52)*

La educación sexual no se hace en los centros, porque el profesorado no es capaz de conceder algo de tiempo de su propia asignatura para tratar el tema. Es algo que se comprende hasta cierto punto, pues tienen demasiado trabajo, por lo que deben abordarla desde una perspectiva transversal (todas las materias).

“no se realiza porque es muy difícil, pues cada profesor considera que la materia que enseña y explica es la más importante, y no tiene tiempo para dedicarle a otras cosas”. (P-1, 70)

Afianza su experiencia cuando reconoce que todo lo que se adquiere a través del tiempo, permite almacenar un bagaje cultural de conocimientos, con los que a posteriori, se va repensando, revalorando y lógicamente, puede ser útil para otras personas. Pero, que debemos ser abiertos a todo.

- *“Pero no debe hacerse de forma sesgada, pues los objetivos de igual manera estarán sesgadas”. (P-1, 92)*

Por último, indica que la información que tiene por el momento, es que la educación sexual que se hace con algunos profesores, se hace bien y que no se les puede pedir más de lo que pueden aportar, en estos casos.

No ha centrado su atención en este aspecto, considera que todo lo que ha realizado en el área de educación sexual, ha sido en pro de la escuela (alumnos-compañeros), que la secuencia de contenidos son los que han marcado el camino a seguir en estos temas.

Por la época que le ha tocado formarse en la universidad, cuando el tema de la educación sexual era tema tabú y prohibitivo, su formación en este aspecto era casi imposible. Pero, indica que no se queja, porque eso era lo que había en aquel momento, así que no existía otra alternativa.

“Bueno, nuestra formación en ES fue nula, incluso te podría decir que fue hasta negativa”. (P-1, 4)

La formación que tiene sobre algunas áreas a los que ha explorado ha sido a través de constancia y necesidad por cimentar un cúmulo de conocimientos, con los que pudiera actuar con más seguridad en la enseñanza y en la formación de sus compañeros. Su formación permanente en el ámbito de estudio ha sido a través de diversos cursos referidos con el tema de la educación sexual, por iniciativa propia, lo que ha supuesto numerosas dificultades personales y económicas. Actualmente forma parte de un grupo de trabajo, donde él es formador y asesor a otros compañeros. Además, ha formado parte de varios proyectos en su centro de trabajo, con el CEP y en ocasiones con la Universidad de Granada, todos ellos sobre educación sexual, respectivamente.

“el problema de la FI y la FP del profesorado no es solo en el área de la ES sino sucede igual en las otras materias o áreas de la educación, pues cualquier debería formarse, actualizarse e ir renovándose”. (P-1, 21)

8.3.2. Estudio de caso P-2

Se define como un profesional de la educación, que ha estado en constante búsqueda de nuevas alternativas de formación y mejores oportunidades de desempeño profesional. Ha comenzado como maestro en un pueblo de Jaén; unos años más tarde, realiza estudios de pedagogía en Barcelona, y, con la más tarde obtiene trabajo en la educación primaria (EGB); al paso de 12 años, trabaja en el área de psicopedagogía, en el departamento de orientación. De manera, que hoy día es profesor y orientador de instituto de secundaria.

El cambio de primaria a secundaria ha sido a través de oposiciones, tal como lo experimentan muchos profesores, es a base de constancia y preparación. Desde entonces ha logrado compaginar la docencia con la orientación en su centro educativo.

Este contacto, ha emanado desde los EOE de Granada, por parte del coordinador. El profesor nos resultó de gran ayuda, porque a parte de informarnos sobre tu trayectoria y de sus trabajos en la educación sexual, nos ha canalizado con otros profesores que trabajan en esta misma línea. Su aportación en la investigación ha sido fundamental, porque hemos matado a dos gallos de un solo tiro; se ha obtenido información desde el panorama de profesor y de orientador, pues éste último, se ha tenido que hacer más adelante.

Como se ha señalado antes, su gusto por dinamizar el proceso educativo y la posibilidad de explorar otras áreas del conocimiento, son los factores que le han conducido a la permanencia en la orientación. Con esto último, se interrelaciona con los directivos de los centros, y su siente que su labor ha trascendido en otros ámbitos educativos, cosa que le llenan de satisfacción.

“entonces estoy consciente de que nuestras funciones se amplían pero muy relevante”. (P-2, 3)

Informa que la experiencia en orientación, no ha sido sencillo, pero, que los apoyos de otras personas externas a los centros y de los propios compañeros, han ayudado a ampliar sus conocimientos en esta área. Incluso es muypreciado cuando observar que la gente valora lo que haces, y eso te mantiene más motivado y con más de seguir.

En lo que compete con la educación sexual, la percibe como un área no abandonada, pero que tampoco ha sido tocada, más bien parece estar olvidado por el profesorado. Considera que lo hecho sobre el tema hasta el momento no es suficiente, y que los que la trabajan no son gente idónea, y que merece un tratamiento más adecuado y correcto, no ofrecer pinceladas al respecto.

“pues francamente, yo lo que he conocido son francotiradores, esto es, son gente que ha a nivel personal han tomado algún interés, han dado algunos pasitos, siempre tímidos y poco apoyados y estructurados, pero realmente no hay formación en este campo”. (P-2, 1)

Lo anterior, ha sido el motor por el que ha iniciado los trabajos en educación sexual en secundaria; lo que viene trabajando en grupos de trabajo con los compañeros de centro y con otras asociaciones. Su último trabajo ha sido en un programa de educación afectiva-sexual durante el período 2003-2004. Pero que aún falta mucho por hacer y trabajar en este ámbito.

“Bueno... yo por la evidencia que tengo es que estos temas se trabajan poco, están ausentes dentro de los proyectos curriculares o si están muchas veces en plan decorativo”. (P-2, 11)

Opina que la forma en que se realiza la educación sexual hoy día, no es la más adecuada, se limita mucho a determinados aspectos y olvida otros de igual importancia. Así mismo, observa que algunos profesores no son sinceros con sus alumnos en aspectos referidos a la educación sexual, y no desubicar a los propios alumnos.

“no hay que ser hipócrita ni hay que ser de otra forma, pues la realidad esta ahí, y hablarles a los jóvenes con cierta naturalidad sin distorsionar las noticias y sesgar la información”. (P-2, 33)

Por todo ello, indica que la educación afectiva- sexual es la gran ausente en los currículos educativos, pero para ser que a nivel Nacional se esta llevando una encuesta para proponer su inclusión en los planes de estudio. En lo personal, él recibe formación y experiencia en el grupo GRESEAS (Grupos de Educación Afectiva-Sexual), que es una asociación al que forma parte en coordinación con la Escuela de Magisterio “La Inmaculada”, con el responsable de este colectivo.

Intenta entender el por qué la educación sexual, se centra más en aspectos preventivos y sesga otros temas. De hecho, parece que el profesorado o los agentes de apoyo que traban en los centros informan por activa y por pasivo la prevención de

embarazos y de riesgos, pero la conducta de los jóvenes continua de mal a peor, no un principio ni información adecuada al respecto.

“los jóvenes están tan ignorantes de cuando se puede producir un embarazo, y eso es exactamente igual que sí a mi me explican que si voy a la guerra y que para ello necesito un escudo, una lanza, una ametralladora, etc.”. (P-2, 1)

No ha recibido ninguna formación al respecto, porque la carrera universitaria no estaba ligada al cien por cien con el tema de la educación sexual. La importancia de formación permanente recae en la campo de la orientación, del que ha recibido apoyo de directores, inspectores, entre otros. La formación permanente en educación sexual recibida ha sido a través de cursos, asociaciones y formación continua en el campo de la educación sexual.

8.3.3. Estudio de caso P-3

Es una profesora de instituto que ha comenzado como maestra de primaria. Ha cursado la licenciatura en historia contemporánea. Al paso del tiempo, le llega la oportunidad de ocupar el puesto de coordinadora provincial de salud, en la Delegación de Educación y Ciencia, con el que ha compaginado un estudio doctoral en la misma línea que la licenciatura. Hoy día trabaja en un instituto de educación secundaria.

La consideración de esta profesional de la educación en el estudio, se justifica por lo descrito antes, cuenta con experiencia en el área de la salud, que es precisamente donde se ubica la educación sexual y otros temas transversales. Además, ella, ha ejercido el asesoramiento en las de igualdad y de género, así como de educación sexual, lo que reafirma nuestro interés por la profesora, sin ningún otro motivo más.

En el plano profesional, considera que la experiencia que más huella le marcado, es la obtenida en la coordinación de salud, dentro del área de valores. Incluso esta experiencia la ha desarrollado en un instituto de zona marginal con compañeros comprometidos en la renovación pedagógica y en la experimentación con esta población educativa.

También ha explorado en el tema de las relaciones personales, con el que ha logrado comprender a las personas de forma integral, desde los propios compañeros hasta los alumnos, respectivamente.

No ha tenido mucha relación personal ni profesional con los CEP, de manera que no cuenta con información relevante acerca de las actuaciones de estas instituciones en el terreno de la educación, pero, no tiene buena impresión del mismo.

“Pues francamente como no conozco bien el papel de los CEP, mismo por la que no me gusta culpar, pues sé todo lo que ello implica, mucho agobio y mucha burocracia”. (P-3, 7)

En concreto, indica que el profesorado de hoy día tiene una serie de problemas de interrelaciones con los compañeros, porque se vive en una sociedad bastante contradictoria. Algunos profesores son innovadores, en busca de nuevas alternativas, mientras que otros son conformistas, lo que dificulta trascender en cualquier ámbito educativo con estas actitudes.

A raíz del doctorado realizado, colabora hoy día con el Instituto Andaluz de la Mujer en temas referidos con la mujer, la violencia de género y la educación afectiva-sexual, en distintos programas a nivel Andalucía. Además forma parte del cuerpo docente del programa de master de esta institución.

En los trabajos sobre educación sexual, ha recibido el apoyo de las personas que en su momento fueron sus profesores. Se identifica de manera muy especial y personal con el tema de género.

“me gusta trabajar con mujeres a nivel más parcial, incluso es con ellas con quienes más trabajo, aunque cuando trabajo con ellas y me sienta a gusto”. (P-3, 4)

Para ella, la educación afectiva-sexual es importante porque forma parte de la persona; es algo al que está íntimamente relacionado consigo misma, y hacia los demás. Por ello, cuando en ocasiones toca el tema con sus alumnos en el centro, prefiere que sea de forma democrática, lo somete a votación, y con base a los resultados, se explica el tema de la clase, lo cual favorece mucho el ambiente escolar, y permite aclarar dudas en algunas concepciones.

“Es preciso indicarles que cuando se trabaja en ES los temas se van priorizando según el curso y el nivel de los alumnos y de los objetivos del profesor”. (P-3, 16)

No se puede colocar a las personas en una posición ajena a su formación, pero, si hablarles con claridad sobre la educación sexual sin tapujos, lo que pasa es que los profesores no son capaces de aceptar la información correcta, siempre se van con la idea falsa, es decir, la educación sexual, es únicamente relaciones coitales, lo cual no favorece en su formación ni mucho menos al del alumnado.

No ha recibido ninguna formación en educación sexual por parte de la universidad. Este tipo de formación lo ha resumido en otros momentos, ha sido a través de contactos con otras personas y cursos de formación a nivel personal y profesional. Se ha formado a través de cursos y de las experiencias de los compañeros, pero de forma oficial nada. Y, cuando ha coordinado un programa de temas transversales.

“y en cuanto a la Formación Permanente teóricamente tienen formación únicamente los que están involucrados en tareas formativas, y en el ámbito de las transversales, más”. (P-3, 11)

8.3.4. Estudio de caso P-4

Su andadura docente comienza desde su participación en las oposiciones (1993), año en que obtiene la plaza, en Granada; durante 1995 a 1999 trabaja en Baeza, pero, como cosas del destino, regresa a Granada y a partir de 1999 hasta hoy día su centro definitivo es Montejícar. Es profesor de lengua extranjera, pero se involucra más en trabajos referidos con la coeducación.

También es experto universitario en género e igualdad de oportunidades, del que siente un enorme orgullo, de esa primera convocatoria, así como por haber sido el único hombre de este grupo de profesionales por cursar estos estudios.

Su participación en el estudio se debe a las amplias recomendaciones que se ha tenido sobre él, por parte de la asesora de formación del CEP de Granada, quien le conoce como persona y como docente. Hemos aprovechado su experiencia en coeducación y en el área de educación sexual, lo cual ha sido muy importante para la investigación.

Su experiencia se ha consolidado a través de jornadas y cursillo ofertados en los CEP. Más tarde tras su traslado al pueblo donde adquiere la plaza definitiva, y, cuando observa la forma de pensar, actuar y relaciones de la gente (hombres-mujeres; niños-niñas), bajo connotaciones muy machistas fuertes.

“pensar que todavía había pueblos en los que la mujer estaba en un nivel de inferioridad muy marcada en todo los tipos de posiciones, de valoración, de trabajo doméstico, de todo frente al hombre”. (P-4, 2)

Ha recibido apoyo de otros profesionales para seguir con su trabajo docente. Se siente muy novel en el área de la coeducación, pues solo lleva tres años de experiencia. Aborda el tema mediante improvisaciones que él mismo coordina y guía con sus alumnos, para no salirse de los objetivos de clases.

Trabaja el tema de la educación sexual desde su propia experiencia. Su avance es lento, pero la introduce en forma de talleres con sus alumnos y con algunos compañeros de centro. Observa que el problema de la educación sexual, surge desde el seno familiar, donde no se es un tema prohibido, y eso no ayuda en sentido positivo el proceso educativo.

“los alumnos con los padres /madres, vemos que siguen sin hablar de sexo en la casa; y si los padres siguen reconociendo explícitamente de sexo no hablamos nunca en casa, no hay comentarios al respecto”. (P-4, 15)

En relación con el profesorado, observa que la predisposición de éstos sobre el tema de la educación sexual existe tal cual, las actitudes al respecto es buena, de hecho responden positivamente con la oferta del tema por parte de los CEP, por tanto, es probable que les interese la ayuda externa.

“El problema quizá es que el profesorado necesita ayuda externa porque hay muy poca gente que por ellos mismos se interesen por estos temas de tal manera que puedan ampliar nuevos currículos y adaptarlos, pero con la ayuda externa si se hace”. (P-4, 38)

Relata que la voluntad del profesorado por trabajar el tema de la educación sexual existe; algunos se reúnen en grupos en los CEP para hablar de ello, el problema es que eso, solo lo hacen en un momento determinado, luego queda al olvido. La causa principal es el horario o el tiempo, pero no hay nada imposible, solo paciencia y constancia.

“Y, creo que para lograrlo, no hay una fórmula mágica, pero si con la predisposición y la colaboración se puede conseguir”. (P-4, 49)

No ha resaltado ningún aspecto especial, quizás, le ha llamado la atención la predisposición de los alumnos por trabajar el tema de la educación así como la colaboración con él, en todo el curso escolar.

Considera que todo profesional en el área de la educación, debe siempre formarse y actualizarse en todo momento del curso educativo. No ha recibido formación en educación sexual debido a la carrera universitaria cursada (filología inglesa). Señala que la formación continúa que ha adquirido a través de actividades formativas en los CEP y otras instituciones, por decisión personal. Se formado a partir de las experiencias adquiridas durante su ejercicio docente, y a través de cursos formativos en educación sexual. Su formación ha sido autónoma. Más adelante se forma en un master en sexología, eso ha sido la pauta para seguir en este ámbito.

8.3.5. Estudio de caso P-5

Es un profesional, que cuenta con numerosos titulaciones. Ha trabajado en todo momento en temas referidos a Dios y a la filosofía. Se ha formado en Roma, Salamanca, Granada, Cuba, en los que ha ido formando una estructura de conocimientos con los que enseña a otros compañeros y a sus propios alumnos.

Todo el trabajo realizado se ha centrado en el ámbito educativo. Su recorrido profesional comienza en secundaria hasta la universidad. Aunque ha viajado mucho por reforzar más sus conocimientos relacionados con la teología.

Su inclusión en el estudio, se debe a sus experiencias en torno al tema de la educación sexual. Es un área al que esta implicado desde hace un par de años, y en el que aún mantiene una íntima relación, después de haber cursado un master en el tema. Nos ha ofrecido una visión de trabajo de educación sexual a nivel de secundaria con alumnos y con compañeros.

El campo de la educación, ha recibido el apoyo de muchas personas importantes sobre todo con experiencias sólidas en cuestiones de Dios. Entre sus propuestas actuales

esta la posibilidad de ofertar un master europeo en educación sexual, que es un proyecto que viene desarrollando junto con otros compañeros. Para él Dios es la esencia del comportamiento humano.

“incluso Dios en una sexualidad pura y es un Dios que responde sobre lo qué es la estructura sexual humana”. (P-5, 8)

Experiencias formativas con el CEP, no tiene ninguna porque no ha tenido esa oportunidad por falta de tiempo y, por interesarse en otros aspectos educativos.

Tras el trabajo realizado en educación sexual en secundaria, llega su oportunidad de abordar el tema en la facultad de ciencias de la educación dentro de la asignatura de Valores Sexuales. Incluso él concibe que la materia deba ser tratada en pedagogía. Así mismo, defiende que la enseñanza de estos temas debe ser gratuita y al alcance de todos.

“voy a dedicar una gran energía de mi vida, por la posibilidad de montar una plataforma de educación sexual, donde se sumen los esfuerzos y la orientación sea claramente educativa, gratuita y no con pretensiones de lucro”. (P-5, 4)

En el área de la educación sexual ha formado parte en varios Congresos y talleres. Su único interés en estos temas es la formación de las personas. Percibe la ser humano como ente al que hay estudiar en toda su integridad y no en partes.

“hay que tener en cuenta los diversos niveles de la dimensión sexual de la persona, desde lo más puramente biológico hasta lo más espiritual, pasando por lo social, lo psicológico, etc.”. (P-5, 14)

En su opinión, uno de los problemas que surge cuando se trata la educación sexual, es la división de los temas y de las personas, no se trabaja todo lo relacionado con estas áreas ni tampoco participan de forma conjunta el profesorado. De hecho, esas actitudes se observan entre los profesores en los CEP, cada uno mantiene su parcela o sus ideales. Sin embargo, la educación sexual es un área que debe trabajarse, es una necesidad social, urgente y necesaria hoy día.

Todo le causa interés e impacto, pero considera que hay algo que no ha podido cubrir, que es la realidad que ha observa sobre el tema de la educación sexual que se aplica hoy día. Esta completamente en desacuerdo.

Es teólogo, filósofo, profesor y pedagogo. También es master en sexología. Por todo ello, ha indicado que su formación permanente no cesa, siempre esta implicado en otras cuestiones que tengan que ver con la formación humana y aspectos relacionados con Dios. Carece de formación inicial en educación sexual, de forma contundente, porque la carrera que ha cursado, no contempla el tratamiento del tema en su programa de estudios (Teología).

Su formación permanente en educación sexual ha sido a través de su talante personal por explorar nuevos ámbitos del conocimiento, y, en esa búsqueda se

encuentra con la educación sexual, del que ahora está completamente enganchado y tiene muchas propuestas a futuro al respecto.

8.3.6. Estudio de caso P-6

Comienza como profesora de Lengua y Literatura en Jaén en 1994, luego llega a Granada, que es donde actualmente tiene su plaza definitiva. Y no tiene más recorrido que estas dos.

Su participación en la investigación, ha sido por sugerencia de uno de los profesores del mismo, instituto, dado que trabaja con está en los grupos de trabajos relacionados con la educación sexual. Por tanto, su experiencia en estos trabajos y con los compañeros y su traslado a su propia asignatura ha sido los aspectos que han marcado su inclusión en el estudio. Además, es profesora de educación secundaria, ámbito en el exploramos nuestro trabajo.

Esta íntimamente relacionada con los trabajos de grupo, y, abarca con esta modalidad en otros países europeos con quienes tienen intercambios culturales y académicos, gracias a los convenios que hay entre España con ellos.

Comenta que el centro donde trabaja hoy día, es aficionado a los concursos literarios. Prueba de ello, son alguno de los premios en los que sus alumnos han destacado en la categoría de composición literaria convocado por la Junta de Andalucía, eso ha sido un gran orgullo para la escuela y para ella personalmente.

También ha realizado algunas publicaciones de poetas y escritores famosos de distintas épocas, y sobre temas importantes de actualidad o memorias de compañeros fallecidos. En definitiva, se describe como una persona polifacética, que siempre está donde la llamen y donde hay algo que le despierte interés.

Nunca antes había contacto con temas de educación sexual, de modo, que cuando se presenta la oportunidad de trabajarlo con uno de sus compañeros, de quien tiene plena confianza, accede de forma inmediata. Ahora colabora con él y aborda el tema desde su propia asignatura. Y, comienza a llamarle la atención porque sus alumnos han aceptado la propuesta con buenos ojos, y además porque ella en sus viajes al extranjero ha visto la correspondencia que existe en el tema con los alumnos y sus profesores.

“he tenido muchos contactos en Francia, y ahí veía que los alumnos naturalizan mucho esos temas transversales, la educación sexual lo trataban con total naturalidad, hablaban de sus propias relaciones; ellos cogían de sus padres los preservativos, y de sus madres las píldoras, y entonces yo observaba que para estos alumnos de este país estas cosas son temas cotidianos y naturales, pues lo veían con total libertad”. (P-6, 6)

Puede decirse, que ella, aún esta en proceso por aplicar su experiencia sobre el tema de la educación con sus alumnos, porque los trabajos que ha realizado con sus compañeros para los alumnos, no puede valorar sus resultados a priori, a penas están iniciando en este campo. No es fácil desarrollar un tema que antes no existía en los planes de estudio, eso lleva su tiempo. No puede imponerse.

El apoyo incondicional ofrecido por el director del instituto, y las numerosas formas de colaboración de sus compañeros, son los elementos, que de manera simultánea le han dado las manos en sus trabajos referidos al área literaria. Esas actitudes se han dado desde su llegada al centro, lo que para ella, es algo realmente significativo. Otro impacto, quizás, la visión de la educación sexual que ha experimentado con alumnos de otros países.

Tal, como se ha señalado anteriormente, esta profesora de secundaria, no cuenta con ninguna otra formación profesional, según ha comentado. No cuenta con la más mínima formación inicial en este ámbito (educación sexual).

Indica, con respecto a su proceso de desarrollo profesional, que siempre se involucra en todo, no descansa, le gusta explorar otros horizontes del conocimiento para mejorar su enseñanza y actualizarse en lo personal y en lo profesional. Comenta que se encuentra en proceso de adquisición de conocimientos en educación sexual, de manera, que no se siente formada en el tema.

8.3.7. Estudio de caso P-7

Docente de instituto está en el centro desde que ha comenzado su ejercicio educativo. Lleva alrededor de ocho años de labor en la escuela; en los cuales ha sido tutor de alumnos durante un par de cursos; luego ocupa el puesto de Jefe del Departamento de Nuevas Tecnologías, por tres años. Actualmente es Jefe de Estudios del propio instituto, y, compagina este cargo con la docencia, es profesor del área de informática.

Su puesto ha sido a través de oposiciones. Reconoce que su trayectoria le permitido tomar decisiones sobre las oportunidades que en su camino se encontraba, y, que en consecuencia, su inclusión en otros proyectos educativos.

Su trabajo actual como Jefe de Estudios y Docente, son los aspectos que nos ha permitido considerar su participación en la investigación, porque la información que ha aportado lleva dos fuerzas importantes: su visión del profesorado a quien coordina y el suyo propio. Además, no ha explicado la participación del profesorado en actividades sobre la educación sexual, propiamente.

Admite que su andadura en el ejercicio docente no ha sido sencillo y sí lleno de dificultades. Ha recibido para ello, mucho apoyo del que fuese director del instituto, a quien describe como una persona maravillosa y un gran amigo; sus consejos y

orientaciones han sido fundamentales para ir madurando en este ámbito del conocimiento –que es la educación–.

“Pues cuando una personas empieza como docente, es necesaria las orientaciones y el apoyo de los compañeros”. (P-7, 2)

Ahora comprende que la enseñanza recibida en la universidad tiene dos caras, una virtual y una real. Ha preferido quedarse con la segunda, pues no se puede vivir de la teoría sino de práctica; en educación las circunstancias son muy singulares, es donde se aplican los conocimientos desde la propia perspectiva personal y de las experiencias adquiridas en los estudios.

Para consolidar su experiencia docente, participa y forma parte de grupos de trabajo con sus compañeros de centro. Considera que lo realizado hasta el momento va en buen camino, pero prefiere explorar otras áreas y no estancarse en la Informática o Nuevas Tecnologías.

Por ser un docente con muchas ganas de superación persona y profesional, ha participado en proyectos convocados por la Junta de Andalucía en relación con la educación afectiva-sexual bajo el estímulo de los orientadores del centro y de otros profesionales especialistas en el tema. Considera que su participación en estas áreas le ha ofrecido alguna de las herramientas básicas para tratarla en su momento con los alumnos o los compañeros.

“pues siempre y después vas atando cabos hasta lograr una información más sólida para conformar esa experiencia y extrapolarlo a la experiencia práctica, pues teoría y práctica, son dos aspectos totalmente diferentes”. (P-7, 2)

Opina que el problema que observa en la mayoría del profesorado cuando intenta enseñar la educación sexual, es la metodología, pues siempre terminan enseñando biología, y eso no es hacer propio el tema.

Además, el factor más importante que ha encontrado en el centro es la intervención negativa de algunos padres como ocurre según piensa en casi todo las escuelas, cuando se intenta abordar la educación sexual, lo que parece hoy día como algo inevitable. Pero el tema merece tomarlo hoy y no esperar el mañana.

“es un tema que merece ser abordado hoy día, con carácter emergente en los centros; (P-7, 19)

la mayoría de los padres informan que permiten la realización de la educación sexual a sus hijos en la escuela, pero solamente en manos de especialistas en el tema”. (P-7, 23)

Desde su punto de vista, comenta que debido a su carácter y sus buenas relaciones con los demás, el impacto que tiene hasta hoy día durante su período docente ha sido positivo. Considera que un impacto negativo, difícilmente pueda tener, porque

es muy optimista y sabe lo quiere. Su concepción sobre el aspecto negativo, es cuando el estrés acumulado en el trabajo provoca un bajón anímico, pero se resuelve de forma inmediata, seguir con la tarea y reflexionar.

“Yo soy docente porque me gusta, no tanto por el sueldo -sino por vocación- por tanto de las experiencias negativas siempre se sacan experiencias positivas”. (P-7, 3)

Le llama la atención por igual, que el profesorado de su centro, reaccionan de forma incomprensible cuando les llega una invitación para participar en alguna actividad formativa en educación sexual; leen la información y la tiran. Eso le molesta mucho...no se les obligar porque es voluntario.

Es licenciado en biología y geología, pero no ejerce en está área. Admite como ha señalado en otro momento, que la formación inicial que ha recibido no le ha favorecido mucho, pues se ha visto en la necesidad de apoyarse de otras personas, porque en la universidad te enseñan técnicas y metodologías, pero no te enseñan a ser profesor ante los problemas reales.

Ha indicado que carece formación inicial en educación sexual, por su propia titulación universitaria. En cambio, adquiere esta formación con el apoyo de sus compañeros y de las actividades ofertadas en los CEP, y de otros cursos que por iniciativa propia ha realizado. En relación a los grupos de trabajo no le parecen gratificantes, prefiere el intercambio directo con los compañeros.

“el apoyo de los compañeros, a través del intercambio de experiencias de trabajo, de materiales, etc., que quieras o no, te nutren y te ayudan a mejorar tu ámbito de enseñanza”. (P-7, 3)

En resume, considera que la formación permanente que tiene ha sido por la constancia, la disciplina, el compromiso y la responsabilidad que tiene en su centro de trabajo y con los compañeros, y, por superación personal y profesional. Y comenta que se encuentra en proceso de formación en el tema.

8.4. Orientadoras y orientadores

8.4.1. Estudio de caso O-1

Es médica del EOE donde lleva 28 años de trabajo en el área de medicina deportiva. Ha pasado en otras dependencias administrativas en el mismo trabajo y en el mismo departamento. Su puesto definitivo, no ha sido al principio el que hubiese preferido, pero, eso era lo que había y tenía que tomarlo. Ha estado 4 años en Motril como médica y actualmente lleva 8 años en el EOE de Santa Fe, y confiesa que por nada del mundo cambiaría su trabajo.

Recuerda con satisfacción su recorrido en el campo de la medicina y en los EOE, porque, es algo que valora mucho. Sus primeros trabajos ha sido en el área de la salud, luego la medicina deportiva, en Granada y Motril, respectivamente. Su plaza no ha sido por oposiciones, es por Bolsa de Trabajo.

No ha tenido contacto con la docencia de forma específica, pero, considera que una experiencia en este campo, es cuando defiende la tesis doctoral ante un tribunal, pues de alguna manera se hacen cuestiones relacionados con la docencia, porque el trabajo a posteriori no la tenía bien definido en aquellos momentos.

De forma indirecta, la atención que realiza con los niños en las escuelas a través de charlas y conferencias en determinados temas en los centros de primaria y secundaria, tienen una respuesta positiva. También ha aprendido de los compañeros y de otras fuentes.

“buscando libros y consultando más bibliografía y vas mejorando en otros temas”. (O-1, 3)

Recuerda que durante su época de estudiante las cosas eran duras, pero más cuando se termina la carrera, cuando se empieza a buscar trabajo, se la pasa uno mal, porque siempre se tiene la esperanza de trabajar en lo que se estudia, pero en ocasiones, eso no es posible, hay mucha demanda en todos los ámbitos.

Ha participado en numerosos cursillos, congresos, cursos, en calidad de participante y de ponente. Trabaja en grupos de trabajo con los compañeros del EOE en temas selectos o solicitados por los centros, en coordinación con los profesores y los orientadores en algunos casos.

Comenta que trabajan la educación sexual con los EOE, en casos muy puntuales, porque centran su atención en otros temas transversales. Y, cuando la trabajan, se abarca en los tres niveles básicos de la educación, porque consideran que es un área al que mientras más pronto se trabaje mejor.

“la educación sexual es uno de los temas que más solicitan los adolescentes, quizás por la edad que la mayoría de ellos tienen, muestran mayor interés”. (O-1, 1)

Su primer trabajo directo con la educación sexual ha sido a través de un problema con un alumno en un centro de Motril, cuando el propio docente solicita su intervención en el caso, y a partir de ahí, comienza su interés por ahondar en diversos aspectos sobre el tema; te obligas a formarte por iniciativa propia para quedar bien con los alumnos.

“por tanto había que prepararse para ofrecer una respuesta adecuada a esos intereses de los alumnos”. (O-1, 3)

Colabora con sus compañeros del EOE en trabajos de grupo sobre el tema, pero su cobertura solo es con estudiantes no con profesores. Los materiales con los que trabajan son distintos a los elaborados por los CEP, porque emanan de las propias experiencias del EOE.

También ha tenido incidentes con algunos alumnos por la diferencia de religiones, que parece que chocan con la educación sexual. Pero finalmente, se ha ofrecido, porque la demanda sobre el tema era positiva y no se podía ajustar a los caprichos de una muestra reducida.

“pues los otros tienen derecho a recibirla y sin ningún problema” (O-1, 21)

“yo pienso que como ocurre siempre, la información que tiene el niño sobre ES depende de su edad y de los amigos, de su medio social” (O-1, 22)

Por su experiencia en los trabajos en centros observa que la educación sexual que reciben los jóvenes y los niños no es la adecuada, no existe continuidad en los programas ofertados ni la disposición de los profesores y de los padres, para su seguimiento. Considera que es un tema que debe ser trabajado por sus repercusiones negativas en la población de estudiantes. No ha argumentado más sobre el asunto, porque es un tema al que no esta muy enganchada.

En relación con el punto anterior, justifica porque no habla de impacto; no lo ha experimentado en el tema de la educación sexual, pero sí en otras áreas, de manera que se reserva el comentario.

En cuanto a la formación inicial recibida, señalar que tiene una licenciatura en medicina, ha hecho un master y un doctorado en medicina deportiva. Hoy día es orientadora del EOE y no ha recibido ninguna formación inicial en educación sexual. Viene de una carrera universitaria ajena hasta cierto punto al tema, quizás indica que ha recibido algo de información pero aspectos clínicos o de salud, pero sin más detalles, al respecto.

Seguidamente, indica que la formación permanente se ha dado a través de las oportunidades personales y por el sentimiento que se mantiene por seguir explorando en otros ámbitos, o simplemente para ratificar los propios conocimientos de la formación inicial. Las experiencias se van reforzando de forma adicional y continua. Adquiere formación en el tema gracias a su trabajo dentro del EOE y a cursos de forma personal.

8.4.2. Estudio de caso O-2

Es la médica del EOE, cuyo recorrido comienza en 1984-1988 en el área de la salud, compaginado con otras actividades. Ha tenido un pequeño receso personal por un año. Se reincorpora en los EOE en coordinación con el CEP de Priego-Montilla, en los que lleva 15 años de labor constante dentro del área de la salud y los temas transversales.

Su participación en el estudio, ha sido por las reiteradas recomendaciones del director del propio CEP, y, por ser una firme colaboradora en trabajos relacionados con la educación sexual. De manera que la información que ha aportado cobra peso en la investigación.

Su trabajo en los EOE abarca los tres niveles básicos educativos de la comarca. Su área de atención se ubica propiamente en la salud y en la educación especial.

Admite que en el terreno de la docencia no le ha sido fácil, su formación es ajena a este ámbito, de modo que su aprendizaje fue curricularmente. Su apoyo más importante en el área de la educación, ha sido su marido y los compañeros.

“pero nuestra formación no está íntimamente ligada a los trabajos de magisterio”. (O-2, 8)

Ha sido muy modesta, cuando indica que en educación (docencia), apenas comienza a explorar; no descarta la posibilidad de hacerlo, porque nunca hay que estancarse en un campo del conocimiento.

Ante la poca demanda que observa en el profesorado por la educación sexual, esta el inconveniente –el factor tiempo-, es muy corto e impide abarcar más de lo permitido en horas de clases. Evita por tanto, la profundización de temas que quizás son de importancia para los alumnos.

“es como intentar vender ciertos productos que nadie compra”. (O-2, 1)

La información y la experiencia que tiene en educación sexual, proviene de las encuestas que realiza a los alumnos; cuando ellos le solicitan más temas en las clases, y cuando ellos mismos, marcan la pauta al indicar que -nada de rollos, directo al grano-, lo que permite avanzar a su propio ritmo y, centrarse a los temas que van acorde a las necesidades de los estudiantes, para que existe armonía y equilibrio entre ambas partes. Por el momento no trabaja la educación sexual con profesorado.

Ha participado en varios cursos relacionados con la educación sexual, en los que ha recibido mucha información y apoyo. El último curso, ha sido el Taller de Caricias, impartido por un psicólogo y sexólogo de Granada. Una de sus metas es hacer un master en sexualidad, porque piensa que le será útil en la docencia, algo en la no esta muy familiarizada.

“me falta mucha formación en pedagogía y dinámica de grupos, para movilizar a la gente y pueda entusiasmarse mucho más” (O-2, 10)

“desde la perspectiva de la docencia, pues eso si nos falta, y precisamente eso es el apoyo que recibimos de parte del EOE”. (O-2, 10)

Considera que el profesorado puede tratar el tema de la educación sexual en sus clases, el problema es que no sabe como organizarse. Los que la trabajan lo hacen para salirse del paso y otros prefieren no hablar de ello, o, lo hacen de forma muy superficial.

“Bueno...yo creo que se toca todo, pero con profundidad o continuidad eso no se hace...pero se toca todo”. (O-2, 15)

Por el momento piensa que las actividades realizadas con los alumnos y en casos extraordinarios por algunos profesores, están dando buenos resultados. No tiene problemas con los docentes en la programación de temas sobre la educación sexual. El problema es con el número reducido de alumnos que valoran estos trabajos, y, que escapa de sus manos evitarlo.

“lo que no sabemos por ahora es cómo cambiar las actitudes en sentido positivo al respecto”; (O-2, 43)

“se coartan en estos contenidos”. (O-2, 44)

Como médico desconoce qué metodología y dinámica es la más apropiada para cambiar las actitudes de los alumnos en el tema. Aunado a esto, la falta de uso que el profesorado hace de los materiales que sobre educación sexual cuenta por parte del CEP y de los EOE, respectivamente, entre otras causas generales.

Aspectos relevantes son los que ha tenido en el área de salud, donde hizo sus primeras prácticas profesionales y en el que hoy día mantiene el mismo interés. Carece de recursos pedagógicos, por tanto no tiene mucho que informar en relación con la educación.

El único impacto a nivel profesional ha sido a través de un curso relacionado con la educación sexual, desde entonces su interés en el área es cada vez más alto. No sabe si los trabajos que realizan junto los compañeros del EOE causan impacto positivo o negativo, pero considera que tienen gran aceptación en los centros.

En cuanto a la formación inicial recibida, es médico licenciado en cirugía y no ha aportado más datos al respecto. En lo relativo a educación sexual, no la ha recibido de forma adecuada o formal. Sólo cuenta con pinceladas, es decir, nula. Pero, desea formarse en el tema a corto plazo. Su formación permanente y en este ámbito ha llegado a través de cursos de formación y por iniciativa propia. Adquirida en su trabajo en el EOE y a través de cursos y de experiencias. Además del apoyo recibido de los compañeros internos y externos del EOE.

8.5. Los otros profesionales encargados de impartir formación a estudiantes y profesores en Educación Sexual

8.5.1. Estudio de caso OT-1

Profesor y coordinador del CAP, en el área de materiales y soportes, en el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, de la Universidad de Granada. No puede comentado detalles de su trayectoria profesional, porque su informe se ha centrado en el CAP.

Su participación en el estudio ha sido muy concreta y sólo para indagar algunos aspectos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado, en relación con la educación sexual, en la enseñanza secundaria. Así como obtener información sobre los planes de estudio del CAP con los profesores principiantes y experimentados en el campo educativo. Ha sido un contacto clave, porque el panorama aportado en la formación del profesorado ha permitido confrontar algunos aspectos de la teoría.

Su experiencia la remonta en tercera persona, es decir, en los profesores que reciben el CAP durante su preparación para el ejercicio docente, a lo que ha indicado que el problema de formación al respecto, lo relaciona en que cada universidad tiene la autonomía para integrar su currículo las materias que considere importantes, lo que no favorece –según pienso- en la formación adecuada de los futuros profesores.

“pero sucede que el CAP, no tiene una directriz rígida en cuanto a los currículos de las materias”. (OT-1, 1)

Llama la atención en que el CAP a pesar de varios años no logra sus verdaderos objetivos, porque la formación inicial de los profesores sigue insuficiente ante las exigencias de la sociedad actual. Ante estas situaciones el profesorado de secundaria se enfrenta a muchas dificultades y problemas de formación.

Como se ha señalado antes no se cumplen las expectativas y las necesidades de los profesores, el CAP esta fallando. Quizás deba revisar también a los profesores que la imparten, porque no se puede juzgar a los que la toman sino igual a los que la imparten.

“de hecho hace falta una mayor coordinación entre el profesorado que imparten el curso”. (OT-1, 3)

Se indica que en relación con esta formación, cada profesor tiene su propia línea de formación permanente, porque la universidad no cuenta con los instrumentos para informar del estado actual de esta formación, y, por tanto no sabe como mejorarla. Es una formación que ofrecen los profesores experimentados a los principiantes, pero, no se sabe hasta que punto logran formar a los segundos.

8.5.2. Estudio de caso OT-2

Profesor de EU de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Imparte uno de los módulos de la asignatura de “Educación para la Sexualidad”. Trabaja en el Departamento de Ciencias Experimentales.

Su inclusión dentro de la investigación, ha sido por indagar acerca de los planes de estudios de la FCEE, y para conocer algunos aspectos de la asignatura que imparte, y, por su cercanía con la propuesta que hacemos sobre el tema de la educación sexual.

Señala que la Educación Afectiva-Sexual, debería llamarse Educación Sexual, porque la parte afectiva corresponde mejor al nivel de educación infantil y primaria, y, la parte sexual al nivel de secundaria. En esta última, es donde traslada la experiencia y las actuaciones del pedagogo donde ofrecen sesiones de asesoría en este campo.

Al tratar sobre la formación inicial en educación sexual recibida, habla de la formación de los alumnos a los que forma, e indica que éstos tienen los conocimientos y las herramientas básicas en el tema de la educación sexual. Tienen información reciente y actualizada en el área. Se ha trabajado bajo los intereses personales de alumnos y de los objetivos de la asignatura.

“pues de ellos depende el querer profundizar en otros aspectos del tema y en trabajar en este ámbito”. (OT-2, 1)

8.5.3. Estudio de caso OT-3

Profesor de EU de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, donde imparte la asignatura “Desarrollo Social, Moral y Sexual”, en la licenciatura de Psicopedagogía, en el Departamento de Psicología Evolutiva.

Su participación ha sido para indagar su propia asignatura y conocer la visión que se tiene sobre la formación del profesorado que se forma en esta facultad.

Su experiencia en la educación sexual la extrae de su asignatura de “Desarrollo Social y Sexual”, en la que según informa, el área de sexualidad, no tiene mucha importancia, porque no se prepara a los alumnos para que cumplan las funciones de sexólogos o psicólogos clínicos, sino al campo de la docencia, que serán psicopedagogos en el futuro.

“Y, sobre todo en lo que es la tarea del psicopedagogo, la parte de sexualidad, es la que tiene menos relevancia”. (OT-3, 1)

Su experiencia en la educación sexual como profesor lo traslada a lo que los alumnos aprendan, porque él se interesa más en la psicología, en concreto. En esta experiencia aprovecha para indagar algunos conceptos de la sexualidad, que hoy día son mitos y falacias, para que los alumnos tengan una concepción correcta de diversos términos propios de la educación sexual.

No sabe si la educación sexual se imparte en otras carreras. Pero, su experiencia le permite afirmar que los que se forman en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada, cuentan con los elementos básicos para una educación sexual adecuada.

Que todo lo referido a la educación sexual este compaginado desde la infancia hasta la adolescencia, porque eso marca la pauta de estudio de la persona en todos los aspectos de su sexualidad, que le servirán a lo largo de su vida. Pero todo bajo la óptica de la psicología.

“como son los conceptos por ejemplo, la sexualidad, los roles sexuales, entidad, estereotipos”. (OT-3, 1)

Porque en estas dos etapas es donde se marca la vida y las conductas que el individuo desarrolla hasta la edad adulta. Eso, es lo más relevante y de impacto para la psicología evolutiva, en este caso.

En formación inicial en educación sexual recibida ha hecho referencia a los futuros profesores, a quienes piensa que cuenta con la formación básica en el tema, que pueden responder a cualquier expectativa que se les presente en este campo, pero que requieren ahondar más en otros aspectos del tema, para una formación más completa.

“Pero los conocimientos los tienen, por tanto creo que hace falta que ellos lo apliquen, pero formados en aspectos básicos si lo están”. (OT-3, 1)

No tiene información sí los alumnos que se forman en la asignatura desean formarse más en este ámbito, cree que ellos son los que lo deciden.

8.5.4. Estudio de caso OT-4

Es profesor de la escuela de magisterio “La Inmaculada”, de la Universidad de Granada, desde el año 1994. Su línea de trabajo esta en las siguientes áreas: Educación Afectiva-Sexual, Educación para la Paz y la Solidaridad, Educación Ética y Cívica y la Educación Intercultural. Antes de ingresar a la universidad había sido director de un colegio y ha sido asistente de una Asociación de Niños con Necesidades Especiales, en los años noventa.

Por estas cuestiones detalladas y demás, son las que han permitido considerar su participación en el estudio. El perfil es adecuado, trabaja específicamente la educación sexual y otras transversales. Nos ofrecido una visión general sobre la formación inicial que reciben los futuros maestros y profesores en pro de la educación sexual, lo que enganchado a la investigación, resulta estupendo, porque permite comparar la teoría y la experiencia personal.

Desde que trabaja la asignatura de Educación Afectiva-Sexual, han pasado muchas cosas en su entorno. Por ejemplo, a pesar del auge que tenía en un momento esta materia, se suprime bajo el argumento que será temporal porque había quedar

cabida a otras asignaturas de algunos profesores, pero que esto sería temporal –eso es lo que esperamos -. Esta asignatura pretende dos aspectos en los alumnos que se forman en ella.

“que el programa vaya de acuerdo con la parte didáctica relacionado con el tema de la educación y otro con la vivencia personal de los propios alumnos”.
(OT-4, 3)

Se siente abanderado en el tema, porque es la única escuela donde se imparte la asignatura de la Educación Afectiva-Sexual, bajo los parámetros de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación en este campo.

Se sus trabajos en colaboración con otras personas le han permitido compaginar su perfil en filosofía con el de la educación sexual, y con la pedagogía explícitamente. La formación permanente en educación sexual recibida ha sido a través del proyecto de la asignatura de “Educación Afectiva-Sexual”, como respuesta para la demanda de los profesores que se forman en este ámbito. Y, de las clases que ha impartido de la materia con los alumnos que ha enseñado en estos últimos años.

8.5.5. Estudio de caso OT-5

En el área profesional es psicólogo clínico y sexólogo. Considera que ambas especialidades son complementarias. Colabora desde hace tres años con el Ayuntamiento en tareas formativas. También es coordinador del Centro de Master en Sexología Clínica y la Salud, en Granada.

Su participación en el estudio, ha sido a través de alguno de los contactos. Además, de la experiencia que tiene en el tema de la educación sexual, y, que llevado a cabo en algunos centros de Granada, con los alumnos y de forma directa con el profesorado. Todo ello, ha sido motivo suficiente para considerar su intervención en la investigación. Gracias a sus observaciones y sugerencias se han revisado algunos libros y materiales de consulta para afianzar nuestra información, al respecto.

El trabajo docente que ha ejercido, ha sido de forma indirecta, más bien en casos especiales, porque su centro de atención se basa en curso, charlas y coloquios en los centros. En los que compagina parte de la docencia cuando tiene que ofrecer información a los alumnos; también ha actuado con los padres, considera que estas instituciones deben ser el centro de atención en la educación sexual.

Su experiencia en educación sexual gira en torno a los problemas de pareja o personas con dificultades en su sexualidad o de superación. En educación ha coordinado programas de educación sexual para primaria y secundaria en colaboración con el Ayuntamiento de Granada. Los trabajos que realiza se hacen a través de los contactos.

“Los contactos con los que trabajamos se hacen a través de los ayuntamientos, delegaciones de salud o de los propios profesores o directores de los centros”.
(OT-5, 3)

Los trabajos que sobre educación sexual que ha realizado le permitido apoyar más al profesorado de otras especialidades y con ello, participar en los proyectos de centro.

Es licenciado en psicología, por la Facultad de Psicología, de la Universidad de Granada y la formación inicial en educación sexual recibida ha sido a través de una compañera quien le invita a participar de forma voluntaria en un centro de salud dentro del área de la educación sexual. Su formación permanente ha sido a través de los programas que ha coordinado en varios municipios de Granada, lo que hoy día hace, es profesor de un master de sexología clínica y de la salud. Esto le ha permitido ahondar más en el campo de la sexualidad, y, formarse por completo en este ámbito.

Capítulo nueve

ANÁLISIS HORIZONTAL DE LOS ESTUDIOS DE CASO POR CATEGORÍAS

9.1. Análisis por dimensiones de estudio y desde los diferentes perfiles profesionales

9.1.1. La voz de los asesores

9.1.2. La voz de los profesores

9.1.3. La voz de los orientadores

9.1.4. Los otros profesionales que forman y/o asesoran en educación sexual

9.2. Análisis narrativo de las valoraciones y propuestas por perfiles profesionales

9.2.1. Qué opinan los asesores y asesoras

9.2.1. Qué opina el profesorado

9.2.3. Qué opinan los orientadores y orientadoras

9.2.4. Otras valoraciones y propuestas desde el resto de profesionales implicados en algún sentido

9.1. Análisis por dimensiones de estudio y desde los diferentes perfiles profesionales

Tal como se ha realizado en el capítulo ocho, los resultados de este apartado corresponden al análisis global de los informantes, y con ello elaborar un informe con los puntos de incidencia o diferencias entre los participantes.

Por la información que tenemos sobre los informantes, todos ellos mantienen posturas y puntos de vista diferentes, en relación con la formación del profesorado y de la formación propia en educación sexual. Para confrontar lo anterior, exponemos el análisis global de los mismos, para observar en conjunto la visión panorámica que tienen al respecto.

9.1.1. La voz de los asesores

9.1.1.1. Motivos

Cuando hablan de ellos mismos, algunos señalan que su relación con la educación sexual, ha sido a través de las actividades formativas que han desarrollado o coordinado en los CEP, y, por la demanda que le hacen en casos muy puntuales una minoría de profesores.

En cuanto al retroceso que sufre la educación sexual en los centros educativos casi todos inciden en que, la iglesia católica es la institución que más frena el desarrollo natural del tema. Lo peor del caso, es que ese problema es de antaño, y no se ha logrado ganar en ese terreno; algunas veces la iglesia cede y en otros es reticente, pero se mantiene en estado de alarma en este asunto, el futuro tiene la última palabra o la sociedad misma –ya veremos-.

Indican en sus comienzos han trabajado en algunas actividades formativas, por vocación personal, y para conseguir méritos o créditos; el puesto de asesor no es sencillo, tiene su pro y contra. A veces cuando se adquiere, no se puede permanecer en ello de por vida, las cosas y las personas cambian. Pero, no hacen su trabajo para ser más que otros, sino para ayudar a otros.

“yo no trabajo para ser un erudito o ser más importante, sino que todos los GGTT en los he participado y dinamizado ha sido con la finalidad y objetivo que era la programación en el aula” (A, 9)

“pues las cosas cambian a través del tiempo, se van haciendo cada vez más viejas...”. (A, 17)

En sus opiniones personales, remarcan que su misión como asesores es formar a profesores o ciudadanos sanos para que retransmitan la misma información a sus compañeros y a sus alumnos, respectivamente. En relación con la educación sexual, mencionan que es un área que debe trabajarse ante la necesidad e importancia que tiene

el tema en la sociedad educativa y escolar, pero, desafortunadamente día a día, surgen otras áreas, que le hacen sombra.

Señalan que en el campo de la educación sexual, no se está exento de críticas y de malos comentarios. Algunos los califican como gente salido o de ideas morbosas. Otros, le han dicho que no tienen otras cosa que hacer mejor...y que está cansados de oír las mismas cosas.

Todos inciden en que su trabajo en actividades formativas se hace con base a una demanda que les llega por parte del profesorado. Algunos han optado por crear redes de intercambio de experiencias de sus respectivas áreas de conocimiento con sus compañeros, eso multiplica el interés y la motivación entre ellos. El problema es que no dan abasto con la demanda que hace el profesorado, porque asesores hay pocos, de hecho ha habido casos en los que mismo asesor cumple dos funciones a la vez.

“igual soy aparte de director soy asesor” (A, 3)

“porque en el CEP contamos con mil y tantos profesores al que servimos en muchas modalidades de formación y solamente tenemos 9 asesores”. (A, 3)

Casi todos señalan que dentro de su plan de actuación incluyen la educación sexual, a pesar de las dificultades que pueda tener más adelante su puesta en marcha o ante las reticencias del profesorado a quien se oferta dicha actividad, pero indican que los ajustes en los planes de estudio de los centros es algo que queda fuera de su competencia.

“Los asesores les resulta imposible hacer adaptaciones curriculares en la formación del profesorado, pues es una tarea que no les corresponde”. (A, 6)

En relación a los otros profesionales que trabajan la educación sexual las opiniones se dividen y no hay consenso. Algunos señalan que los orientadores son los que están más conectados a estos temas con los alumnos y en ciertos momentos con el profesorado, en que éstos últimos la trabajan bajo su coordinación en sesiones de tutoría.

“pero en casi todos los planes de orientación y acción tutorial se contempla el tema de la Educación sexual” (A, 1)

“Los orientadores se interrelacionan con los profesores al principio del curso para elaborar el plan de acción tutorial y ya está... Luego el profesorado le va pidiendo los dossiers o las unidades didácticas de cada tutoría y eso es lo único que hacen”. (A, 5)

Observan que a pesar de las adecuadas u oportunas intervenciones que hacen los orientadores en la educación sexual en los centros, sin embargo, el asunto no es tan sencillo como parece, por lo que alguno de ellos comprende la labor que éstos hacen con el alumnado y profesorado, en este sentido.

“en una charla que he tenido con alguno de los orientadores, me han indicado que ellos lo tienen muy difícil”. (A, 3)

Han señalado que el error de la administración es que siempre que oferta alguna actividad, lo deja a mitad del camino, y otras veces, ofrece algo sin consulta ni diagnóstico previo hacia al profesorado, o, simplemente no brinda el apoyo para que esas actividades tengan seguimiento.

“la LOGSE se puso en marcha y el dinero empezó a disminuir y las sesiones desaparecieron” (A, 1)

”puede decirse que la LOGSE teóricamente es buena y positiva”. (A, 2)

El problema con la administración es que no define adecuadamente su ámbito de actuación, por ejemplo, en el caso de la educación sexual, no hay una línea o normativa que señala el trabajo en el tema. Porque en educación existen modalidades públicas y privados, y en cada se decide o no su puesta en marcha.

“Como ha pasado con el doble sistema de centros públicos y centros concertados, uno de primera línea que elegían a sus alumnos y a sus profesores, y en tanto que el sistema público se omitía estas cosas, pero se paga a los primeros con dinero público”. (A, 3)

Indican que todo el presupuesto económico que se destina a algunas actividades en temas transversales, en los que se ubica la educación sexual, resulta insuficiente, y más aún cuando se desconoce el verdadero destino de ese apoyo, porque es manejado por los políticos y personas de la propia administración, y en estos casos, toda iniciativa profesional en el tema queda a medias y sin ánimo de continuar, además, desafortunadamente, hoy día nada se mueve sin dinero.

“desgraciadamente como nosotros no coordinamos a esas personas que dinamizan esos proyectos y hacer tareas conjuntas pero es difícil” (A, 4)

“porque políticamente no nos corresponde a nosotros, así que muchas veces si algo se va hacer, hazlo, sino vas a estar de usurpador de otros campos ajenos”. (A, 4)

No obstante, la propia administración les ha exigido el tratamiento de la educación sexual, con la impartición de un curso de 100 horas para reforzar al profesorado en esta difícil tarea; en la que maestros y asesores tenían que desarrollar actividades para responder a las demandas de la sociedad educativa en el tema. Porque el sistema español no forma a profesionales en este ámbito.

“El sistema educativo español solamente prepara al profesorado en temas propias de su especialidad” (A, 8)

que la administración considere la ES como un tema fundamental para la enseñanza en los centros". (A, 11)

Y, toda la propuesta que se ha hecho en educación sexual para formar al profesorado ha quedado en el archivo de las instituciones de gobierno. Por ello, toda ley que proponga debe seguir una continuidad, sino todo el esfuerzo humano queda en el olvido.

Observan que la educación sexual que ofrece hasta el momento en los centros bajo el apoyo de diversas fuentes, no parecen tener importancia, sólo se hacen, se ofertan, luego brillan por su ausencia...porque hay otros temas con más peso que ésta.

Han comentado que no existe un programa de educación sexual por parte de la administración, lo único que hay son actividades puntuales al respecto. La razón principal, es la falta de concordancia entre las partes implicadas en este proceso: la familia, el profesorado y la administración, y sin ellos, el asunto imposible su trayectoria. En relación con la Junta de Andalucía, el tema se trabaja según la novedad del momento.

"la Junta de Andalucía se mueve por las Modas". (A, 8)

Las actividades formativas en educación sexual no se realizan porque el peor enemigo que tienen en casa - el temor- le dificulta su trabajo, y, eso parece notarse en la mayoría de los casos, lo que provoca un estancamiento de toda iniciativa en el tema, y por tanto, impide su tránsito a los centros y al profesorado, en este sentido.

Ante la falta de formación previa, comentan que la respuesta y las reacciones del profesorado, son las esperadas. No se puede ofertar algo sin herramientas para defenderse ante lo desconocido –con justa razón-. Sin embargo, no se puede sentar en la silla de los acusados a justos por pecadores, porque el profesorado de secundaria es muy heterogéneo, especialmente con respecto a la educación sexual.

"Lo cierto es que no todo el profesorado o más bien no puedo decir todo, sino más bien el profesorado en general no demanda actualización en temas de ES"
(A, 4)

" y aquel profesorado que lo demanda mas bien lo que esta haciendo es constituyéndose en GGTT". (A, 4)

Además, observan que la mayor del profesorado no intenta apropiarse de la importancia del tema, sus intereses van por otros derroteros, y, la educación sexual, no parece motivarlos por el momento. Lo que importa a los docentes es que el alumnado obtenga los conocimientos básicos del tema, y, sin más rollo ni problemas. Pero, además, es por que el profesorado no sabe como tratar el tema en sus clases, de modo, que no se les puede exigir más de lo que pueden ofrecer desde su formación o experiencia.

“Y el profesorado quiere hacerlo, pero no sabe cómo hacerlo, incluso afirman que a ellos no tienen que convencerlos en hacer la ES, saben que es importante, eso lo reconocen y lo admiten, sino ellos quieren que se les enseñe cómo hacerlo”. (A, 10)

En fin, ellos argumentan que hay que seguir empujando poco a poco al profesorado en el tema, no diagnostican una respuesta inmediata, pero creen lograrlo en el futuro, siempre que exista el apoyo necesario por parte de la sociedad y de los gobiernos en turno.

Sobre los alumnos, casi todos indican que el problema reside en la metodología que se ofrece en la enseñanza de la educación sexual en la mayoría de los centros. Así como de los temas que normalmente se imparte a los alumnos; porque muchas veces éstos se cansan de escuchar lo mismo con otras palabras de distintas personas.

Además, perciben que otro de los problemas en la educación sexual con los alumnos, es que ellos centran su atención a relaciones sexuales, y piensan que eso, es lo que verdaderamente se refiere este tipo de educación. También porque hoy día, les preocupa todo lo referido con el SIDA, quizás eso sea una razón de dicha petición, al respecto.

“en muchos casos, efectivamente cuando se trabajan estos temas, los chavales son los primeros en sorprenderse de que hay mucho de estos aspectos por las que hay que hablar, pero se conocen pocos”. (A, 4)

9.1.1.2. Realidad de la educación sexual

Se identifican con la educación sexual por los acontecimientos que han experimentado durante la adolescencia, la adultez y lo profesional; una realidad en el tema que no parece estar superado a pesar de los años. La sociedad mantiene aún una mentalidad arraigada a la superioridad del hombre frente a la mujer, lo que hoy día, no es aceptable bajo ningún concepto.

“me he encontrado con un fenómeno y era que las aspiraciones de muchas chicas, era ir a servir, para trabajar de empleadas de hogar” (A, 1)
“esto no puede ser”, y que esas chiquillas tenían derecho a luchar y a estudiar al igual que sus hermanos y con todos estos fenómenos”. (A, 1)

Manifiestan que esa realidad sobre la educación sexual, no puede avanzar a un ritmo adecuado, porque es bombardeado por los medios de comunicación, los que no canalizan esta información positivamente, y desvía el verdadero sentido sobre el tema. Y, eso se observa en los altos índices de embarazo que todos días se escucha a través de la televisión y otras fuentes.

Ellos consideran que para que esa realidad tome otro rumbo hay que empezar a cambiar actitudes de los elementos que intervienen en una buena educación sexual

(casa-escuela-gobierno), lo que quizás sea demasiado ambicioso, pero, creen que es la única forma de atacar esa visión errónea que se tiene en el tema, para que pueda lograr su cometido en la sociedad educativa, sin más alternativas.

Admiten que tal como ocurrido con ellos mismos, sus colegas también se han autoformado en la educación sexual, y que su inclinación hacia el área ha sido por el empuje entre sí mismos, y, nada oficial. Han logrado esta andadura en el tema, es parecido al dicho “donde va Vicente; donde la gente”. Entre colegas han logrado un mejor intercambio de materiales y estrategias de trabajo para abordar en la medida en que ha podido la educación sexual en los centros.

“que si tuviesen que trabajar el tema de la ES, prefieren decir “como esto lo trabaja fulano y mengano” pues mejor ir en busca de aquellos compañeros con quienes nos vemos” (A, 1)

“pues ningún profesional se obligado en llevar a cabo la Educación Sexual en su ámbito de trabajo sino lo desea”. (A, 2)

Indican que alguno de sus colegas mantiene la idea de que la educación sexual es un tabú, y que por tanto, piensan que pueden generar dificultades en la escuela, de modo, que evitan su tratamiento. El mayor reto que admiten que aún no han conseguido es el convencimiento del profesorado acerca de la importancia del tema, de lo contrario, será difícil retransmitírselos.

Lamentan la falta de concordancia entre los trabajos sobre la educación sexual entre los orientadores y los profesores, porque ambos no resultan beneficiados, sino que se solapan los trabajos y no cumplen con los objetivos planteados sobre el tema. Resulta complicado y difícil.

Además, la figura del orientador no es ha sido bien visto desde su introducción a los centros, por lo que se entiende algunos conflictos entre ellos y los profesores.

Desde la óptica personal, informan que la educación sexual no se ofrece adecuadamente en los centros, pero, eso no es culpa del profesorado ni de los asesores, sino de la propia administración. De los políticos que desafortunadamente piensan por las personas, sin solicitar sus opiniones; aún más lamentable, siendo ellos los que diseñan los decretos sobre cualquier tema, luego no se lo creen y eso perjudica en vez de mejorar.

“de cómo hay que llevarlo a cabo te das cuenta de que no creen de lo que están diciendo”. (A, 1)

En un comunicado pasado (septiembre de 2003), han leído en la Prensa que la Ministra de Educación ha hecho públicamente que la invitación a los padres para que no obstaculicen la enseñanza de la educación sexual en los centros, porque los últimos informes en población adolescente, al respecto, son alarmantes.

“unos 18000 menores quedan embarazadas, eso es síntoma de preocupación, lo debe ser para un gobierno, para un familia, para los propios alumnos y para la escuela”. (A, 2)

Para subsanar y participar en contra de estas noticias, ellos sugieren que debería trabajarse el tema en colaboración con todas las comunidades autonómicas, locales, comárcales y estatales. Y, con el apoyo de otras instituciones: Ayuntamientos, CEP, ONG, etc., el problema es que la administración quiere encorsetar todo el trabajo a los asesores a cambio de nada.

Señalan que una buena educación debe hacerse de forma socializada, en el que profesorado y asesores, intercambien sus puntos de vista, para mejorar o cambiar aspectos que no han sido adecuados, para no repetir los mismos errores en otros momentos.

“que la ES sea bajo una perspectiva de socialización y no sesgada” (A, 2)

“el esfuerzo en conjunto hace que se reviertan buenos resultados en la escuela sobre cualquier tema”. (A, 2)

Bajo sus experiencias afirman que casi todo el mundo esta de acuerdo en que la educación sexual exige un trabajo de colaboración de todas instancias posibles, pero en la realidad esto, no se da, desgraciadamente. Así mismo, que sea una educación que exprese todas las distintas formas de manifestar la sexualidad humana, y que este en los planes de estudio.

Los profesores según parece, no están completamente convencidos de hacer la educación sexual, por muchas de las razones ya expresadas en otros momentos. Incluso prefieren decir, que no están locos por meterse en problemas gratuitas con los padres. Además, por la experiencia que tienen en otros trabajos sobre el tema, señalan que lo único que hacen es atrasar el proceso de las clases, porque no ofrecen nada innovador, por tanto, no vale la pena formar parte de ellos.

El conflicto que existe entre los asesores y los profesores en el tema de la educación sexual es la falta de formación en ambos casos. Lo que desafortunadamente, es la realidad, ninguno cuenta ni siente estar capacitado para abordar el tema de forma oportuna, de asesor- profesor, y de profesor-alumno, respectivamente.

“los asesores de formación no están preparados para ahondar adecuadamente la ES, por tanto eso sería un obstáculo”. (A, 12)

Recomiendan que todo alumno tenga derecho a saber la verdad, sin tapujos ni información disfrazada, tampoco tienen que permanecer con la idea de que la educación sexual es un tema tabú, pues los tiempos han cambiado y la gente por igual cambian, hay que vivir en el presente e intentar olvidarse del pasado.

“no es algo que haya que esconder sino todo lo contrario, es algo que debe manifestarse y muy unido a esto, pues a lo mejor, lo hay que hacer es romper estereotipos tanto en los chicos como en las chicas”. (A, 1)

Por último, sugieren que los alumnos no deben temer a manifestar su sexualidad, porque es algo normal y natural. Sólo indicarles que todo es posible, si se toman las medidas adecuadas, así como informarse antes de tiempo.

9.1.1.3. Evoluciones de la educación sexual

Informa que la evolución en la educación sexual no puede darse mientras la iglesia católica siga ejerciendo poder sobre el tema; todas las leyes propuestas en el área, se han ajustado a los lineamientos de esta institución.

“entre de la iglesia católica el tema de la sexualidad, cuyo objetivo central es la procreación, fuera de este tema, es considerado pecado, y eso es mentira...”. (A, 1)

De modo, que la educación sexual no sigue un ritmo uniforme, todo lo contrario, su peso en los últimos años ha decaído. Ha ganado la desinformación sobre la información correcta y adecuada en el tema.

Todo aquel que desea trabajar en la educación sexual, ha tenido que pasar por ciertas etapas de experiencia, desde su llegada al centro, es consciente de la responsabilidad que tienen sobre el aula y los que ahí le esperan, por tanto, su escala de valores, tiene que estar adaptado a cualquier circunstancia y ambiente de estudio.

Según su experiencia con otros profesionales, señalan que la educación sexual en éstos, es algo complicado e incomunicado como consecuencia de la cultura y de las ideas al que están las personas que boicotean el desarrollo del tema en los centros (la iglesia). Aunado al muro de incomunicación que encuentran con los adolescentes, lo que dificulta más el transcurso de la educación sexual a nivel centro.

La educación sexual de antaño sigue causando sombra al presente, porque siempre ha sido un tema polémica para la administración, por parte del régimen político que ha existido, con fuerte influencia religiosa, y, que no parece desconectarse de ella hasta hoy día.

En sus inicios, la educación sexual formaba parte del currículo escolar dentro del tema de valores, y, sin explicación alguna al respecto, desaparece. Ante esas situaciones se comienza a trabajar en grupos de trabajo como alternativa ofertada por los CEP.

“Yo creo que en España ha pasado de no existir a existir, ahora mismo hay, aunque mal, con deficiencia, con dificultad, con poco discurso peor existe, dado que antes no había”. (A, 6)

El término educación sexual parece que ha evolucionado, porque se abordaba dentro del tema de moral en los años ochenta, en donde llego a ocupar un sitio privilegiado en la población educativa, por tanto, ha evolucionado. El problema es que ha habido un largo período de latencia en el tema, lo que al reincorporarse no ha resultado oportuno. La gente no estaba preparada para ese cambio tan brusco.

“que ahora mismo parece que estamos en un retroceso, pero no sólo en España sino en casi todo el mundo, o sea, que la crisis de la sexualidad existe ahora mismo”. (A, 10)

El profesorado ha recibido la propuesta de formación en educación sexual por parte de la Consejería de Educación y Ciencia, pero desde la perspectiva de la acción tutorial. El problema es que el profesorado, no puede reinsertarse de una etapa de fiebre o sarampión, sino exige un apoyo de seguimiento que le permita avanzar y no permanecer al vacío. En consecuencia, el profesorado ha adoptado una actitud receptiva, al que hoy día, le resulta imposible cambiar.

Han señalado que lo fundamental en la educación sexual es sensibilizar a los alumnos sobre la importancia del tema en su vida, comportamiento y conducta.

9.1.1.4. Enfoques de educación sexual

Todos coinciden en que la educación sexual se ha trabajado desde su aparición en la enseñanza bajo un enfoque de prevenciones, orientado específicamente a la salud, bajo el lema de lograr una vida sana y evitar riesgos o experiencias indeseables para la población adolescente.

Los asesores de formación no tienen ningún ámbito preferente, ellos trabajan en cualquier área que el profesorado solicite apoyo, además la mayoría son generalistas, de modo que pueden abarcar los distintos campos del conocimiento. Lo que les permite explorar nuevos horizontes y evaluar la experiencia personal con los pilares básicos de la educación escolar: los padres, los profesores y los alumnos.

“Las actividades formativas siempre se abordan desde cualquier ámbito y temática en general, incluso los asesores de formación no tienen ninguna área adscrita”. (A, 1)

La educación sexual, es un campo complejo, debido a eso, resulta difícil delegar responsabilidades para su tratamiento en los centros, lo que no permite su cobertura al profesorado y al alumnado de forma adecuada. Hoy día, ante este problema, los orientadores son los que asumen la indiferencia del profesorado ante el tema; ellos lo abordan bajo el enfoque de prevenciones y riesgos, pero abiertos ante cualquier otro aspecto de la misma.

Parece que la formación que se recibe en las escuelas de magisterio no está cumpliendo su cometido, debe al menos reestructurarse los planes de estudio, y, que en

coordinación con la administración se estudie la posibilidad de incluir la educación sexual en la formación del profesorado o maestro.

La educación sexual y la coeducación son dos áreas que permiten una enseñanza de igualdad entre hombre- mujer, para no sesgar ni otorgar más importancia de uno en otro, en este caso. Porque ambos sexos sienten, viven y entienden su sexualidad de distinta manera.

Por la posición en que se ha ubicado la educación sexual y de la marginación de algunos temas, cualquier programa sobre el tema, queda estancado, sin posibilidad ahondar ni despertar el interés al profesorado y al alumnado, lo que indica que hay que replantearse las actividades que se oferten en este campo para no sesgar un tema importante para las personas. Y, que las personas que intervienen estén bajo control, si fuese necesario.

“Y, en ningún caso se involucra a los padres, la institución escolar trata de ser accesible para el profesorado para que tengan más libertad, mejor metodología, forma de trabajo y contenidos, etc.”. (A, 5)

La educación que hoy día se oferta parece estar influida por los aspectos morales de la sociedad, y quizás eso sea el componente por el que se trabaje se forman excluyente bajo la óptica de prevenciones, no se educa por ejemplo, para la castidad o la abstinencia, por considerarse aspectos fuera de la ética o conducta moral de las personas.

“ya no un componente moral sobre el mal y el bien, sino simplemente se realiza con propósitos de prevención”. (A, 6)

La educación sexual debe estudiarse en todas sus manifestaciones para que de alguna forma, no queden al margen aspectos de indirectamente se relacionen con el tema; y se aborde de igual manera lo referente a la afectividad, que es un elementos complementario de las personas en relación con su sexualidad, en general.

El profesorado que trabaja el tema de la educación sexual recibe información al respecto, de dos formas: una informativa y otra preventiva. En el primero, se ofrece un panorama informativo en el área para profesores y alumnos, desde el eje de prevenciones y otras causas que surgen del tema. En el segundo, se brinda para ambos, ciertas estrategias para abordar todas las cuestiones y problemas que existen en torno a la educación sexual en los centros, para que sepan que hacer en un momento determinado.

Los alumnos se encuentran entre una encrucijada sobre la educación sexual, porque viven en una sociedad de marketing, donde lo que importa es la información que se ofrece o se vende al público, sin importar sus consecuencias. En consecuencia, los alumnos a posteriori creen saber todo sobre la educación sexual, y su interés al respecto, se declina, lo que en resumen, significa, una distorsión del enfoque que se pretende con

el tema, y una mala información en el conocimiento de los jóvenes, eso es igual a consecuencias negativas.

9.1.1.5. Contenidos de educación sexual

Se piensa que en educación sexual, no hay que andas por las ramas ni intentar tapujos sobre el tema –hablar con naturalidad, seguridad y bajo argumento -, dejar a la iglesia su postura propia sin mezclarla con lo que se piensa por parte de los asesores. Especialmente, cuando esta institución pega gritos al cielo cuando se difunde el uso de los anticonceptivos en los jóvenes y en la sociedad general, lo que no hay que darle la importancia debido, en este caso.

“Juan Pablo II puede decir lo que quiera sobre el uso de los anticonceptivos, pero mi obligación es informar al profesorado y si se puede al alumnado, de que esto es un medio de prevención”. (A, 4)

No parece existir un consenso en relación con los contenidos que se trabajan o deban trabajarse en educación sexual, porque depende de los intereses personales de cada uno y las exigencias del profesorado y el alumnado. El problema es que los que mandan en estos casos no son los asesores sino las editoriales, lo que mantiene en silencio las actuaciones de los primeros, al respecto.

Los asesores siempre están en contacto con los profesores, de modo, que ellos son los más indicados para saber sobre los intereses e inquietudes de éstos en relación con la educación sexual. Así mismo, admiten que esas tareas formativas en el área aún esta a mitad del camino, pero creen llegar al destino final, poco a poco. Por ello, trabajan en colaboración para reestructurar en dichas actividades y en los contenidos propiamente dicha.

“bueno, hay que hacerlo, y a la vez también tenemos que ir dando formación, porque la innovación y la experimentación no se pueden dar sin contenidos”. (A, 1)

Los asesores trabajan bajo un proyecto definido sobre el tema de la educación sexual o de otras áreas del conocimiento, son gente que esta alerta ante cualquier demanda del profesorado, y puedan ofrecer apoyo general.

Hay gente como los políticos que siempre saludan con sombrero ajeno, con la bandera en lo alto, porque creen que lo que hacen es lo mejor, porque ellos solo ofertan, no se involucran en estas actividades, pero presumen de buenos resultados a priori, cuando el asunto esta en condiciones tristes y sin ningún avance progresivo. Tal es el caso de la educación sexual, no se le da importancia oportuna, pero se informa que anda bien y con buenos resultados –lo cual, es una gran mentira -.

Aunque, se cante victoria, el asunto sigue igual. Ante situaciones de este tipo, los orientadores son los encargados de llevar información sobre educación sexual a

profesores y alumnos, porque sienten que forma parte de sus obligaciones, o, simplemente porque ellos tienen información en el tema.

La administración actúa únicamente en situaciones de emergencia, cuando aparecen embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual, que son contenidos importantes –sin lugar a dudas –, pero debe tratarse antes y no después.

La administración no difunde periódicamente los trabajos o materiales que sobre la educación sexual se realiza desde distintas organizaciones públicas o privadas, lo que supone un estancamiento del tema y la ignorancia del mismo, en los centros educativos.

Parece que existe suficiente material elaborado en educación sexual (videos, películas, libros, unidades didácticas, entre otros), de manera, que cualquier que los lea, tiene información básica para abordarla – no tienen ningún pretexto -. El problema, es que estos materiales están de decoración en las bibliotecas o en los CEP, sin que nadie haga uso de ellos.

El profesorado le interesa que sus alumnos terminen sus estudios con los elementos básicos de su propia asignatura al igual que en la educación sexual. Lo importante según ellos, es el cumplimiento de los objetivos y los contenidos del ciclo comprendido. Aunque esta opinión, no es compartida por todos los asesores, porque hay quienes informan que debe explorarse en otros contenidos que complementen o refuercen más en el tema, como las drogodependencias, la inteligencia emocional, etc.).

Que los programas de educación sexual se incluyan en la formación del profesorado, para éstos tengan cartas que jugar en el área, y no lleguen al campo de batalla sin herramientas ni armas con que defenderse.

9.1.1.6. Propuesta de educación sexual

La propuesta que ha realizado hasta el momento en la educación sexual ha tenido buena aceptación, incluso en algunos centros religiosos, la acogida de las actividades en el tema –cosa, que se sorprende, pero así es - .

Sienten que su formación en educación sexual no es adecuada, no ha tenido preparación previa en el tema. Admite, que no está preparado para ser frente a un área tan complejo como ésta. Por ello, trabaja de dos formas: 1) hago que el profesorado trabaje y exprese sus ideas bajo su propia experiencia, y, con ellos valoro su nivel de conocimientos en educación sexual; 2) cuenta mis experiencias sobre el tema, de manera que ellos observen la importancia y la necesidad de abordarla en sus centros. Y, que la hagan en sus centros, no puedo predecirlo.

No pueden saber con exactitud el grado de formación que tienen los compañeros, pero, consideran que están en las mismas situaciones que ellos mismos, dado que es un área el que antes no era posible acceder. Sin embargo, piensan que las actividades que hacen sobre el tema de la educación sexual son positivas, y los

problemas que surgen la canalizan entre todos los asesores y emiten la mejor solución, al respecto.

“¡bueno! Si lo hacemos como lo estamos haciendo, es decir, respondiendo a las necesidades de los compañeros, pues si ellos no lo solicitan, nosotros no la ofertamos tampoco”. (A, 3)

Los asesores, según informan, trabajan con el profesorado según la demanda, porque a partir de esa inquietud, se analizan y se diseñan los trabajos, se observa si es rentable, luego se toman las decisiones. Lo inevitable, para no trabajar la educación sexual es la escasa demanda que existe en esta área.

Ellos, trabajan la educación sexual, según el apoyo que reciben de los CEP. En la mayoría de los casos la trabajan en talleres o en grupos de trabajo, y con la ayuda de otros expertos en el tema. Proponen la presencia física de un asesor experto en el tema, para les ofrezca toda la ayuda necesaria, y con ello, trascender el tema en los centros con profesores y alumnos, y los propios compañeros asesores.

“La presencia de asesores en ES en lo centros o en los CEP, que sean expertos en esos temas y se elabore un discurso suficientemente razonable”. (A, 9)

Proponen que la educación sexual en lo que compete a los asesores, debe ser abierta y no centrarse en un solo aspecto ni tampoco traten de trabajar en temas de su especialidad.

En algunos centros los tutores son los que se implican en estas tareas informativas sobre la educación sexual, porque ellos sienten que forma parte de sus actividades o simplemente que entienden que el afecto y la emotividad, son dos aspectos a los que hay que trabajar con los alumnos y con los compañeros que sí lo consideren y lo soliciten.

Otros son los orientadores, que bajo su plan de trabajo ofrecen en casos puntuales algunos aspectos referidos con la educación sexual. El problema es que esta forma de trabajo no forma ni informa al profesorado.

Ante la carencia de asesores oficiales, han surgido algunas instituciones de la propia administración que trabajan en el tema de la educación sexual, con la colaboración de profesionales de diversos campos del conocimiento. Estas propuestas de trabajo en algo favorecen a la población educativa a los que se dirigen, pero no tienen mayor cobertura por falta de apoyo.

Se propone que el tema sea trabajado desde una perspectiva transversal, porque la mayoría de los asesores con que cuenta la propia administración son generalistas, cuando se requiere de la ayuda de expertos, comienza el problema – no hay dinero – para pagarles, y eso es un cuento de nunca acabar.

Se propone que los programas de educación sexual se aborden con la colaboración de los orientadores a priori, y que más adelante estas experiencias se compartan con los profesores, dado que éstos dos últimos son los que pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos.

“el esfuerzo en conjunto hace que se reviertan buenos resultados en la escuela sobre cualquier tema”. (A, 5)

Quizás, es pedir demasiado, pero ellos consideran que lo ideal es que la educación sexual se contemple como asignatura troncal en las facultades de educación. Y, que la propuesta sobre el tema abarque todo las dimensiones referidas a la educación sexual, propiamente dicha. Con total transparencia.

El profesorado no puede protestar sobre el apoyo en el tema de la educación sexual, porque cuenta con materiales para que trabaje en el área. Por ejemplo, por parte del CEP existe el programa “Gente Joven”, cuyo ámbito abarca otros temas transversales, y que ofrecen ayuda a los docentes, porque esta integrado por un cuerpo de profesionales de distintos campos del conocimiento, para apoyar a éstos.

Se propone en estos casos, que exista por lo menos 3, 4 o 5 profesores por cada centro, para que sean formados exclusivamente en educación sexual, para a posteriori, formen e informen a sus compañeros y a la vez a los alumnos, según sea el caso. Pero, la respuesta del profesorado será positiva cuando recibe una propuesta que le convenza en todos los aspectos personales y personales sobre el tema de la educación sexual, de lo contrario, estará al margen de toda oferta de trabajo en estas áreas.

“¿cómo tengo que hacerlo? Y, entonces el profesorado se interesa, yo creo en un planteamiento adecuado que sobre ES se les propone y sea lo más realista posible”. (A, 7)

El profesorado, se defiende siempre bajo el argumento, de estar muy cansado todos los días, además, sobrecargado de programas de su materia específica, de modo, que no encuentra espacio para trabajar la educación sexual en sus clases, lo que en concreto significa – apatía y poco interés -.

Para una adecuada educación sexual en los alumnos, lo fundamental es que ellos, aprendan a diferenciar entre este tipo de educación y las relaciones sexuales o coitales; pues casi, todos inciden en pensar que la educación sexual, es para posturas sexuales o de relaciones, lo cual es un grave error, y que habrá que trabajarlo con más cuidado. Ofrecer por tanto un abanico de posibilidades a los jóvenes sobre todos los aspectos que la educación sexual encierra para su tratamiento en la vida personal de cada persona, para saber actuar en cualquier situación al respecto.

“el que la expresión de la afectividad no siempre esta en una relación sexual y coital, sino que puede tener otros tipos de relaciones sexuales plenas”. (A, 1)

La estrategia que propone con los alumnos en educación sexual, es el trabajo en todas las asignaturas y la incorporación de todas las formas de manifestación de la sexualidad dentro de las clases.

9.1.1.7. Propuesta de formación en educación sexual

Creen que lo ideal sería que la educación sexual se coordine con el uso de las nuevas tecnologías o la informática, porque estas áreas son las que hoy día, las que más demanda el profesorado en los centros, lo obliga por tanto, sus relaciones en estos casos.

La formación en educación sexual, es algo que hay que cuidar y tratar con mucha cautela, especialmente, lo relativo al profesorado que forma parte en estas actividades; hay que procurar en todo momento un buen trato, para conseguir su permanencia y deseos de trabajar en el tema siempre que sea necesario.

“les doy mi número de teléfono y mi correo electrónico para que puedan estar en contacto conmigo en consultarme sus dudas”. (A, 6)

Casi todos los asesores trabajan la educación sexual u otros temas, bajo la demanda del profesorado. Aunque en algunas veces, se trabaja bajo ciertas condiciones de asesoramiento o de negociaciones, porque no es fácil, al que ellos acepten o soliciten estos temas; lo que pone a prueba en estos casos, las habilidades y destrezas de los asesores para resolver estos conflictos y tengan un final feliz para ambas partes.

“porque la verdad es que hay dentro del profesorado gente, que no sólo entiende esto como una necesidad, sino que hay rechazo tremendo al respecto, entonces si va a obstaculizar tanto el trabajo que no merece la pena”. (A, 7)

El trabajo que hacen en educación sexual es netamente de apoyo o ayuda al profesorado. Pero, también saben que deben ofrecer propuestas de formación en el tema, que sea interesante e impactante, en este caso.

El trabajo que ofertan para el área de la educación sexual, son los trabajos en equipo o de grupo. Con esta modalidad formativa el profesorado logra su formación en el tema bajo el intercambio de experiencias.

Para ser según informan, que el trabajo hoy día sobre la educación sexual, lo hacen los orientadores, aunque éstos no se dirigen al profesorado, sólo a los alumnos, pero ofrece al primero los materiales que tienen sobre el tema.

Recomiendan que las instituciones administrativas del gobierno tomen en serio el tema de la educación sexual, y no se contemple como algo prioritario solo en casos de situaciones negativas ante un problema social, sino como un asunto que compete a ellos mismos.

Lo ideal según su experiencia, es la existencia física de un asesor en educación sexual de forma exclusiva, pero ello, hoy día no resulta rentable para la administración, de manera que para eso habrá que esperar un par de años, esperando que no sea demasiado tarde para actuar.

Y, consideran que el remedio al respecto, sería la creación de una licenciatura en sexología, para que reciban formación los asesores que a sí lo deseen, o, simplemente para ratificar los conocimientos del profesorado de cualquier área en general.

Sugieren que los programas de educación sexual se trabajen en colaboración con los orientadores y los padres, bajo un mismo denominador común que es la formación en primer término del profesorado, a la vez éstos a los alumnos. Y, lo más reciente es la propuesta de formación entre el profesorado mediante la creación de una Red de Coeducación, en donde como sabemos se inserta la educación sexual, es una alternativa de solución para el tema, en este sentido.

El profesorado de educación secundaria, tiene muy difícil por el momento el trabajo sobre la educación sexual, la razón, el tiempo. Además, el plan de estudios vigente no les permite según informan ocuparse de otros contenidos, porque el suyo está cargado, también tiene que respetar la normativa de la Consejería de Educación y Ciencia, en estos casos.

“de hecho con la estructura orgánica que se tiene ahora mismo y temporal resulta difícil”. (A, 1)

No obstante, ante la reacción positiva que tienen algunos profesores sobre la educación sexual, se proponen las medidas necesarias para que estos profesionales comiencen su formación en el tema con el apoyo de personas capacitadas o profesionales en este ámbito de la educación.

“Apoyo económico para la adquisición de materiales y otros recursos o simplemente para que puedan realizar estas actividades formativas bien pagándole sus desplazamientos” (A, 15)

“Apoyo al asesoramiento, donde se ofrece apoyo al profesorado con la colaboración de un especialista en el tema”. (A, 15)

La formación del profesorado en educación sexual, ofrece mejores resultados cuando se es a través de los cursos de formación, porque en los grupos de trabajo es necesaria la intervención de un especialista que les coordine y adiestre en el tema, lo que hoy por hoy, no es tan sencillo.

Hasta el momento lo único que proponen es que la educación sexual con los alumnos se ofrezca en las tutorías, y, hacer comprender a éstos la importancia del tema hoy día.

9.1.1.8. Propuesta de profesionales responsables en educación sexual

La mayoría coincide en que la responsabilidad de las actividades formativas recae en sus manos, pero, que de igual forma podrían hacerlo el profesorado, aunque esto, resulta complicado, porque ellos indican que sí, luego en la práctica se olvida, luego, la educación sexual queda en manos de nadie. No obstante, solicitan mucha formación y apoyo.

La responsabilidad de las actividades en educación sexual, corresponde al cuerpo de compañeros (asesores), el problema, es que no abasto con estas tareas formativas, porque son pocos y los trabajos son demasiados, de modo, que en ocasiones no se cumplen con las expectativas del profesorado en estas áreas u otras.

Hasta el momento reconocen como única figura que apoya los trabajos en la educación sexual en los centros. Ellos indican que sería recomendable también el apoyo de sexólogos. Porque es un área complejo, para que en el futuro existan los trabajos de colaboración en el tema en el que se incluya al profesorado, propiamente dicha.

Resulta difícil firmar documentos en los que se responsabilice a ciertas personas e instituciones u organismos, que sienten que bajo su compromiso deban cumplirse determinadas actividades formativas en un área específica. Exponen a la administración la propuesta de estudios referidos con la educación sexual a nivel licenciatura.

Debe quedar bajo la responsabilidad de todos los miembros del sector educativo para que juntos diseñen un plan y programa que cumpla con todas las necesidades de la sociedad educativa actual.

El profesorado no se hace responsable en las actividades sobre la educación sexual, porque indica sentirse sólo y no puede con toda esta carga, además no quiere problemas con los padres. El temor del profesorado por el compromiso le impide ver el asunto con otra perspectiva e impide por tanto en ocasiones evitar trabajarlos en sus centros.

“y a veces el orientador del centro no esta colaborando tampoco con ellos y eso agrava más la situación”. (A, 2)

Observan que los alumnos no pueden responsabilizarse de su aprendizaje, porque las únicas sesiones en los que reciben información en educación sexual, es a través de las tutorías. Los asesores no saben en que momento pueden intervenir en estos casos, de modo, que no pueden afirmar que los alumnos asumen la responsabilidad de acudir periódicamente a las tutorías.

9.1.1.9. Propuesta de asesoramiento en educación sexual

Indican que los trabajos de asesoramiento en temas transversales debe desarrollarse en tres aspectos: la transversalidad, la evaluación y la atención a la

diversidad. También se relaciona hoy día dentro del área de Inteligencia Emocional, porque facilita el conocimiento de las personas a conocerse así mismas y a los otros.

Siempre trabaja directa en las áreas que aborda en las actividades formativas, porque considera que eso más coherente, no vale disfrazar la información a los alumnos bajo ningún concepto.

Todos ellos trabajan bajo ciertas demandas y negociaciones en cualquier ámbito educativo. Sin tapujos ni desviación de la información que proporcionan al alumnado y al profesorado en temas de educación sexual; área donde más obstáculos se encuentran en su recorrido o en las actividades formativas.

Se mantiene la postura en los orientadores para que sean los encargados de llevar a cabo las actividades informativas al profesorado y al alumnado.

Ante la imposibilidad de contar con asesores en educación sexual de forma oficial, por el momento, la propuesta es que los asesores de formación que hoy día están en los CEP, se actualicen y se formen en el tema. Que la administración evite la conglomeración de asesores en un área específica y comiencen a indagar la posibilidad de formarse en otros ámbitos del conocimiento para mejorar su trabajo con el profesorado.

“Hoy día lo que se pretende por parte de la administración es tener todo agrupado en los trabajos de los asesores” (A, 54)

“en un principio se pretende que haya un solo asesor que sirva para todos con lo cual es bastante complicado esta pretensión”. (A, 54)

El problema es el CEP no sabe como elaborar un plan de actuación en temáticas de educación sexual, por tanto no logra llenar los espacios de interés del profesorado, en estos casos. Pero la iniciativa va en camino.

No cumplen con las expectativas del profesorado, porque los temas incrustados en los programas, no demasiado concretos, y no exploran otras áreas de educación sexual igualmente importantes. El problema es más evidente cuando se pretende ofertar a los alumnos, no despierta el interés de esta población educativa.

“el tema del amor es algo fundamental, pues ellos confunden mucho el concepto de amor y la amistad, y establecer esas diferencias es importante”. (A, 19)

La propuesta de formación del tema en educación sexual, emane de varias fuentes, públicas y privadas, institucional formativa y no-formativas, y de ONG. También a través un asesoramiento y formación continua sobre el tema.

Se mantiene la postura de que el asesoramiento en los alumnos se ofrezca a través de las tutorías. Pero, que el proceso no se limite únicamente al plano informativo sino abarque el plano formativo.

“recuerdas cuando te forman pero cuando te informan se olvida”. (A, 3)

9.1.1.10. Valoración de la educación sexual

Lo más significativo que recuerdan en los trabajos relacionados con la educación sexual, es cuando se le ha presentado el caso de embarazo de una alumna, lo que resulta complicado olvidar –deja huella -. Y, cuando ha tenido algún encuentro desagradable con algunos padres.

“pues empiezas a darte cuenta que a los mejor podías haber hecho algo en ese sentido” (A, 1)

“una mala experiencia sobre todo en determinados padres con ciertas ideologías que incluso han atacado a la escuela”. (A, 1)

Consideran que todo lo que ha realizado en la educación sexual, lo ha hecho bien, porque siempre ha tenido una concepción definida sobre el tema. Además, cuando encuentra dificultades en el tema, busca apoyo de especialistas, por ello, se siente informado, al respecto.

La educación sexual para alguno de los compañeros, sigue siendo un tabú, las razones son diversas, pero, la más concreta, es por la formación inicial que han recibido y por la época que han vivido. Lo que impide el trayecto de una buena asesoría en el tema.

La mayoría de los profesionales que trabajan en el tema de la educación sexual, incide en que los medios de comunicación dificultan el trabajo en el área, pero, no pueden evitarlo, tienen que adaptarse a esos bombardeos, en este sentido.

Con respecto a la educación sexual se avanza lentamente. Se solicita para las instituciones gubernamentales, la posibilidad de incluir dentro de sus planes de trabajo los contenidos del tema, porque sorprende que hoy día, no aparezcan en los libros de texto.

“Ahora hay impulso sobre la ES, pero muy descoordinado, entonces ese avance que las instituciones ofrecen no siguen su recorrido” (A, 9)

“en los años noventa fue un cambio muy brusco para el sistema educativo español”. (A, 15)

Pues, recuerdan que desde su oferta en la LOGSE (1990), el asunto no cuaja en la mente de los políticos, por tanto, las administraciones tampoco la anexan en los programas de estudios, lo que justifica este retraso en el tema.

Se sugiere que los programas que sobre educación sexual vigentes, sean evaluados para reforzar o hacer cambios según convenga al caso. Y, eso puede ser en dos fases: 1.- Una evaluación continúa. 2.- Una evaluación compartida y democrática.

Se propone que se considere la formación inicial del profesorado en educación sexual, pues con ello, se evita tratar esta formación de forma muy científica.

“La FI no existe como tal, pero tampoco existe en los maestros de primaria, de hecho la ES en España no existe en ningún sitio”. (A, 7)

9.1.1.11. Valoración de la formación en educación sexual

Indican que es una formación absolutamente necesaria, porque la población que se forma son personas, que sienten, tienen y desean esa preparación en la vida futura, y, con estos factores no se pueden jugar.

Su contacto con la educación sexual ha sido fundamental, porque le ha permitido el conocimiento del tema desde su propia expectativa personal y profesional.

Valoran la formación en educación sexual tras las visitas que realizan en los centros educativos al inicio de cada curso escolar, y con base a las necesidades que surjan se elabora un plan de trabajo. Sin embargo, indican que la formación del profesorado en el tema debe ser previa al proceso formativo.

Las intervenciones de profesionales externos a los procesos de asesoramiento en educación resultan sumamente importantes, de hecho, es lo más conveniente en estos casos. Por tanto, la colaboración de ambos profesionales favorece un ambiente adecuado y oportuno sobre el tema.

Resulta prioritaria la formación en educación sexual, porque las consecuencias negativas que surgen día tras día, son alarmantes, lo que supone una actuación inmediata, en este sentido. El problema es que la administración no entiende o permanece pasivo ante estas situaciones, como si esto, fuese algo ajeno a su competencia.

“pero resulta imposible, porque además ellos entienden por sustitución como un reino, y entonces eso dificulta más esas relaciones”. (A, 2)

Pero, el canal de formación en el tema, no ha sido el más adecuado, porque ha un área impuesto por el estado, sin información ni formación previa, al respecto, y a la fuerza ni los zapatos entran.

Debe ser programas cuyo ámbito de estudio trascienda en las instituciones como la casa y la familia. Tengan objetivos previamente establecidos a las necesidades del profesorado y de la sociedad.

“Yo creo que en lo que respecta a la ES no se ha trabajado mucho y no muy bien”. (A, 14)

Pero, que la formación en este ámbito no desaparezca en los planes de estudio. Ofrezcan propuestas amplias y relevantes.

El profesorado solicita de modo redundante, una propuesta de educación sexual completa y buen diseño, que resulte interesante y actualizado en todos los aspectos que encierran el tema. Porque el profesorado de manera inconsciente hace la educación sexual desde su propia experiencia.

“pero en realidad estamos transmitiendo esa cultura, y por tanto seguimos produciendo y consumiendo, y lo que importa es vencer y tener”. (A, 2)

Señalan que en relación a la formación del profesorado en educación sexual, no basta con recibir un título de aptitud pedagógica (CAP), para que pueda desarrollarse en el tema, porque eso sería una incongruencia. Lo ideal, pero virtual, es la inclusión del área dentro de la formación inicial del profesorado.

“considero personalmente que la educación sexual es un tema que merece ser abordado con una formación adecuada” (A, 28)

“Pero dentro de su campo en la FI la educación sexual es inexistente”. (A, 33)

El profesorado llega al tema de la educación con algunas nociones básicas, eso significa que en blanco no está, el problema es que de ahí resulta sacarle, cree saberlo todo o lo suficiente. Implica por tanto, ofertarle un planteamiento realista sobre el tema.

“El oficio de profesor implica ir aprendiendo con la práctica”. (A, 49)

El problema es aún más complicado, porque la formación permanente del profesorado en educación sexual, es semejante a la formación inicial, sólo pinceladas – hay poco interés -. El profesorado se defiende indicando:

“pues por el carácter de la licenciatura veíamos más aspectos referidos a la psicología que a la pedagogía” (A, 55)

“y en magisterio la cosa fue igual no teníamos ninguna materia relacionada con la ES”. (A, 55)

Lo fundamental en estos casos, es que el profesorado trabaje el tema de la educación sexual, bajo su propio interés y motivación. Hacerse el oído sordo de las actuaciones o comentarios políticos en torno al tema.

Emitir una valoración general sobre el alumnado en temas de educación sexual, resulta algo complicado, porque depende del centro serán las actitudes o conocimientos de éstos sobre el tema.

“en los centros en sí, el tipo de alumnado que se tiene no puede darse una respuesta generalizada de la influencia que se tiene”. (A, 5)

La masa de población en los centros es demasiado heterogénea, y lo es más cuando el profesorado o el tipo de centro se preocupa en la educación de éstos jóvenes en el tema de la educación sexual, de manera que esto es muy relativo.

9.1.1.12. Valoración de su formación profesional

Cree que su formación ha decaído porque no intenta explorar otros ámbitos. Centra su atención a los temas de moda y olvida otros que de igual importancia. Piensa que la madurez profesional se alcanza a través del tiempo y de las experiencias, pero que uno mismo debe ser autocrítico.

“pero en ocasiones esa experiencia puede ser de muchos años y no le sirva para nada” (A, 3)

“o sea que las experiencias resultan importantes cuando una las evade”. (A, 3)

Considera que la enseñanza es algo que te permite observar los aspectos que son útiles para tu formación, a la vez fluyan a uno mismo. Admite que su labor ha sido importante, pero que aún le falta camino por recorrer; en el ámbito educativo, es recorrido es algo distante, pero, se llega a la meta siempre que no se coloque las pilas oportunamente.

Piensa que los compañeros tienen que equilibrar constantemente los comentarios que reciben del profesorado en las actividades formativas, porque no siempre culminan satisfactoriamente. Pero, no pueden abarcar todas las áreas que los docentes les hace, además, ni ellos mismos saben lo que realmente les interesa, no son específicos en sus demandas.

Apunta, que sus colegas o compañeros han tenido que informarse por cuenta propia, por que se enfrentaban a algunos docentes con ideas claras y con expectativas definidas, de modo, que había que prepararse y no pensar que no vale pena, porque era una minoría, pues todos tienen derecho a la formación.

Su trabajo en la educación no le ha sido fácil, por las constantes intervenciones negativas de los padres y de algunos compañeros. La rivalidad entre los docentes de las distintas áreas era inevitable en los centros.

“la gente de primaria despreciaba absolutamente las tareas que nosotros hacíamos en educación infantil”. (A, 3)

El apoyo recibido en la formación profesional de los demás, han sido importante y necesaria, permite ahondar en otros aspectos de la educación antes no explorados por uno mismo.

Parece, que por el momento existen proyectos sobre la educación sexual encaminados en mejorar la formación del profesorado. Sin embargo, no sabe como esa ayuda llegará a estos profesionales, dado que es manejado desde la propia administración, y ello, quizás llegue a su destino a largo plazo.

“como nosotros no coordinamos a esas personas que dinamizan esos proyectos y hacer tareas conjuntas pero es difícil, porque políticamente no nos corresponde a nosotros, así que muchas veces si algo se va hacer, hazlo, sino vas a estar de usurpador de otros campos ajenos”. (A, 1)

No se ha hecho una valoración global de los programas. Pero, saben que aún falta mucho por mejorar en el área de la educación sexual. No obstante, a nivel oficial el asunto no parece importar demasiado, pues los pasos sobre el tema van un ritmo demasiado lento, esperan que eso –no llegue demasiado tarde -.

El profesorado considera que hay material para trabajar en la educación sexual, el problema es que no se le ha enseñado cómo hacerlo, y, ello justifica su indiferencia por el tema.

9.1.2. La voz de los profesores

9.1.2.1. Motivos

Comienzan sus trabajos en educación sexual por sus alumnos. Han sido el motor que le conducido a explorar en este ámbito del conocimiento, y, ahora está muy enganchado con ello. Ha compaginado la docencia con la orientación, en primaria y secundaria, respectivamente.

“pues el trabajo del orientador en el centro pues tiene sus características propias, es decir, aunque sea un profesor más, las funciones son diferentes al de un profesor estándar”.

El motivo de trabajo en educación sexual, es por gusto personal, se considera una persona abierta a todas alternativas que la educación le ha ofrecido.

Los colegas se han formado en la educación sexual por los problemas que observaban de su entorno. Así como por superación personal y profesional en otras áreas del conocimiento. Y, cuando hay alguien que les empuje a trabajar en el tema.

Respete el trabajo y la opinión de otros profesionales del ámbito de la salud y del asesoramiento en educación sexual, pero no comparte ni le gusta la idea de intervención de éstos en los centros, porque no conocen lo suficiente a los alumnos, y eso no les beneficia.

“pero tener una persona ajena es darle una importancia al tema que particularmente a mí no me parece”.

No dudan de la formación profesional de los demás, pero algunos no desean compartir con nadie las tareas formativas. Mientras que otros, consideran que el apoyo que ofrecen los orientadores cubre ciertas demandas en los alumnos y en casos puntuales a los profesores.

“Yo creo que están haciendo cada uno lo suyo.

Hay mucha incertidumbre por parte de algunos profesionales, concretamente, la disputa es con los sexólogos, porque la mayoría trabajan el tema cambio de remuneración económica.

“porque el tema se hace por unos intereses personales puramente económicos y eso evita que este tipo de educación pueda llegar a toda la sociedad”.

Desafortunadamente, la administración no colabora oportunamente por difundir la educación sexual a toda la sociedad educativa en general. Preocupa esa falta de promoción del tema, ante una alta tasa de problemas que existen, ante la ausencia en los currículos de los centros.

“por tanto yo fundamentalmente creo que las directrices de la administración no son muy claras, y esa falta de claridad impide que se haga de forma adecuada”.

Los programas de educación ha sido el tema de preocupación para el profesorado, porque casi todos incitan por el uso de los anticonceptivos, cuando lo que deberían hacer es concienciar a los jóvenes de su uso. Por tanto, hay que reforzar el planteamiento que hacen en determinados temas, para no crear más incertidumbres a los alumnos.

El motivo principal por tratar la educación sexual en los centros, emana de las falsas ideas y mitos que existen sobre hoy día en el tema. Y, porque lo esencial en este ámbito es el desarrollo de la persona, por lo que debe incluirse en todas las etapas de maduración del individuo.

“La cuestión fundamental es hacer descubrir la racionalidad en que la persona se constituye”.

Porque un profesor debe estar en continua renovación en los distintos campos de la educación y del conocimiento. Este es uno de los motivos por los que tiene que explorar la educación sexual en los centros, y, evitar las reticencias sobre el tema.

“los profesores de España les cuesta mucho cambiar, y eso siempre lo he comentado”;

“el tema debería ser trabajado con más cuidado y con mucho cariño”.

Los jóvenes y los niños son los centros de atención a los que todo profesional de la educación debe considerar en sus planes de trabajo. Porque ellos son la población más vulnerable a las cuestiones sexuales de hoy día, seguido de los adultos. Deben ser informados en todos los aspectos de la sexualidad.

9.1.2.2. Realidades de la educación sexual

Realmente, los sexólogos y los asesores de formación, no son bien vistos por el profesorado; las discrepancias por ambos es enorme, no son personas muy gratas. Con respecto, a los segundos dudan de su formación en educación sexual; y los primeros, no trabajan gratis, sino a cambio de dinero. Una realidad desconsolante, pero cierta.

Por la información que tienen sobre el CEP, saben que estas instituciones no ofrecen una formación periódica sobre la educación sexual, no abordan por tanto el verdadero universo del tema. De hecho, la administración indica que a pesar de las pocas actividades que se hacen en educación sexual, pero se trabaja de forma transversal en todas las asignaturas, pero en práctica eso no se realiza.

“es imposible porque requeriría la formación de todo el profesorado en el área”.

Lo que traducido al castellano y en la práctica es imposible, porque eso es factible únicamente bajo un trabajo de coordinación para que puedan invadir áreas de educación sexual sin entrar a terrenos ajenos, y esto no es viable en el ambiente educativo hoy día. Porque las leyes que se proponen en el tema no han cuajado en las expectativas del profesorado, además, no llegan a aplicarse tal cual en los procesos formativos. Esa realidad es la que ha experimentado la LOGSE desde oferta en los años noventa, lo que sabe ha sido un fracaso total.

Los programas de educación sexual ofertados hoy día, abordan temas sumamente básicos para los alumnos. A ellos no les interesa explicaciones sobre los conceptos de hombre o mujer, porque eso no es interesante, prefieren ahondar en otros aspectos más relevantes.

Que los programas de educación sexual no se centren en la idea de que este tipo de educación, se refiere exclusivamente a la procreación del individuo, porque provoca nociones erróneas, al respecto.

“pero todo esto no implica que se tenga que estar haciendo relaciones sexuales”.

Los programas de educación sexual deben ofrecer respuestas adecuadas y convincentes a los alumnos y a los profesores. Debe evitar en metodologías tradicionalistas, porque eso conduciría al retroceso del tema; lo correcto es abordar el tema con un nivel profundidad y no quede en el plano meramente informativo.

La realidad sobre la formación del profesorado en temas de educación sexual, es demasiado desconsolador, deficiente e inexistente. Esa realidad se refleja en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado.

Actualmente, los alumnos viven hoy día la sexualidad peor que antes, porque centran su interés en las relaciones sexuales, considerando que esto es la educación sexual, propiamente dicha.

9.1.2.3. Evoluciones de la educación sexual

Consideran que la evolución que tienen sobre la educación sexual ha sido positiva y de constantes cambios. Admiten que antes no se ofrecían apoyo económico para cursar en el tema; hoy día aunque en caso puntuales, pero existen proyectos financiados para desarrollar en la educación sexual, por tanto, piensan que se esta evolucionando, en este sentido.

Se ha alusión a los medios de comunicación, porque antes era imposible ver por la televisión programas de contenido sexual, y, ahora esta en el menú del espectador – puro marketing -. De modo, que la evolución ha sido relativa, hay opiniones contrarias al respecto, se indica que hay más libertas en estos temas, pero el descontrol es evidente. Y, nadie puede frenarlo, porque eso lo que deja más dinero, y se mantiene el silencio.

Según datos de los CEP, la educación sexual en los centros esta evolucionado lentamente, en sentido de mejora para los alumnos y los profesores, hay cierta libertad y menos pudor para expresar aspectos relacionados con el tema.

Antes la educación sexual se concebía como una educación netamente preventiva. Los cambios sobre el tema han comenzado en los año 80' hasta hoy día. Pero con la transición esas ideas quedaron al margen, ahora la gente es más consciente de la necesidad que conlleva el conocimiento en sus propias vidas. Algunos piensan que no la educación no ha evolucionado y que siempre ha sido así. Lo que es verdad, es que ha cambiado con el paso del tiempo.

“Pues yo lo percibo como boom, porque de ser un tabú, de ser algo prohibitivo y entonces en esa época era muy difícil establecer contactos, y ahora se vive con más libertad”.

Los profesores de hoy día son totalmente distintos a los de otras épocas; son más abiertos y centrados en algunos aspectos del tema, mientras que los de otro, son siguen siendo en algunos casos muy tradicionalistas y conservadores.

“una generación más, así que forzosamente se tiene que ver desde otro punto de vista”.

Hoy día, el profesorado comienza a formar parte de proyectos relacionados con la educación sexual con sus compañeros, con instituciones administrativas o por iniciativa propia.

Los alumnos según perciben, no evoluciona equitativamente, porque algunos sólo piensan en relaciones y posturas sexuales, y otros exploran otras manifestaciones o temas actuales de la sexualidad, luego entonces, las actitudes son divergentes, en estos casos.

9.1.2.4. Enfoques de la educación sexual

El enfoque que la administración solicita para el área de la educación sexual, es la transversalidad, que se aborde desde todas las asignaturas.

Que los programas estén enfocados hacia una educación sexual de igualdad de género. También que desarrollen actitudes y comportamientos “normales” entre los jóvenes en relación con la expresión de su sexualidad. Que estén enfocados a aspectos biológicos y psicológicos.

Con respecto a los alumnos, que tengan suficiente información sobre aspectos de su cuerpo. Bajo aspectos sociales y de su propia sexualidad.

9.1.2.5. Contenidos de educación sexual

Los asesores adscritos a los CEP, no son fuentes confiables según han indicado, porque cuando se les ha solicitado alguna actividad en educación sexual, se observa que no contemplan el tema dentro de sus planes de trabajo. El profesorado pasa de ellos, en algunos casos, por esta razón.

Se sugiere a la administración que los programas de educación sexual contenga una conjunción de contenidos y que abarque a la vez otros temas afines. Que se haga efectiva la transversalidad de los contenidos referidos al tema, según las distintas asignaturas.

Los programas de educación sexual deben incluir contenidos que respondan a los problemas de la sociedad actual tales como: el tema ético, las relaciones de paz, la ecología, el maltrato con agresividad, fisiología, las enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

Debe incluirse también contenidos referidos a la parte afectiva de la persona, dado que no es lo mismo la sexualidad que lo afectivo. Pero que ambos se complementan en la educación sexual de las personas.

“el programa de educación afectiva- sexual abarca una multitud de temas que son los que componen la esfera física y la esfera mental de la persona”.

Para algunos resulta importante de igual manera incluir la fertilidad dentro de la educación sexual, porque es un tema que pocos hacen caso de la misma, pero que su conocimiento evita muchas consecuencias negativas en los adolescentes.

Los programas de educación sexual comienzan normalmente con nociones básicas de anatomía a la vez su ejecución comprende tres fases: 1) Fase de conocimiento, 2) Fase de reflexión, 3) Fase de toma de decisiones. Por que se busca un proceso educativo en general que es el desarrollo de la autonomía personal, por tanto con la educación afectiva-sexual queremos que lleve al alumno a tomar sus propias decisiones sobre su cuerpo.

El profesorado no señala ningún contenido específico, pero solicita la inclusión de temas como: las relaciones personales de igualdad, la autoestima, la empatía, la resolución de conflictos.

“en fin, una serie de temas que bajo mi punto de vista están relacionados con la Educación Afectiva- Sexual”.

Siendo la adolescencia una etapa crítica del desarrollo, los contenidos que deben trabajarse con esta población son los cambios corporales y los cambios biológicos y fisiológicos del aparato reproductor, de ambos sexos.

9.1.2.6. Propuesta de educación sexual

Algunos consideran que lo ideal es hacer una educación sexual en colaboración y de diálogo entre los padres y los hijos, porque permite un acercamiento en ambos. También indican que para ellos, es fructífero el trabajo con los compañeros.

Sugieren en común un cambio emergente de prácticas sobre el tema de la educación sexual, un planteamiento inicial y personal de los estudiantes de profesorado para mejorar su desempeño en estas áreas. Y, el apoyo y colaboración entre ellos mismos o con la ayuda de agente externo.

Señalan la necesidad de que existan otras personas especialistas o de apoyo externo, como los asesores y de los orientadores. Por último, señalan que las ideas de otras personas o de otros países suelen ser mejor aceptadas que la del país de origen. El problema es que las propuestas sobre la educación sexual no han cuajado todavía entre el profesorado de hoy día.

“no hay propuestas concretas, pues si las hubiera y estuvieran a la vez incentivadas desde la administración educativa”.

También se propone que la educación sea abordada por los sexólogos y los orientadores, así como de otros especialistas en el tema.

La educación sexual no se propone por parte de la administración, porque esta institución aún no la considera interesante, prefiere priorizar otros temas, dejando a ésta en el punto muerto. Así mismo, se propone realizar visitas a los CEP para ofertar el tema de la educación sexual bajo propuestas interesantes para el profesorado.

Que sea transversal. Puede incluir términos griegos o en latín para nombrar algunos conceptos en las distintas asignaturas. Evitar caer en una sociedad de consumo por la difusión que existe sobre los anticonceptivos.

Los programas de educación sexual deben hacerse en coordinación con otras instituciones y de especialistas en el área, según sea el caso. También debería estar incluido en los planes de estudios de las facultades de educación, y de posibilidad de perfeccionar los estudios del tema con estudios de más alto nivel.

“Habría que procurar que la nueva estructura europea tenga un postgrado en educación sexual”.

Que los programas que se oferten estén diseñados para que puedan ser abordados en todas asignaturas, en horas lectivas y se ofrezca ayuda externa cuando sea necesaria.

Que el profesorado no mezcle la metodología usada por los sexólogos para abordar el tema, cada uno en su área. Se debe procurar unificar el interés general de estos profesionales en la educación sexual.

“yo pienso que los profesores pueden hacerlo con un poco de esfuerzo por su parte y no habría ningún problema”.

Que estén formados antes de actuar sobre el tema en los centros educativos. Que ellos mismos, descubran el verdadero sentido de la educación sexual, para su vida y la de otros.

Debe procurarse el trabajo compartido con los alumnos, eso les abre la confianza para manifestar sus inquietudes. Profundizar más la información que sobre educación sexual reciben y que sea de forma continua, porque hasta el momento, solo la adquieren en casos puntuales.

9.1.2.7. Propuesta de formación en educación sexual

Mediante la formación en educación sexual algunos han logrado publicar sus trabajos y explorar en otros ámbitos del conocimiento. Indican que la mejor forma de aprender en el tema, es con el intercambio de experiencias y cuando empiezas a trabajarlo. Reiteran que sólo con la formación adecuada en el área se responden las dudas.

Deben formarse en educación sexual a través de los cursos que ofrecen algunas universidades y los CEP. También pueden hacerlo en otros países y con los propios compañeros de trabajo.

Debe existir una ayuda externa en los centros, bajo la intervención de otros especialistas en educación sexual (médicos, psicólogos, orientadores), para que el profesorado no se sienta solo en estas tareas; por lo menos inicialmente, mientras se forman en este campo. También deben intervenir en el proceso los asesores de los CEP.

“Debe venir de la experiencia de un experto en el tema”.

Y, que existan formadores en educación sexual para que visiten los centros y apoyen al profesorado en las tareas formativas en el tema.

La única propuesta de formación que se tiene en educación sexual por parte de la administración, es la que ofrecen los CEP.

Hay que inyectar al profesor la idea de trabajar la educación sexual desde su propia asignatura, independientemente del área. También deben empezar por las ideas previas del profesorado en el tema.

Se propone que la formación del profesorado en educación sexual sea voluntaria y no bajo imposiciones. Se remienda que la formación docente en el área sea a partir de su paso por la universidad, porque los que hoy ambulan en los centros carecen de esta formación.

“Porque el profesorado no está formado- eso está claro-, es decir, sin formación previa”.

El profesorado propone que la secuencia lógica de la formación es, primero la formación de ellos luego a los alumnos y no viceversa. Se invita al profesorado a formar parte de las charlas o conferencias que se ofrezca en los centros, para que a posteriori decida su intervención o no dentro del tema.

“permanezcan voluntariamente ahí, sin ningún compromiso, para que después ellos mismos decidan hacerla o no, bajo su criterio personal”.

Que los alumnos conozcan todos los aspectos referidos a la educación sexual sin poner límites a sus conocimientos. Que el tema esté contemplado en los currículos educativos. Y, que el claustro emita su voto a favor de la realización o desarrollo del área en los centros.

“Sí, de hecho los alumnos están interesados; ellos están encantados”.

9.1.2.8. Propuesta de profesionales responsables en educación sexual

En cuanto a propuestas señalan las siguientes:

Que participen de forma constante en las actividades formativas relacionadas con la educación sexual, entre los que están: formadores, sexólogos, orientadores asesores, etc.

“existe una buena coordinación de los asesores de los CEP con los profesores de los institutos”.

Que se incluya la educación sexual en el currículo de los tres niveles básicos educativos e implicarse en las tareas de formación.

Que los programas de educación sexual incluyan temas acorde a las edades de los alumnos de secundaria, sin herir la sensibilidad de éstos últimos, y trate de evitar cualquier problema con los padres. Que se trabajen a través de un tejido social (trabajo colaborativo).

Que el profesorado asuma el compromiso de trabajar la educación sexual en los centros.

Que se ofrezca al alumnado temas interesantes y un seguimiento de las actividades de tutorías, al respecto.

9.1.2.9. Propuesta de asesoramiento en educación sexual

Indican sobre la posibilidad de formar asesores en el tema mediante un master.

Que se evite la idea de pensar que los médicos son los únicos que mejor pueden desarrollar la educación sexual con los alumnos o con los profesores, porque eso no es verdad, salvo si fuesen sexólogos.

Hoy día, la propuesta de formación de asesores en el tema, resulta casi imposible, porque no se considera rentable. Por ello, se responsabiliza para estas tareas a los orientadores. También se sugiere los teléfonos de contacto con especialistas en el tema, aunque éstos no son fuentes confiables.

Piensan que los asesores con que cuentan los CEP, se involucren en las tareas formativas a los alumnos y a los profesores.

Estos programas deben ofertar temas de actualidad y de interés general para el profesorado. Faciliten al máximo la formación del profesorado en educación sexual.

“y entonces si no les damos algo realmente atractivo, el profesorado no va a querer”.

La formación de los asesores en educación sexual debe llegar a posteriori al profesorado, como único canal en estas tareas formativas, en este caso.

9.1.2.10. Valoración de la educación sexual

Admiten que el conocimiento sobre la educación sexual, es algo que parece que todo el mundo sabe o debería saber, pero eso no implica que no deba profundizar aún más en estos temas. Porque es un área demasiado amplio y para conocerlo es necesario formarse en su contenido en general.

Parece que todo el profesorado tiene problema por diferenciar entre información y formación en educación sexual, de manera, que eso es meollo del asunto, al que tiene que trabajarse mucho.

Algunos se han atrevido a trabajar el tema interés personal, haciendo caso omiso de las dificultades que hubiesen surgido en el momento. Por ello, creen que lo hecho en el área lo han realizado bien y que se atreven a proponer que se desarrollen en otros países.

Desafortunadamente, la administración no cambia su postura sobre la difusión y uso de los anticonceptivos en los alumnos, lo que provoca una mentalidad distinta a la educación sexual.

Son interesantes, más no se percibe tal cual por la mayoría del profesorado. Se distorsiona sus objetivos en una sociedad de consumo. Eliminar las ideas erróneas de antaño que se tienen al respecto y combatir la ignorancia

“te decían que comer pescado azul o sardinas era muy malo para el colesterol”;

“Yo recuerdo una frase de un amigo: Que toda ignorancia es mala, pero la ignorancia en el terreno sexual es la peor de todas”. (P-1, 6, 7)

No se ha hecho hasta el momento ningún programa de educación sexual de forma global...solo se ha ofertado pequeñas puntaditas. Además, por falta de difusión algunos docentes se inscriben a algunos cursos sobre el tema y en la segunda o tercera, ya no queda menos de la mitad. Aún falta mucho por hacer en este ámbito dentro del territorio español.

“la Educación Sexual en España no se hace adecuadamente y en Andalucía tampoco”. (P-3, 35)

Sólo un programa parece ser utilizado en los centros, el propuesto por el Colectivo Harigmaguada de las Islas Canarias, que se encuentra colgado en la página de la Junta de Andalucía, para su consulta y uso.

El profesorado sabe que la educación sexual es importante en los centros, incluso esta completamente convencido de ello, no lo manifiesta directamente, pero le interesa y mucho. Pero, esto no es representativo para el total de profesores, dado que más de la mitad no la trabaja, les cuesta mucho cambiar.

“Cambios reciclados, cambios en los puntos de vista y no todos están dispuestos a trabajarlo”. (P-4, 3)

Deberían cargarse las pilas y actuar en el tema de la educación sexual, y, cuanto antes mejor.

Es lamentable, que los alumnos piensen que la educación sexual se refiere al acto de “entrepieñas”, incluso algunos solicitan información sobre la impotencia y otras cuestiones, que no son propias para sus edades. Cuando lo ideal es la vean como un tema natural y cotidiano.

9.1.2.11. Valoración de la formación en educación sexual

Cuando ha empezado a trabajar en la educación sexual recibía mucha crítica, porque no creían que no supiera algo al que todos saben, pero no le importaba porque en aquel entonces –eso, en la práctica -, ya lo había realizado, ya tenía hijos.

Señalan que el trabajo realizado en estos años, han dejado huella a las nuevas generaciones, y, eso les recompensa el esfuerzo en pro del tema de la educación sexual desarrollado. Cada uno tiene numerosas experiencias, entre los que ha experimentado todo tipo de satisfacciones personales; se sienten bien con todo ello.

“toda la experiencia que uno adquiere inevitablemente se va incorporando al bagaje de conocimientos que las personas acumula”

La formación recibida en educación sexual, ha sido muy represiva y con muchos desconocimientos.

No tienen información sobre la formación en educación sexual entre ellos. Proviene de distintas épocas y perfiles educativos. Unos tienen más formación que otros, en fin, es muy variado.

Parece que algunos profesores propios de las carreras son los que más valoran en su formación en educación sexual – en una minoría de ellos -. Entienden que la ayuda que ofrecen otros especialistas o profesionales en los centros, como algo necesaria, sin embargo, algunos la rechazan.

La mayoría tiene formación en educación por iniciativa propia, porque la administración no ha hecho caso a sus peticiones, de modo, que no le deben nada. Otros agradecen la labor en el tema por parte de los CEP, concretamente.

Son interesantes, costosos, inaccesibles, publicitarios, se hace con libertad, son los aspectos que caracterizan los programas que sobre educación sexual se ofertan al ámbito educativo. Lo que valorado afloja muchas dudas en su cobertura y atención.

En educación sexual casi todo el profesorado se encuentra en las mismas proporciones en cuanto al aspecto formativo en el tema, no cuentan con ella ni la han tenido. Incluso en algunos centros el profesorado nunca ha participado en alguna actividad relacionada en este ámbito.

“No tengo información sobre la participación del profesorado de Priego en estas actividades formativas”. (P-7, 23)

Es muy difícil implicar al profesorado en estas actividades, pero hay luchar con ellos. Pues aunque con la hagan mal, pero que participen, pues todo inicio es complicado, pero se mejora con el tiempo.

Es gratificante observar que algunos de los alumnos que han pasado a formar parte de sus tareas formativas, aplican esos conocimientos adquiridos de sus profesores y compañeros.

“los que eran alumnos con 16-18 años ahora ya tienen ya casi los 40 años, entonces cuando me los encuentro recuerdan aquellas clases con sumo cariño”. (P-1, 3)

9.1.2.12. Valoración de la formación profesional

Casi todos valoran su formación como algo positivo, porque las experiencias negativas le han servido para mejorar y ser autocríticas consigo mismos. Otros por ratificar su formación en la educación sexual y en otras áreas.

“hay que reflexionar sobre ese periodo, para no cometer el mismo error el año siguiente”. (P-7, 36)

“Yo soy docente porque me gusta, no tanto por el sueldo -sino por vocación- “. (P-7, 37)

Casi todas las experiencias importantes han sido de los compañeros, cada uno ofrece sus conocimientos a los demás, y, así sucesivamente.

Algunos han obstaculizado las tareas formativas personales y profesionales, otros la han reforzado. La formación educativa es derrotero de posibilidades y de adversidades. Pero, de todos ellos, se aprende algo.

Ofrecen un repertorio virtual, porque no están bien organizados. Algunos llevan actividades formativas bien recibidas por el profesorado y otros se cursan porque no hay otra alternativa, al respecto.

Algunos reticentes al cambio sobre la educación sexual, otros comienzan a trabajarla. No se puede diagnosticar este proceso, habrá que esperar que el tiempo lo defina.

Los alumnos valoran los trabajos que se han hecho en ellos, al paso del tiempo.

9.1.3. La voz de los orientadores

9.1.3.1. Motivos

Pues ha sido por el deseo que hacer bien las cosas con las personas a los que en esos momentos tenía que atender, es algo que forma parte de su trabajo. Como médico naturalmente estaba en contacto con el área de la salud, donde los motivos para explorar eran numerosos, pero gratificantes.

“cuando alguien se ha curado cuando trabajaba en el área de medicina deportiva y veía que alguien se curaba o que los padres te agradecen las intervenciones”. (O-1, 1)

El trabajo que hace con los niños son los motivos que los mantiene con mucho ánimo todos los días, es algo que disfruta hacer y no le importa el tiempo. Además, porque le costado mucho el trabajo, de modo, que su interés por permanecer ahí, es invaluable.

Al principio, como ocurre en todo trabajo, existe competencia, luego todo se hace en conjunto sin más compromiso que la gente a quienes sirven. Todas las personas que laboran en el EOE, son médicos, profesores o psicólogos, de modo que el motivo que les mueve son los mismos, ofrecer apoyo a los alumnos y al profesorado que lo demande.

“lo que pasa es que estamos muy agobiados de trabajo todos, y el hecho de participar conmigo en estas cosas le supone también dejar otras cosas, y no hay tiempo para nada”. (O, 2)

Toda gente y los compañeros te motivan a seguir en las tareas formativas. Son quienes te impulsan a explorar otros ámbitos del conocimiento, que por falta de tiempo no se adquieren.

La administración ofrece apoyo a los médicos del EOE en actividades formativas o de su especialidad como médicos u otra profesión cualquiera. A veces, no tienen información sobre cursos, jornadas o talleres, y, quedan fuera de esas formaciones.

Los programas de educación sexual cobran protagonismo únicamente en situaciones de emergencia. Cuando existe un problema de gran envergadura en los centros sino están en estado pasivo.

“fue en el año pasado cuando el incidente fue con niño de otra religión que se oponía a que se diera la ES en las clases”. (O, 6)

Algunos profesores tendrán motivos personales por trabajar en la educación sexual, otros por simple superación profesional, y, otros por obtener un reconocimiento.

“Tenemos constancias de ciertos profesores que nos han indicado que ellos forman parte de los cursos de los CEP por obtener un certificado de participación”. (O, 11)

La edad será la dependiente por la que los alumnos se muevan en torno a la educación sexual y por el morbo.

9.1.3.2. Realidades de la educación sexual

Crean sinceramente que el profesorado no hace la educación sexual, porque es muy apático, de modo, que aunque haga algo por ellos, luego queda en el archivo de los centros o simplemente lo ignoran.

“porque tú formas a un nivel alto de profesores en esos temas y luego ellos no lo hacen”. (O, 1)

Está completamente desorganizadas las actividades que la administración hace en la educación sexual, lo cual no favorece las actuaciones de los orientadores en esta área.

Hay más aceptación sobre los programas de educación sexual por parte de los padres. Resultado de la cultura y los cambios sociales de la sociedad. Se ofrece el tema por votación en el claustro.

“En realidad sobre la forma en que se da, más que un deseo de los alumnos ha sido mediante un acuerdo previo del Consejo Escolar”. (O, 5)

Aunque no está exento de conflictos internos en algunos centros, se desarrolla con toda naturalidad.

El profesorado trabaja el tema de la educación sexual según los libros de texto. Los orientadores son los que ofrecen charlas a los temas con un poco más de profundidad. Para ellos esto, es la paz.

Se interesan más a las referencias realizadas por los medios de comunicación.

9.1.3.3. Evoluciones de la educación sexual

Indican que la educación sexual va evolucionando en las actitudes y el pensamiento de los alumnos, dentro del plano informativo. El EOE considera que esto es lo más importante en este tipo de educación, además de la salud y la sexualidad.

Los programas de educación sexual Van evolucionando al mismo ritmo que lo hace la sociedad y las personas. Ahora se ven como algo normal y necesario. Ahora en los programas de educación sexual se resalta el protagonismo de la mujer, antes sumisa en estos aspectos por la influencia machista de otras épocas.

La mentalidad de los jóvenes ha evolucionado, ahora resulta muy difícil engañarlos en aspectos referidos con la educación sexual, están más despiertos que nunca. Lo malo, es la concepción errónea que tienen sobre estos temas – sólo sexo - .

9.1.3.4. Enfoques de la educación sexual

Los programas de educación sexual se enfocan más sobre los trabajos con los alumnos que con los profesores. Con éstos últimos el enfoque es más bien de intercambios de ideas y de reforzamiento para los alumnos.

Los profesores se involucran en la educación sexual bajo el enfoque de seguimiento a través de charlas y participaciones muy puntuales. Su trabajo en el aula se centra en aspectos referidos con los órganos sexuales y con la parte afectiva de los alumnos.

Los alumnos enfocan su atención a temas como la anticoncepción y el SIDA, y solicitan al orientador explicaciones directas nada de rollos.

“muchas veces te indican que nada de rollos sino directo al grano, por tanto tienes que limitarte en ciertos aspectos del tema y no ampliar en teoría”. (O, 1)

9.1.3.5. Contenidos de educación sexual

Los miembros del EOE trabajan dentro de la educación sexual toda la demanda de contenidos que les llega, pero también tocan los primeros auxilios.

Casi toda la gente que trabaja en la educación sexual se desborda por trabajar contenidos de anticoncepción y de enfermedades de transmisión sexual.

Los programas de educación sexual se centran netamente a los aspectos preventivos, y a los contenidos propios de la edad de los alumnos.

Se ofrecen a los profesores contenidos de salud propiamente, y en casos puntuales tocan contenidos más específicos de la educación sexual.

Los alumnos aún no asumen la importancia de la educación sexual, sólo les interesa sus órganos reproductores y su utilización en el sexo.

9.1.3.6. Propuesta de educación sexual

Se propone que los orientadores sean quienes hagan frente a la educación sexual, quizás por ser médicos se piensa que lo hacen mejor, pero es una utopía, porque igual puede ser abordado por el profesorado. Los miembros del EOE elaboran sus propios materiales en el tema, ofrecen su uso cuando se les solicita.

“a menos que ellos lo soliciten para que puedan trabajar con los alumnos”. (O, 4)

Proponen que los programas de educación sexual que se elaboren por las instancias administrativas se den a conocer a todos los centros educativos, porque eso lo que esta fallando.

Los programas de educación sexual deben provocar la participación general de los alumnos, sin inhibiciones y que participen por igual los profesores, como fuente de estímulo.

Crean que deben ser los profesores los que soliciten el apoyo a los EOE, tanto en educación sexual como en otros temas. Y se proponen cambios en la metodología de enseñanza a estudiantes en educación sexual.

9.1.3.7. Propuesta de formación en educación sexual

Solicitan más formación personal en educación sexual. Así como que el número de centros a los que atiendan sea menor, para que puedan ofrecer un información más adecuada, porque no dan abasto, son muy pocos para tanta demanda, y eso es muy complicado.

“Una de las cosas que solicitamos siempre, es la reducción del número de centros que tenemos”. (O, 3)

Demandan que el profesorado se forme en estos temas, sólo así se puede trabajar con ellos. Mientras que la administración debe ofertar más programas sobre educación sexual, con diagnóstico del tema en los centros.

Los programas de educación sexual deben contemplar la formación en el tema tanto del alumno como del profesor. Que tengan un espacio de tiempo para su tratamiento en los centros.

El profesorado debe involucrarse más en las tareas formativas en educación sexual. Que participe continuamente y en todo el curso escolar en el área.

Los estudiantes, en estas temáticas, saben algo...pero pueden saber más; hay que trabajar con ellos a partir de sus ideas previas o esquema de conocimientos.

“o bien corroborando esos conocimientos o bien reforzarles los nuevos”. (O, 2)

9.1.3.8. Propuesta de profesionales responsables en educación sexual

El canal que se sugiere, es que los orientadores o médicos ofrezcan a los profesores los materiales de apoyo sobre la educación sexual, bajo el compromiso de que los segundos la trabajen en sus centros y con los alumnos o sus propios compañeros.

“lo cual consiste en ponerles un video de cinta y pasarlo a consulta con los jóvenes para que ellos pregunten”. (O, 1)

Solicitan que los profesores o las personas que trabajen el tema de la educación sexual, no dejen de hacerlo y que se coordinen con el claustro o las autoridades educativas para que no haya ningún problema su realización en los centros. Al tiempo que piden de la administración mayor compromiso en las actividades formativas que ofrezcan al profesorado.

Los programas de educación sexual deben seguir con su labor en coordinación con otras instituciones interesadas en la educación sexual, aunque responsabilizar al profesorado, es pedirles mucho, mejor dejar que ellos lo decidan.

El problema con el profesorado es que siente temor de responsabilizarse en el tema de la educación sexual, mas sí sabe que no lo hará, por tanto, ahora no es una fuente confiable.

9.1.3.9. Propuesta de asesoramiento en educación sexual

Creen que sería ideal que existiera esta figura profesional, pero ahora mismo no es posible; habrá que esperar unos años para eso sea real. Los que trabajan la formación en la educación sexual, lo ven difícil mas no imposible. Es un área poco demandado,

quizás, eso sea la razón de no contar con un asesor específico en el tema. En fin, que el tiempo indique la última palabra.

Piensan que la orientación y el trabajo con los alumnos es mejor que sea realizado por los profesores y los tutores, más que por los asesores. Aunque el profesorado difícilmente demandará programas de educación sexual o asesoramiento, porque este tema no les resulta atractivo dada su identidad e historia profesional; y ello es lamentable.

Que permitan a través de su actividades un mejor acercamiento de los futuros asesores a los centros para indagar su actuación en el campo.

En el desarrollo de Programas de Educación Sexual debe existir la posibilidad de contar con asesores específicos en el área, porque ellos pueden apoyarnos para llegar a los centros a los que no podemos acceder por resultar insuficientes en algunos casos.

Ellos, difícilmente lo demanden, porque la educación sexual hoy día no les resulta atractiva, y, eso es lamentable, pero cierto.

9.1.3.10. Valoración de la educación sexual

Lo tienen difícil. Las actividades que a veces ofertan se suspenden por falta de gente. Los que mejor pueden valorar las actividades en educación sexual son los que más la trabajan, pues los orientadores lo tocan muy puntualmente.

No hay un claro entendimiento entre las instancias educativas y la administración. Esas faltas de información obstaculizan los trabajos en cualquier área del conocimiento.

En los programas de educación sexual hay una falta de concordancia entre las personas que trabajan la educación sexual con el profesorado. No hay un programa de seguimiento de las actividades realizadas en el tema.

Son escasos los profesores que se interesan por el tema de la educación sexual, la mayoría le rehuye.

Los alumnos, tienen información sobre el tema de la educación sexual de fuentes no confiables.

9.1.3.11. Valoración de la formación en educación sexual

Señalan que cuando te involucras en estos temas se obligas a formarte más y seguir informándote todos los días, te engancha. Más aún cuando vienes de una formación universitaria ajena a la educación, como es mi caso, médico.

Piensan que sus colegas se van formando a medida que forman o apoyan a los centros en el tema, pero, saben que aún les falta mucho por recorrer en este ámbito. Creen que pueden lograrlo, sólo hay que esperar un poco de tiempo.

En cuanto a profesorado y asesores, señalan que les ayudan en todo momento en las tareas formativas, dado que los médicos y algunos orientadores, carecen de aspectos de pedagogía. Eso se agradece y te amplía los conocimientos.

La administración –denuncian– tiene muchas promesas por cumplir. Deben saldar esas cuentas con el profesorado y considerar la inclusión de la educación sexual en los planes de estudio con carácter obligatorio.

Piensan que los programas de educación sexual deben ser los que consideren los grupos de trabajo con la alternativa adecuada para tratar el tema de la educación sexual con el profesorado.

El profesorado tiene algo de información sobre la educación sexual, al menos, puede indicarse que la idea la tienen, pero estar formados, imposible. Vienen arrastrando eso desde su formación inicial. Poco a poco van informándose al respecto.

“cuando se han informado por su propia cuenta o por lo menos porque han leído en los libros de texto sobre el tema”. (O, 2)

9.1.3.12. Valoración de la formación profesional

Creen que han superado todos los obstáculos que antes le impedía seguridad en sus actuaciones. Ahora las cosas han cambiado e intenta explorar en más ámbitos del conocimiento. Prefiere olvidarse del pasado. Todos van formándose en las áreas de su interés o porque su ámbito laboral les exige actualizarse en otras áreas.

“todo el mundo tiene que prepararse cuando va a comenzar algo nuevo, bueno habrán cosas que sabrán y otras que no, pero hay que prepararse”. (O, 3)

Los amigos y los compañeros, son las dos fuentes que más han influido en la formación profesional. Aunado a otras experiencias personales. La vida cambia cuando adquieres otras alternativas o experiencias de los demás.

Piensan que la administración tiene gente para esta formación, pero son gente que depende de gobernación (área de salud), pero ahora ante la falta de personal para cubrir algunas áreas en los centros, colaboran con el departamento de educación. En fin, los médicos u orientadores están donde hagan falta.

Apuntan que tienen buenas relaciones con el profesorado. El conflicto surge cuando se repiten los mismos temas por parte de otras instituciones. Lo que obliga a organizarse más en los temas que se ofertan.

9.1.4. Los otros profesionales que forman y/o asesoran en educación sexual

9.1.4.1. Motivos

El motivo que les empuja a esta labor ha sido por iniciativa propia, a raíz de formar una asociación en trabajos de educación sexual, y, por la demanda que sobre el tema observaba en aquellos años. En resumen, creen que se debe a su gran interés por el tema y por su perfil académico.

Comentan que básicamente, el trabajo que hacen en la educación sexual es por interés personal y, por el deseo de conocer otros ámbitos del conocimiento. Porque algunos provienen de carreras universitarias ajenos al tema. Y, otros trabajan el tema en asociaciones o colectivos.

“me encargo de la asignatura y la adapto el temario desde mi perspectiva personal y a mi forma de entender la asignatura”. (OT, 1)

También, porque han sido muchas las demandas que han recibido por parte del CEP y otras instituciones por intervenir en actividades formativas, y por las experiencias que han ido acumulando en estos trabajos.

1.1 Referido a la administración

En el pasado hubo dificultades en las prácticas del CAP, hoy día esta superado. Así mismo, las dos fases de esta preparación son coordinadas por la administración y la universidad, la práctica y la teoría, respectivamente. El motivo es claro, tiene que existir un equilibrio entre ambas partes, de lo contrario no se ejerce una formación docente de alto nivel.

“Las razones fueron diversas, incluso pudiéramos decir que no ha sido académicamente, sino que estaba relacionada con la reivindicación del profesorado sobre la matrícula y de otros aspectos en general”. (OT, 1)

El CAP debe replantear sus objetivos, porque parece que los problemas que acarrea no son nuevos sino de antaño. Eso le permitirá un cauce entre la práctica y la teoría propia de los futuros profesores hacia el ejercicio docente de forma adecuada.

Algunos temas relacionados con la educación sexual se desarrollan en las asignaturas del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, bajo la norma de materias optativas y de libre configuración. Aunque el peso del tema no es proporcional con respecto a los otros temas del programa de estudios. Porque, las sesiones que se dedican a la asignatura es propiamente informativa.

“En nuestras clases tenemos cuatro sesiones, una la dedicamos a comentar la información anatómica y fisiológica y vamos al aula de informática para que los alumnos busquen información básica sobre esos temas”. (OT, 2)

El motivo principal de los programas de educación sexual es que son temas interesantes y despiertan por tanto una cierta curiosidad. Tienen sus dificultades, pero van progresando. Tienen como misión o motivo principal, ofrecer información a los alumnos para evitar problemas de riesgo, en sus relaciones sexuales. En consecuencia generan seguridad y confianza.

Los estudiantes no demandan más de lo que los profesores les enseñan en la educación sexual. Otros alumnos indican que les falta más tiempo para profundizar en estos temas. Algunos alumnos informan que la educación sexual que han recibido responde a sus demandas, lo que apoya el argumento del profesorado, en estos casos. No parece uniforme los informes de los alumnos –es muy relativo- .

“pero que les había despertado algo y que no estaban satisfechos del todo”. (OT, 3)

9.1.4.2. Realidades de la educación sexual

Realmente, no se tiene constancia de los programas de educación sexual que es impartida en la universidad a los alumnos y ni si ha respondido a sus demandas. Incluso no se tiene claro, el por qué exactamente se inscriben a las asignaturas.

La educación sexual se imparte en algunas materias de pedagogía y psicopedagogía, como medida de oferta sobre información en aspectos básicos del tema, exclusivamente. La realidad en el área que se cree que deben responder los programas referidos a este ámbito son:

“1. La propia sexualidad de los docentes y, 2. La sexualidad de los niños o los alumnos” (OT, 4)

Debe procurar integrar la realidad y el mundo actual de los alumnos y de los futuros profesores en este campo de la sexualidad, porque nadie sabe cuál ni dónde acaba su destino en la docencia.

Piensan que los alumnos no están recibiendo la formación adecuada en la educación sexual. Es una realidad que se vive en muchos centros de educación secundaria.

“realmente no se están respondiendo adecuadamente esos temas”. (OT, 1)

9.1.4.3. Evoluciones de la educación sexual (evoluciones)

Los programas de educación sexual contemplan de forma general los aspectos que relacionan la educación sexual de hoy y de ayer. Evolucionan en sentido positivo, porque existe la libertad de expresión por el tema, así como su puesta en marcha en algunos centros, y, sin problema alguno en las universidades.

“En los dos últimos años hemos estado haciendo una actividad que consiste en que los alumnos vayan a los servicios de las facultades para que vean los graffiti que ahí existen” (OT, 1)

No se comparte esta opinión, porque algunos profesores piensan que la evolución en el tema no es positiva y que no se han hecho cosas relevantes, para indicar una evolución favorable, al respecto.

“a pesar de estar en el Siglo XXI seguimos con mucho tabú”. (OT, 3)

“Ha evolucionado pero en sentido retrogrado”. (OT, 5)

Aunque, se indique lo contrario, por conveniencia o por no causar alarma, pero, la educación sexual no evoluciona correctamente, es una verdad incierta.

El profesorado indica que no puede haber evolución sin gente que la demande, incluso todos quedan en este caso dentro de la esfera (profesores, alumnos, padres, etc.).

9.1.4.4. Enfoques de la educación sexual

Algunos, debido a su perfil académico, trabajan la educación sexual bajo en enfoque psicológico, sin ahondar en otras áreas. Lo que supone un tratamiento exclusivo de la especialidad. Piensan que los colegas emplean enfoques filosóficos, personalistas y la mayoría psicológica. Así llegan a opinar que cada maestro con su librito. Porque los pedagogos tratan la educación sexual desde un nivel de prevenciones y de orientación, en tanto que los psicólogos desde la perspectiva de trastornos sexuales. Cada uno trabajo en su propio ámbito como suele decirse: “juntos pero no revueltos”. Y, la mayoría es ajena del terreno educativo en estos casos.

“pero la parte relacionada con la sexualidad, que es la educación en los centros falta algo más sólido y algo más completo.”. (OT, 1)

Sólo una parte minorizaría trabaja desde la perspectiva de género dentro del ámbito de la educación.

Los programas de educación sexual se desbordan en las prevenciones y en las relaciones de riesgo. Se interrelacionan con programas de educación sexual desde otras disciplinas como la psicología y la pedagogía entre otras.

“La asignatura se trabaja desde una perspectiva plural, y en ese sentido tanto desde los enfoques como en otros aspectos” (OT, 6)

Se trabaja bajo el enfoque de la teoría constructivista, porque lo que importa es la formación de las personas desde cualquier aspecto de su desarrollo.

9.1.4.5. Contenidos de educación sexual (contenidos)

Hay muchos profesionales que trabajan en el ámbito de la educación sexual, y cada uno maneja los contenidos propios de su especialidad para enlazarlo con el tema. Piensan que los programas de educación sexual (materia universitaria) necesitan una reestructuración de los contenidos, que abarquen todas las manifestaciones de la sexualidad humana. Además, como se ha señalado en el punto 5.3, los contenidos se interrelacionan. Pero, piensan que los dos ejes centrales deben girar en torno a:

“1. El tema personal y 2. El tema docente, pues entendemos que la formación profesional se conjuga con estos temas”. (OT, 9)

Se trabaja cualquier contenido para beneficio de los alumnos que se forman en estas áreas. De manera, que cualquier tema, es bienvenido en el campo educativo.

Parten de la concepción de que los alumnos cuentan con la información necesaria para ser frente a la educación sexual.

9.1.4.6. Propuesta de educación sexual

Proponen que el profesorado intervenga en los contactos con los profesionales de la educación sexual para que reciban el apoyo, y que inviten a sus compañeros a formar de estas actividades.

Referido a la administración, señalan que debe hacerse a través de un procedimiento de “alianzas”, es decir, que el experto sea aliado del profesor con el padre o la madre, la delegación. Con ésta última es quien más se debe establecer esa alianza porque es la que pone el dinero. Lo anterior, se justifica porque realmente el trabajo en la educación sexual es muy complejo y lleno de dificultades.

“es una cuestión de alianzas en la que todos tenemos una parte por hacer, y en los institutos es donde surgen este tipo de alianzas”. (OT, 1)

Los programas de educación sexual deben ser impulsados por la Consejería de Educación y Ciencia en el nivel de educación secundaria, porque es el ámbito o nivel educativo donde hay más brotes de problemas, debido al periodo de desarrollo de los alumnos –las hormonas en este nivel andan cargadas- .

“yo tengo muy claro que la educación en secundaria, en donde los alumnos son de 12 a 16 años, por tanto el objetivo fundamental en este nivel es evitar el embarazo en adolescentes”. (OT, 4)

Ofrecer siempre a los alumnos los materiales que se trabajan en las sesiones, cuestionarlos sobre estos aspectos y puedan trabajarlo desde la experiencia adquirida y de los intercambios de experiencia entre el profesor y ellos mismos.

9.1.4.7. Propuesta de formación en educación sexual (profpes)

Debe abarcar en profundidad desde su perspectiva profesional y mediante la formación en el tema en otras instituciones que no sean exclusivamente la universidad, sino explorar más alternativas.

Referido a los colegas, proponen que se trabaje a través del asesoramiento entre compañeros, entre alumnos y los padres. Pero sobre todo, que se atiendan los aspectos importantes sobre la educación sexual, se sugiere tomar como referencia algunas cuestiones.

“¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde? Surge el desarrollo, el problema y la dificultad, y luego ellos puedan ya trabajarlo”. (OT, 1)

Y, que haya coordinación con los CEP en todas las actividades porque eso afianza más las actividades que se realicen. Señalan que exista la participación e intervención de otros especialistas en toda la actividad en educación sexual que se desarrolle en los centros o universidades. Porque otras visiones y experiencias faciliten una mejor comprensión e interés del tema; pero se requiere la participación conjunta.

“se hace un coloquio en clases, estas sesiones son abiertas a todos los alumnos de todas las especialidades, las convertimos en una especie de miniconferencias, divulgamos e invitamos a todos a participar”. (OT, 1)

Solicitan que la administración haga realidad el apoyo a la educación sexual en todos los ámbitos educativos, con recurso suficiente.

Los programas de educación sexual deben focalizarse sobre temas pocos explorados, como la Economía Sexual, la homosexualidad y la prostitución, temas de actualidad y estén bien organizados. Que pueda opinar e indagar en ellos. Que no centre su análisis en España sino a otros países, porque la educación sexual es un problema mundial, y los efectos son los mismos.

“la prostitución infantil en el primer y tercer mundo, el turismo sexual, en fin, todo lo referente a la economía del dinero que tiene que ver con la sexualidad”. (OT, 6)

Que sean programas autocríticos, con tendencias clásicas y modernas y abarquen todas las dimensiones culturales de las personas. El profesorado debe implicarse más en las actividades formativas, no quedar al margen, de lo contrario, todo esfuerzo no sirve

para nada. Pero, eso tiene surgir de adentro de cada profesor, no se les puede obligar- ellos deciden- .

Proponen que se oferte más el tema en estos alumnos universitarios, que son los futuros profesores que esperan las aulas y los otros alumnos. Que se aproveche la disposición y el interés que tienen sobre el tema. Porque en secundaria esto resulta imposible.

“pero al menos llevan un objetivo prioritario, despertar el apetito por esos temas de Educación Afectiva-Sexual”. (OT, 5)

9.1.4.9. Propuesta de asesoramiento en educación sexual

Su propuesta es que sea un asesoramiento por parte del profesor independientemente de su formación y especialidad o asignatura. Y que su formación específica en el ámbito forme parte de los planes de estudios universitarios.

9.1.4.10. Valoración de la educación sexual

La educación sexual debe darse en todos los centros, profesores y alumnos, de manera obligatoria y gratuita. Pero los asesores en este ámbito es imposible que trabajen gratis, pues algunos tienen gastos de desplazamiento. Por ello, la Delegación de Educación es quien debe solventar estos gastos sin dinero, pero nada se mueve. Y debe promoverse una alianza entre las partes implicadas.

Los programas de educación sexual deben tratar aspectos sociales, morales, y se centren en el aspecto sexual, exclusivamente. Que intente enlazar los recursos de la comunidad a la que se destina.

Siendo un tema transversal, debe ser tratada en todas las materias y figurar en el currículo educativo, es una información expresa. El problema es que en los programas de este tipo no se comparte el trabajo, lo que evita su difusión y puesta en marcha de forma adecuada en los centros.

“Pero, considero que el tema de la educación sexual es un tema que merece ser atendida en el CAP y en todos los planes de estudio de formación de profesorado”. (OT, 1)

9.1.4.11. Valoración de la formación en educación sexual

Se han formado por iniciativa propia y por formar parte de alguna asociación, pero piensan que cuando se forma parte de colectivos o equipos de trabajo en el tema, se valoran más las cosas, ayudan a madurar y ver los problemas con otros ojos, y sobre

todo que puedes hacer algo y no quedar de simple espectador –eso reconforta- , mucho a las personas.

“La Educación Afectiva-Sexual es una tarea que merece la pena y que cuando más luz se eche tanto por el temor técnico y teórico, todos aprendemos y avanzamos más”. (OT, 2)

Opinan que los programas de educación sexual han tenido buena aceptación en los estudiantes de universidad, eso supone un paso más por parte del profesorado que la imparte, más no garantiza que los primeros continúen con esa labor. Además, no deben partir de nada a priori, sino analizados y reformulados, en casos necesarios.

“la acogida por parte de los estudiantes fue mayúscula”. (OT, 7)

Por último, que tengan dos aspectos útiles para el profesorado: una introducción y una profundización, en cada uno de los temas que se proponen, eso tiene sentido y más valor profesional.

El profesorado debe recibir apoyo constante de la propia administración...

La educación sexual es un área que elige todos los alumnos de todas las especialidades en las carreras de maestro y de profesor, en la universidad. De modo, que el interés por los alumnos existe.

9.1.4.12. Valoración de la formación profesional

Siendo la administración la columna vertebral de los asuntos relacionados con la educación, de modo que su competencia debe aflorar ahora en los problemas que sobre la educación sexual siguen vigentes. Así mismo, esas mismas dificultades se sienten en el ambiente de la formación del profesorado. Se recomienda una transformación y mejora en la formación del profesorado que participa en el CAP, de lo contrario, se viven en retroceso.

“esas transformaciones tienen que estar en consonancia con los cambios de hoy día a estos 3 aspectos: 1) Aumentar el tiempo de la formación; 2) Una formación asociada a la práctica, exista un equilibrio entre la teoría y la práctica; 3) Las prácticas realizadas por los alumnos en los centros sean buenas, actualizadas y acordes a las necesidades de nuestro tiempo”. (OT, 1)

Los programas de educación sexual deben trabajarse desde distintos enfoques y de forma transversal.

Para todo esto, el profesorado requiere de más tiempo de formación y mejor planeación de las actividades que ofrecen en el CAP.

9.2. Análisis narrativo de las valoraciones y propuestas por perfiles profesionales

El análisis global reporta puntos de encuentro, diferencias o discrepancias entre la información emitida por los informantes: asesores, profesores, orientadores y los otros, con base a las categorías seleccionadas en los ejes centrales de formación del profesorado de secundaria en educación sexual y la formación docente en general. Con este análisis global se observan el perfil de cada informante con base a la óptica de los demás colegas y profesionales en este campo de la educación sexual.

9.2.1. Qué opinan los asesores y asesoras

Cuando los asesores se refieren a sí mismo, los motivos de trabajo en la educación sexual, la mayoría señala que ha sido por las actividades formativas, el compromiso por formar a los profesores o ciudadanos sanos, por aprender otras modalidades del conocimiento, entre otros. Señalan que su labor de asesoramiento en el tema no tiene un ritmo adecuado por las intromisiones de la iglesia católica, elemento que todavía no logra encajar en las peticiones de la sociedad moderna.

Se indica que un asesor que trabaje en educación sexual, va consonancia con la realidad que se vive en el tema. Hoy día los medios de comunicación no cumplen con las verdaderas reglas de información cuando tratan estos temas en la mayoría de los casos. Distorsionan la información y eso imposibilita el cambio de actitudes hacia el tema.

La educación sexual no evoluciona correctamente por las constantes intervenciones de la iglesia católica al respecto. Además, el enfoque que se maneja en el tema es netamente preventivo; no hay un consenso en la secuenciación de contenidos ni un enfoque particular en educación sexual, respectivamente. Todo ello obliga a los asesores a decir: *“Juan Pablo II puede decir lo que quiera sobre el uso de los anticonceptivos, pero mi obligación es informar al profesorado y sí se puede al alumnado, de que eso es un medio de prevención”*.

A pesar de contar con un plan de trabajo a través de los CEP, los asesores proponen que la educación sexual tiene que ser mejor día tras día, adecuado y actualizado; para lo cual es necesario la intervención y la participación del profesorado en general, como recurso humano imprescindible. Otro aspecto es la utilización de las Nuevas Tecnologías o la Informática para el tratamiento de la educación sexual en las clases en tres elementos fundamentales: la transversalidad, la evaluación y la atención a la diversidad.

Un perfil adecuado de asesor es aquel que es capaz de valorar su desempeño docente y personal. Pero que el asesoramiento hacia el profesorado tiene que ser demanda por el profesorado y no viceversa. Las actividades propuestas tocan el tema, con base a las experiencias y conocimientos adquiridos. Sin embargo, la negativa y la

poca participación del profesorado ganan terreno, de manera que el tema no esta en su mejor momento dentro de la población docente.

Cuando hacen referencia a los colegas, el interés por la educación sexual y los motivos, se basa en la autoformación; ningún asesor tiene preferencia en algún ámbito en particular. La realidad actual en la educación sexual, es que para algunos aún es un tema tabú; en términos generales la mayoría está en las mismas condiciones en información y conocimientos, no ha habido una evolución adecuada. El apoyo de los CEP se logra mediante las habilidades y las negociaciones de ellos mismos con el profesorado. Pero no dan abasto en estas actividades pues asesores son pocos e insuficientes, aunque esto último es relativo –no siempre hay demanda-, del profesorado. Proponen la existencia de más participación y más formación personal en el tema.

Los asesores cuando indican los otros se refieren a los orientadores, sexólogos u otro profesional dedicado a los trabajos en educación sexual. Tras la revisión se constata que los orientadores son por el momento los que dedican parte de sus actividades en el tema, pero con los alumnos y en casos puntuales con los profesores. Los motivos de trabajo en este ámbito son diversos: la negativa de los padres por la impartir la educación sexual a sus hijos y el desinterés general del profesorado en las actividades formativas. Los contenidos que se trabajan en educación lo deciden los políticos que rigen el sistema educativo español y por tanto los currículos educativos.

Los políticos saludan casi siempre con sombrero ajeno. Informan que la situación en la educación sexual en los centros esta bajo control y que los problemas que giran en su entorno va en buen camino – lo que es una gran mentira- . Porque informan solo los aspectos y las noticias que más conviene al gobierno, para no alarmar a la sociedad en general, pero el asunto no esta en su mejor momento, todo lo contrario.

Los asesores hacen la propuesta de trabajos de colaboración con el del profesorado, los asesores, los orientadores y con los sexólogos. Por último, la valoración es que los medios de comunicación evitan dificultades en la educación sexual, porque obstaculiza el trabajo de los profesionales en el tema.

Cuando hacen referencia a la propia administración, los motivos son diversos. Hay demasiados errores en las instituciones gubernamentales, no cumplen su cometido en la educación sexual, hay poco recurso económico en este ámbito educativo. Las propuestas de mejora quedan archivadas y no pueden ser desarrolladas, en consecuencia no hay formación previa. Esta realidad recae únicamente en la administración por su falta de dinamismo en la educación sexual, lo que traducido en castellano significa un retroceso en la evolución del tema, parece que se vive bajo la sombra del pasado (régimen franquista).

Aunado a lo anterior, la falta de reestructuración de los planes y los programas de estudios en las escuelas de magisterio. La educación sexual sólo se imparte en situaciones de emergencia en los centros. Se propone: a) que el trabajo se realice de forma participativa y en equipo; b) la formación de asesores en educación sexual; c)

contar con profesorado responsable para los trabajos de asesoramiento en un primer momento, luego ello mismo con el alumnado; d) actualizar y formar adecuadamente a los asesores que hoy día cuenta el CEP en educación sexual.

Los asesores piensan que la administración debe valorar el trabajo que en educación sexual se realiza, aunque transcurra lentamente, pero exista el compromiso de llevarlo a cabo. No esperar consecuencias negativas para actuar. Hay proyectos entorno al tema, pero se desconoce cuándo y cómo será su destino final.

En relación con los programas de educación sexual, hoy día no existe ninguno con normativa para los centros. Los motivos son suficientes, la propia administración se mueve por modas, es decir, con base al tema del momento, luego queda en el olvido y nadie recuerda su importancia. Para que esa realidad no prevalezca es importante que el trabajo del profesorado en el tema se realice de forma socializadora con sus compañeros y con los asesores. En un principio el enfoque socializador se contemplaba en la Educación en Valores, de modo que los contenidos de la educación sexual recibía un tratamiento igual que la asignatura, había una evolución positiva en el tema, pero desaparece esta modalidad de trabajo, sin previa información.

Ante situaciones como las anteriores, los asesores proponen que la alternativa adecuada es el trabajo en coordinación con los orientadores y, estos a la vez con el profesorado. Según parece los programas que existen sobre el tema no responden a las expectativas del profesorado ni de los alumnos, eso explica la reticencia de los primeros. Por último, se recomienda que para todo programa de educación sexual sea importante, es necesaria la valoración de su ejecución mediante una evaluación permanente para mejorar y hacer cambios necesarios en su contenido o temas.

Para los asesores los motivos que tienen los profesores para no hacer la educación sexual es la falta de formación previa. Este asunto no es general porque algunos docentes trabajan el área por iniciativa propia y la formación que tienen es autoformada. La realidad expresa por el profesorado ante su reticencia, es el temor o miedo a los padres. Los asesores indican que evolución en el tema, no existe adecuadamente, solo se realiza bajo una especie de “fiebre”, no tiene continuidad. Sin embargo, en los casos puntuales en que se realiza la educación sexual, se hace bajo un enfoque preventivo y básico, además sólo interesa los contenidos y los objetivos de la etapa del curso educativo. Por todo ello, la propuesta es el establecimiento de 3 a 4 profesores para que sean formados en el tema y a posteriori formar a sus compañeros.

La propuesta anterior, resulta algo ambicioso, pero real, el problema es el factor tiempo para el profesorado. También se sugiere un plan de asesoramiento continuo en la educación sexual, en el que el profesorado se haga responsable de su continuidad. Una adecuada valoración, implica la inclusión del tema desde la formación inicial del profesorado, y, con base a un buen diseño y un plan de trabajo completo, pero sobre todo, que enseñe cómo hacer la educación sexual en los centros, y que los docentes soliciten estas formaciones en el CAP.

Finalmente, los asesores hacen hincapié en que los motivos fundamentales para una buena educación sexual para los alumnos es el empleo de una metodología acorde a las necesidades de aprendizaje. No repetir los temas porque ello conduce al aburrimiento de los escolares y, no distorsionar la información, porque esa realidad, es la que se vive en los centros, pues ellos tienen derecho a la verdad. Para que la educación sexual evolucione satisfactoriamente, es importante sensibilizar a los alumnos de su importancia, esto conlleva a un enfoque netamente relacionado a sus vidas, y no a una sociedad de consumo, en que los más perjudicados son ellos. Se propone que el alumnado no confunda la educación sexual con las relaciones sexuales, y que se aborde en las sesiones de tutorías de forma constante, y no se limite al plano informativo sino al plano formativo.

9.2.1. Qué opina el profesorado

El profesorado que hoy día existe en los centros, cuenta con una trayectoria suficiente en la docencia y en otros ámbitos educativos. En relación con la educación sexual, los motivos por la que se trabaja son diversos: unos por iniciativa propia y otros por cuestiones personales (sus alumnos). Se advierte que el tema requiere una evolución más moderna y con más apoyo para cumplir sus fines en la sociedad. Se propone que el profesorado trabaje en colaboración con los padres y los alumnos de forma constante (diálogo abierto).

El tipo de profesor para la educación sexual no tiene una identidad definida, es una imagen física que aún no es viable para el sistema educativo, pero, es algo emergente dentro de las tareas de asesoramiento en educación secundaria hoy día. El ámbito sexual es un campo amplio al que sólo puede explorarse con formación previa y experiencia. La educación sexual se valora como un tema polémico en nuestros días, pero la gente que la trabaja, considera que es un aspecto fundamental para la expresión de la conducta humana.

Cuando hacen referencia a los colegas, los motivos la formación en educación sexual es semejante a los demás asesores. La propuesta que hacen para la mejora de la educación sexual es un cambio de prácticas, a través de los cursos del CEP y de cursos ofrecidos en otros países. La valoración sobre el tema, no debe confundirse los términos de información y formación, son dos aspectos diferentes. Debe trabajarse a través de los intercambios de experiencias con la gente que trabaje la educación sexual.

El término los otros significa para el profesorado compartir sus conocimientos y experiencias con profesionales de campos como la salud, la psicología y la sexología, etc., así como el trabajo en equipo con sus propios compañeros de centro. El problema es que algunos profesores rechazan la colaboración de los orientadores y de los sexólogos (realidad), incluso se duda de la formación de los asesores de formación de los CEP en algunos casos, de hecho para los docentes estos últimos no son fuentes confiables.

Los otros profesionales indican que la educación sexual esta en evolución en sentido positivo, porque ahora hay más de libertad para trabajar ciertos contenidos en los centros, algo que antes resultaba imposible hacer. Para responder a ello, se propone la formación de asesores en educación sexual a futuro; pero por ahora es necesario aprovechar las actividades de los asesores de formación y de los orientadores, como única alternativa.

La propuesta es desechar la idea de que la educación sexual sólo es impartida de forma adecuada por los médicos, pues también puede hacerse por el profesorado, no es algo del otro mundo, pero sí requiere de formación constante y correcta. Hoy por hoy, los asesores exclusivos en el tema no parecen rentables para la administración, aunque favorecería la formación del profesorado de secundaria, pero hay que esperar con el paso del tiempo.

El profesorado cuando habla de la administración, tiene muchas cosas en contra, porque en los últimos años no considera prioritaria la inclusión de la educación sexual en los currículos educativos de secundaria. La responsabilidad del asunto hoy día, queda en manos de los CEP, aunque esta institución no oferta actividades en el área de forma periódica por falta de demanda. Para el CEP la educación sexual evoluciona lento pero progresa. El enfoque que maneja el profesorado en el tema es de carácter transversal (en todas las materias). No hay propuestas en el área por parte de la administración.

Para el profesorado de educación secundaria los programas de educación sexual ofertadas, no cumplen con sus expectativas, únicamente abordan contenidos referidos a la anticoncepción, como si esto fuera el problema por excelencia en el área, en tanto que olvidan otros de igual importancia; no ofrecen respuestas convincentes. Se trabaja de forma transversal bajo el enfoque de igualdad de género (biológico y psicológico), en aspectos de actualidad. Los programas deben inyectar al profesor la idea por desarrollar el tema en sus clases. No obstante, algunos son ofertados por iniciativa privada, lo que impide el acceso al profesorado.

La mayoría del profesorado la educación sexual es motivo principal para la continua renovación profesional, aunque la realidad que se vive sobre el tema es bastante desconsoladora, no se evoluciona bien. Algunos docentes mantienen su estilo tradicional y conservador en sus clases, y en muchos casos no trabajan en contenidos específicos sobre la educación sexual, por esas mismas razones. La propuesta del profesorado es no mezclar la metodología entre sexólogos y asesores, y, que se haga de forma voluntaria. También solicitan que la formación en educación sea bajo una secuencia lógica, es decir, primero al profesor y luego a los alumnos.

Por último, el profesorado debe contemplar a los alumnos como la población más vulnerable en cuestiones de sexualidad, centrar su interés en ellos. No se evoluciona adecuadamente, el tema se vive peor que antes; los contenidos no trascienden más que en conceptos básicos; lo ideal, es no poner límites a los alumnos sino hablarles a todo lo referido a la educación sexual. Que el alumnado valore la educación sexual como una actividad no exclusiva para las relaciones sexuales sino abarca otras dimensiones humanas más sanas.

9.2.3. Qué opinan los orientadores y orientadoras

Los orientadores cuando hablan de sí mismo, indican que los motivos principales por trabajar en la educación sexual son los alumnos o los niños, aunque reconocen que ellos solos no pueden con el trabajo. Pero, saben que no pueden esperar más, porque el profesorado es muy apático en el tema, no colaboran con ellos. Los orientadores desean más formación en este ámbito, e indican que la propuesta de formar asesores en educación sexual es interesante, pero por ahora resulta imposible para el sistema educativo español, hay que esperar unos años para ello. Su valoración al tema, es positiva, las cosas están cambiando, pero no ha mejorado del todo.

Cuando hablan de sus colegas, el asunto se torna más incomoda, porque existe al principio cierta competencia entre ellos, pero luego las asperezas se superan con el trabajo en equipo. Su experiencia les señala que la educación sexual evoluciona en las actitudes y en el pensamiento de los alumnos. Trabajan contenidos sobre el tema siempre que los centros lo soliciten. Se les considera los más idóneos para tratar el tema, pero eso es una utopía, porque admiten que les falta mucho por aprender en este campo. Han tenido experiencias negativas cuando han ofertado alguna actividad sobre la educación sexual, que han suspendido por falta de profesorado.

Los orientadores están convencidos de que el trabajo en equipo facilita las tareas formativas con todo profesional que colabore en el área de la educación sexual, incluso lo consideran indispensable. Aunque, la mayoría se inclina por tratar el tema desde la perspectiva de prevenciones, eso impide explorar en otros contenidos generales. Para los orientadores el profesorado es la persona ideal para tratar el tema, así como la participación de los compañeros y de personal externo al EOE.

Que la administración ofrezca más apoyo a estos profesionales y que las actividades que sobre educación sexual se oferte este bien organizado. Y, que los materiales que existen en educación sexual se distribuyan a todos los centros, bajo el compromiso del profesorado de seguir con esta labor, que existe un claro entendimiento entre las instancias educativas y la propia administración al respecto.

Hoy día, parece que la aceptación de los programas de educación sexual por parte de los padres es un asunto superado. La evolución que existe sobre el tema es favorable, pues evitar conflictos internos es inevitable. Se trabaja bajo el enfoque de intercambio de ideas entre los alumnos, porque ellos no se vinculan directamente con el profesorado en estas tareas formativas. Se propone la existencia de un programa de seguimiento en la educación sexual, en forma de grupos de trabajo.

Los orientadores perciben que los intereses del profesorado por trabajar la educación sexual son variados; el problema es que éstos últimos son muy dependientes de los libros de texto, y no exploran en otras fuentes. El enfoque propio para el profesorado son las actividades de seguimiento (charlas, conferencias o coloquios, etc.);

el problema es que no se hacen responsables del tema, le rehuyen, eso impide las buenas relaciones entre orientadores y profesores.

Los jóvenes de nuestro tiempo se interesan más por los medios de comunicación, y para ellos la educación sexual es algo que les provoca morbo y no comprenden el verdadero sentido del tema. Aunque, han evolucionado en ciertos aspectos, resulta difícil engañarlos porque tienen información de otras fuentes, en ocasiones adecuadas y en otras distorsionadas. La propuesta que hacen los alumnos es más información en las enfermedades de transmisión sexual y una mejor metodología en la enseñanza del tema por parte de los orientadores y de sus profesores.

9.2.4. Otras valoraciones y propuestas desde el resto de profesionales implicados en algún sentido

Para estos profesionales, no es fácil establecer un perfil idóneo para los trabajos en educación sexual, debido a su formación universitaria y al área de trabajo. La mayoría son profesores de enseñanza universitaria, en cuyo ámbito compete la formación inicial del profesorado de educación secundaria y de la formación en algunos casos sobre la educación sexual. Una parte trabaja el tema bajo iniciativa privada en coordinación con los centros y otras instituciones educativas para desarrollar actividades en la educación sexual con los alumnos y con profesores, según sea la predisposición de éstos últimos al respecto.

Cuando hablan de sí mismo, indican que los trabajos que realizan en la educación sexual forma parte de las asignaturas que imparten en la universidad o en su trabajo profesional, respectivamente. El enfoque marcado para la mayoría son: psicológico, biológico y pedagógico. La única propuesta que ellos hacen a los estudiantes es la profundización de la educación sexual siempre que lo deseen. Indican que debido a la importancia del tema para la sociedad y para el profesorado en formación y en ejercicio, las actividades entorno a la educación sexual debe ser totalmente gratuito, de lo contrario será privilegio de unos y estancamiento de otros (centros, profesores y alumnos).

En relación con estos profesionales trabajan el tema de la educación sexual por superación profesional, porque algunos provienen de carreras totalmente ajenas al área, y otros íntimamente ligados por iniciativa propia y por las relaciones directas que tienen con su formación académica. Los motivos de trabajo en educación sexual emergen de las necesidades de conocer otras dimensiones sexuales de las personas. Para ello emplean enfoques propios de su especialidad (filosófica y psicológica), para responder a las demandas que les llega desde los CEP y de los centros de educación secundaria. Proponen que la educación sexual se trabaje bajo las orientaciones de un asesor especialista en el tema de forma permanente.

Son profesionales que trabajan en áreas relacionadas con la docencia, de forma directa e indirecta. Para los que trabajan en el CAP, señalan que el verdadero perfil del profesor puede lograrse únicamente con la reestructuración del plan de estudios, de lo

contrario seguirán arrastrando las deficiencias en la formación inicial del profesorado de secundaria. Se propone la inclusión de la educación sexual en este proceso de formación para el ejercicio docente. La metodología que se recomienda es la de “alianzas”, con todo el personal que trabaje en el ámbito de la educación sexual, con el apoyo constante de la administración para lograr los objetivos.

Para estos profesionales los programas de educación sexual, facilitan el enlace de la formación en este ámbito de los futuros profesores; su tratamiento en las escuelas de magisterio y en las facultades de ciencias de la educación, resultan adecuadas para ampliar el campo de conocimiento. El motivo de muchos estudiantes de profesorado por cursar alguna asignatura de sexualidad, es porque les despierta curiosidad y desean por tanto explorarlo en su aprendizaje; todo ello pretende la integración de la realidad y el mundo actual de los futuros profesores o maestros.

La evolución de la educación sexual no parece adecuarse a las expectativas del profesorado, las opiniones se desequilibran. Todos ellos trabajan el tema bajo el enfoque de la teoría constructivista, bajo los siguientes aspectos: 1) abarque temas poco explorados; 2) Explorar la educación sexual desarrollada en otros países; 3) forme parte de los estudios universitarios. La valoración que tiene para el tema es positiva y se reitera la participación continua en este ámbito.

El profesorado de la universidad indica que ellos no ofertan ni profundizan más sobre la educación sexual más de lo que aparece en los programas de sus asignaturas, además el alumnado no demanda más de lo que reciben. Sin embargo, algunos reconocen que el profesorado que egresa en estas instituciones no sale bien formados en el área, pero cuentan con los elementos básicos. La única propuesta que se hace, es la oferta de la educación sexual en los planes de estudio de la universidad y del CAP, respectivamente.

Capítulo diez

OTROS RESULTADOS: CRUCES Y VALORACIONES

10.1. Resultado del cruce entre experiencia docente con las dimensiones clave de estudio

10.1.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de establecer un enfoque en la educación sexual?

10.1.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de seleccionar los contenidos en la educación sexual?

10.1.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de hacer una propuesta de asesoramiento en educación sexual?

10.2. Resultado del cruce entre experiencia en educación sexual con las dimensiones clave de estudio

10.2.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de establecer un enfoque en el tema?

10.2.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de seleccionar los contenidos del tema?

10.2.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de hacer una propuestas de asesoramiento en el tema?

10.3. Valoración final de los principales resultados obtenidos de las entrevistas de la investigación

10.3.1. Sugerencias o valoraciones personales globales

10.1. Resultado del cruce entre experiencia docente con las dimensiones clave de estudio

Por la experiencia docente y el desarrollo profesional en educación sexual, hemos usado la escala de Huberman (1990), en cuya propuesta se hace la distinción entre un profesor experimentado y uno principiantes, según su ámbito profesional en la educación. A continuación mencionamos las fases y etapas del desarrollo docente propuesto por el autor.

- a) De 1-3 años. Es la entrada en la carrera, sobrevivir y descubrimiento.
- b) De 4-6 años. Estabilización. Consolidación de un repertorio pedagógico.
- c) De 7-18 años. Diversificación, activismo, replanteamiento.
- d) De 19-30 años. Serenidad, distanciamiento afectivo. Conservadurismo.
- e) De 31-40 años. Ruptura (serena o amarga).

Las categorías de referencia para este análisis son:

1. Enfoques de educación sexual (enfoqueses)
2. Contenidos de educación sexual (contenidoses)
3. Propuesta de asesoramiento en educación sexual (proasesores)

Para identificar cada uno de los elementos de la investigación y, a modo de facilitar el análisis, se ha clasificado numéricamente de la siguiente manera:

1. Asesores
2. Profesores
3. Orientadores
4. Otros profesionales encargados de la formación en educación sexual

10.1.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de establecer un enfoque en la educación sexual?

Para los profesionales con experiencia docente (7-18 años) la falta de una asignatura propia como la educación sexual en los centros educativos, es un asunto emergente que la Administración no logra comprender a pesar de los problemas sociales que hoy día circulan en la sociedad. Por estos motivos y basándose de sus experiencias, creen que una alternativa para abordar la educación sexual en la Educación Secundaria, es la inclusión del tema en otras asignaturas (Coeducación, la Educación en Valores, la Educación para la Salud, etc.) y tenga un tratamiento desde una perspectiva integral o global, y, no limitarse a un solo aspecto de la sexualidad.

La experiencia docente de estos profesionales es fundamental en la mayoría de los trabajos que sobre educación sexual compete, porque aunque aceptan trabajar en este ámbito saben que realizarán en casos puntuales, porque no hay demanda en este ámbito. Con la experiencia (7-18 años) saben que la educación sexual es indispensable

y saben a la vez qué enfoque es el más adecuado para trabajar el tema con los alumnos o los profesores. Sólo unos cuantos y debidos a su perfil académico tienen experiencia docente de forma indirecta (charlas, conferencias o cursos), pero saben que la educación sexual es un área complejo y que la selección de un enfoque sólo puede determinarse con la experiencia, el conocimiento y la práctica.

Para algunos profesionales experimentados (19-30 años) el enfoque transversal es el más adecuado para abordar la educación sexual en la Educación Secundaria. Pero recomiendan que el tratamiento del tema no este centrado en un solo aspecto sino que explore otras manifestaciones propias de la sexualidad humana. Otros indican que no puede existir un enfoque adecuado en la educación sexual, porque primero debe contarse con un programa bajo el cual pueda adaptarse las actuaciones de los profesionales que la trabajan y llegue a la población a quien se dirige.

Por último, los roces entre los profesionales (19-30 años) ocurren cuando trabajan con otros más jóvenes, pues las ideas conservadoras y las modernas no cuajan en una primera instancia. Por ello, lo más sano y para evitar conflictos es que la educación sexual se ofrezca en coordinación con otras instituciones educativas y de salud.

10.1.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de seleccionar los contenidos en la educación sexual?

Tal como venimos comentando en el punto anterior, la experiencia docente (7-18 años) permite a estos profesionales la capacidad de diversificar los contenidos para trabajar en la educación sexual en los centros. Porque según sus conocimientos y la experiencia saben que este ámbito debe abordarse desde una perspectiva de igualdad de género y no introducir lenguajes sexistas.

La experiencia docente a priori les permite afirmar que la forma en que se trabaja la educación en algunos centros, no son los más adecuados, pero tampoco se puede obligar al profesorado a trabajar contenidos que ellos no estén convencidos o que no quieran cambiar. Sin embargo, por la experiencia adquirida en este ámbito, saben que lo ideal es abordar ciertos contenidos de educación sexual que impacten o intenten resolver los problemas de hoy día, y, que sean elegidos entre el profesor y los alumnos para que se crean ambientes más favorables en su ejecución y favorezcan las buenas relaciones entre ambos. En concreto, sugieren que la educación sexual no debe centrarse en contenidos específicos (fisiológicos y anatómicos) ni en aspectos exclusivos de la salud.

La experiencia docente comienza a complicarse cuanto se ha experimentado más (19-30 años), pero a pesar de ello tiene sus desventajas y ventajas. Uno de los inconvenientes surge cuando trabajan con profesionales más jóvenes, porque éstos son profesionales de una época distinta, la mayoría cuenta con una formación específica y algunos prefieren permanecer ahí y no actualizarse. Estas actitudes se observan cuando se trabajan algunos contenidos controvertidos y polémicos (aborto, las relaciones

sexuales, la masturbación o el uso de los anticonceptivos, etc.) existe mucho desacuerdo y dificultades, y, no hay un consenso en las ideas y creencias.

La elección de contenidos en la educación sexual en este caso resulta algo complejo, pues experiencia docente no parece ser un factor determinante para seleccionar los contenidos debido a la forma de concebir la importancia en el tema. Además la mayoría de los profesionales con experiencia docente (19-30 años) carecen de formación inicial en educación sexual, es aspecto inexistente, porque forman parte de la época de transición, lo que hacía imposible su tratamiento; esto se refleja cuando abogan en que los contenidos de la educación sexual este relacionada con las prevenciones, la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual.

Por último, los más proclives señalan que no hay que enseñar contenidos específicos a los alumnos porque eso permite a que ellos piensen que la educación sexual es un campo exclusivo para un solo objetivo (la procreación).

10.1.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de hacer una propuesta de asesoramiento en educación sexual?

La experiencia docente de los profesionales de (7-18 años) en el campo educativo, el asesoramiento, la orientación o las tutorías, informan que los trabajos de asesoramiento generalista que desempeñan en la educación y en la formación del profesorado y de los alumnos, les permite adquirir más conocimientos en la educación sexual para poder hacer alguna propuesta de mejora en este ámbito. Pero indican que toda propuesta se hace – siempre que las instituciones educativas lo demanden–.

Para el profesorado de secundaria con experiencia (7-18 años) el conocimiento que tienen los asesores en la educación sexual es inadecuada, es gente que ha cogido algunos cursillos en el área para después cumplir con las funciones de asesoría en otros; son profesionales prefabricados por eso no cuajan entre sus preferencias, de hecho no son bien vistos.

“puedo indicar que de aquí a un año para otro, aquel que era asesor de lengua le hayan nombrado asesor de educación afectivo sexual, lo cual no creo que sea lo más apropiado”. (A,1)

La experiencia docente en este caso no es un buen elemento para realizar propuestas en la educación sexual, porque no hay formación al respecto. Eso conlleva a que algunos profesionales a formarse activamente en este ámbito para evitar se catalogados como elementos no confiables en el campo educativo.

En el caso de los profesionales más experimentados (19-30 años) toda la experiencia que se adquiere a través del tiempo en las actividades formativas y de la práctica docente, es acumulativa, y, tarde o temprano resulta ser una herramienta de trabajo. Defienden la idea de que la experiencia docente es un elemento importante para

hacer alguna propuesta o planteamiento de trabajo en la educación sexual o en otro ámbito del conocimiento.

“toda esa experiencia que se van acumulando te sirven optar por una línea de trabajo, que cuando se logra ser asesor lo ubicamos a nuestro terreno”. (A- 1)

El profesorado con la misma experiencia señala que ningún experto en educación sexual es mejor ni más eficiente que cualquier otro profesional. Depende de la formación y la preparación en un área específica y de su experiencia práctica. El profesorado con experiencia (19-30 años) puede equilibrar los momentos negativos y positivos, e incluso pueden autocriticar y autovalorar sus propias actuaciones, algo “mejor” que los jóvenes.

Por tanto, la experiencia acumulada (19-30 años) es fundamental para los trabajos educativos con fines en el aula (profesores y alumnos). Porque determinan el grado de confianza que tienen los compañeros sobre las propuestas que se hacen en la educación sexual o cualquier ámbito del conocimiento.

10.2. Resultado del cruce entre experiencia en educación sexual con las dimensiones clave de estudio

Siguiendo con la misma escala de Huberman (1990) para establecer las etapas de experiencia en el desarrollo profesional de los docentes, toca ahora en relación con la experiencia en educación sexual, bajo las mismas interrogantes y la misma escala.

10.2.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de establecer un enfoque en el tema?

En el caso de los profesionales (1-3 años) que apenas comienzan a trabajar en educación sexual, lo más adecuado es recibir ayuda de los orientadores, porque piensan que tienen más experiencia en la educación sexual con los alumnos. Esto permite un mayor acercamiento entre los profesores novatos con los orientadores u otros profesionales o agentes de apoyo del centro.

Para el profesorado novel (1-3 años) la educación sexual debe hacerse bajo un enfoque general, no encasillarse en uno concreto, porque el tema es muy complejo y requiere de la experiencia para trabajar según el tipo de problema o centro educativo.

Como señalamos en la propuesta de formación (Ver Cáp. 4), el profesorado con experiencia en educación sexual (4-6 años) y en “proceso de consolidación” tienen un espectro de información, van conociendo qué estrategias son las más adecuadas para abordar el tema de la educación sexual, indican que no debe ser exclusiva de las

Ciencias Naturales sino para todas las áreas del conocimiento en educación secundaria porque sólo así se puede lograr el interés del profesorado en general en este ámbito.

Algunos profesionales (orientadores y otros profesionales de la educación) señalan según su experiencia en educación sexual (4-6 años) que la estabilidad en el tema se limita hoy día, a ciertos objetivos primordiales encaminadas a responder a las expectativas de los alumnos, nada de rollos y directo al grano (peticiones de los alumnos). En estos trabajos el profesorado se mantiene al margen.

Algunas veces la experiencia en educación sexual (7-18 años) suele ser algo arrogante, pues se piensa que por ser más experimentados en el área, no necesitan de otros; porque se cree que con enorme repertorio de actividades desarrolladas en la educación sexual, tienen más facilidad y habilidad para determinar que enfoque es el más adecuado para trabajar con los profesores y los alumnos.

El profesorado con esta misma experiencia en la educación sexual considera que son capaces de replantearse otros objetivos o enfoques para la mejora de la enseñanza en el tema. Porque indican conocer mejor los intereses personales de los alumnos en la educación sexual y por tanto saben qué enfoque es el más idóneo. Mientras que otros profesionales prefieren seguir con la óptica de centrar la atención en aspectos de anatomía y fisiología), porque consideran que con ello los alumnos tienen los elementos básicos de la educación sexual.

Por último, nos enfrentamos con profesionales con una marcada experiencia práctica en la educación sexual (19-30 años) motivo por el que sienten seguros del enfoque metodológico más conveniente para el tratamiento del tema, y sobre todo saben que el problema no es hacer la educación sexual simplemente por cumplir con los alumnos, sino saber cómo hacerlo. Ellos señalan que lo que debe evitarse es el empleo de enfoques tradicionales o conservadores, y, ser flexibles y ajustarse a los cambios de la sociedad educativa.

10.2.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de seleccionar los contenidos del tema?

Por encontrarnos en algunos casos con profesionales novatos en la educación sexual (1-3 años) sabemos que la mayoría no cuenta ni ha tenido ninguna formación y experiencia en la educación sexual. Es una experiencia que a penas comienzan a adquirir, por ello solicitan urgentemente el apoyo constante de especialistas o formadores en el área.

La ventaja que tiene el profesorado joven, es que sus ideas y su dinamismo tienen buena aceptación con el alumnado cuando se toca la educación sexual en clases, porque manejan contenidos poco usuales o polémicos y eso permite crear discusiones en las clases ,y, se aprende cosas nuevas entre ambos.

Algunos profesores por ser novatos en la educación sexual, no tienen mucho que mencionar con respecto a la LOGSE, solo indican que es un producto que se vende en el campo educativo y que ha sido un error de la administración su propuesta; pues no hubo formación previa, y, eso no es posible. Sin embargo, por ser más jóvenes que otros profesores de otras épocas, tienen otra visión del tema más actual y mayor aceptación y libertad en sus ideas, lo que no les impide desarrollarlos bajo su experiencia personal o del apoyo de otros (orientadores, asesores, médicos, sexólogos, etc.).

“pero no solo eso, sino que creo que el clima del profesorado joven o el profesorado novel, crean en sus aulas un clima de mayor confianza y fruto de esas actitudes, hacen posible que temas como la ES o drogodependencias puedan ser abordado con cierta naturalidad en las relaciones entre el profesor, el tutor y el alumno” (A, 117)

Los profesionales con experiencia (7-18 años) con los alumnos, saben qué contenidos deben trabajarse y en qué edades se enseñan. Para ellos los talleres en educación sexual favorecen la enseñanza en este ámbito, porque se expresan los contenidos que interesan en las clases, y, permite al profesor documentarse bien en el tema.

No obstante, la mayoría se inclina por trabajar en los contenidos sobre las enfermedades de transmisión sexual (SIDA) debido al impacto de la enfermedad en los últimos años. Así como los contenidos relacionados con el embarazo, aborto y relaciones sexuales entre los jóvenes (riesgos) porque aunque se indique que estos problemas van en descenso, la realidad es otra, cada vez son más los problemas en estas áreas.

Por tratarse profesionales con cierto cimiento en la educación sexual (7-18 años) en la educación sexual, apuestan por igual que los de (4-6 años) en que la educación en este ámbito debe atender los contenidos sobre enfermedades de transmisión sexual y otros relacionados con el abuso sexual, la violencia de género, etc.

Y, para otros profesionales lo ideal es que la Educación Sexual se trate dentro de otras materias (Coeducación y en la Educación en Valores), tal como ha sido expresado en otros momentos.

Por último, para los expertos y con larga trayectoria profesional en educación sexual (19-30 años) las actividades en grupos de trabajo son los más acordes para trabajar el tema y en coordinación con los CEP.

10.2.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de hacer una propuestas de asesoramiento en el tema?

Para algunos profesionales novatos en la educación sexual (1-3 años) es difícil ofrecer alguna propuesta en el tema, porque la mayoría a penas comienza a trabajar en este ámbito. Pero indican que con apoyo de gente experta en el área es posible que vayan depurando sus conocimientos y más adelante puedan realizar propuestas personales en la educación sexual.

Los novatos (1-3 años) y ante su falta de experiencia en la educación sexual solicitan más asesoramiento en el tema para responder adecuadamente a las dudas de sus alumnos y ofrezcan por tanto, una formación adecuada.

Para algunos profesionales con experiencia (4-6 años) la falta de asesores en educación sexual, de orientadores o médicos del EOE, no debe ser motivo de estancamiento, porque se puede trabajar con los recursos que se tengan a la mano, y que estén ampliamente motivados por llevar a cabo el tema en los centros.

La experiencia en educación sexual (7-18 años) la constancia es fundamental para ser frente a experiencias negativas en los trabajos en este tema, porque no toda propuesta de educación sexual es bien recibida por el profesorado o los alumnos o la sociedad, habrá algunos que se rechacen, pero eso no debe ser motivo para seguir trabajando en este ámbito. Así también señalan que la experiencia en educación sexual de otros países, permiten replantear los propios, bajo ciertas condiciones.

Por último, según la experiencia profesional en educación sexual (19-30 años) saben que los asesores en el tema, resultan imprescindibles hoy día. Pues la colaboración de las partes implicadas en los procesos educativos facilita el hecho de hacer propuestas en la educación sexual en la educación secundaria.

10.3. Valoración final de los principales resultados obtenidos de las entrevistas de la investigación

Tras realizar nuestros análisis de materiales y entrevistas, extraemos unos resultados globales, que podrían sintetizar los principales puntos de vista y de opinión expresados a lo largo del proceso de investigación. Todo ello se somete nuevamente a juicio de los informantes que produjeron estos datos (asesores, profesores, orientadores y otros profesionales), pues consideramos oportuno conocer y saber la visión personal de los participantes porque con sus impresiones, opiniones, propuestas, modificaciones y sugerencias, podemos confrontar nuestras afirmaciones y hallazgos con los que ellos mismos han comentado, o, poner en duda y criticar las aseveraciones sobre lo que hemos llegado en esta investigación. Los principales resultados y posicionamientos (que se pueden encontrar en el volumen de anexos) que recoge el posicionamiento de

asesores, orientadores, profesores y otros profesionales relacionados con la formación y el asesoramiento en educación sexual, son:

1. Primera cuestión planteada

En el caso de la educación sexual, el panorama es deficiente, casi nulo, el profesorado no participa y su interés al respecto es casi inexistente. Tampoco la Administración Educativa parece apostar decididamente por la importancia de estos contenidos transversales que serían propios de una nueva educación para la ciudadanía en una etapa obligatoria. En este caso se suma la problemática del no interés, del miedo a tratar ciertos temas, de la distancia con las familias y de la no formación, con el no apoyo administrativo.

A) Asesores

Estos profesionales están de acuerdo en que la educación sexual es deficiente hoy día. No obstante, consideran que nuestra visión ha sido un poco exagerada, pues por la información que poseen, el tema no es nulo, porque los EOE's han comenzado a tomar cartas en el asunto. Comparten con nosotros en que el desinterés por la educación sexual es un factor que prevalece con el profesorado, la sociedad y la administración, provocados por el miedo y el tabú y otras cuestiones personales.

Los asesores más dinámicos en el tratamiento de la educación sexual sugieren que el tema este incluido en la Coeducación, porque indican que de alguna manera forma de ella, y que lo ideal sería crear una red con la participación de otros profesionales interesados en este ámbito. Es una lástima que las instituciones españolas no apoyen los programas de educación sexual.

B) Profesores

Todos ellos están de acuerdo con esta cuestión, y, culpan a la Administración del estado deficiente de la educación sexual, pues es un tema que no se ofrece periódicamente y no recibe apoyo de esta institución. Ellos se defienden al respecto, cuando señalan que no pueden trabajar el tema por falta de tiempo y porque están cargados de contenidos propios de su materia.

C) Orientadores

Admiten que hemos sido bastante negativos en nuestras observaciones, pero están de acuerdo en que la educación sexual no está en su mejor momento, debido a la falta de tiempo y porque la Administración no contempla el tema dentro del currículum de educación secundaria, y, en consecuencia, el rechazo del profesorado gana terreno día a día.

D) Otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

De forma global consideran nuestra observación como algo correcto, pues por la experiencia que tienen en la educación sexual, se atreven a decir que es un ámbito deficiente y con escasa formación del profesorado. La culpa de ello, son los políticos quienes no prestan importancia al tema por considerarla poco rentable.

2. *Segunda cuestión planteada*

No hay asesores especialistas en educación sexual, no hay una formación inicial específica en este ámbito ni en lo relativo a temas transversales y la formación permanente del profesorado es a iniciativa propia, por su cuenta o en cursos específicos y puntuales sin mucha relación directa con el aula y sin mucha continuidad.

A) Asesores

Están de acuerdo en que no existe un asesor de educación sexual en secundaria, pero sugieren que más que un especialista en el tema, lo ideal es que sea un asesor generalista, para que los guíe y orienta sobre cómo hacer la educación sexual en los trabajos de aula. Sugieren que se trabaje el tema junto con la Coeducación. Admiten que la formación inicial y continua es escasa en la educación sexual porque no interesa por ahora mismo a la Administración.

B) Profesores

Al igual que los asesores, el profesorado acepta la participación de un especialista en educación sexual para la mejora de su formación, como alternativa para subsanar la formación inicial no recibida en este ámbito, pero aseguran que lo más apropiado es la presencia de un asesor generalista en el tema.

C) Orientadores

Están de acuerdo, pues por la experiencia que tienen, indican que el profesorado si demanda esa figura, pero, están cansados de escuchar lo mismo, y prefieren que se un experto en el área quien les forme. Pues en su caso, ellos han suspendido algunos cursos por falta de profesores. Sugieren que con un asesor en el área los trabajos de colaboración pueden ofrecer mejores resultados.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

A pesar de estar de acuerdo con esta cuestión, culpan sin límites a la propia Administración por la falta de formación inicial del profesorado en educación sexual; aceptan que está formación es inadecuada, de hecho les resulta imposible tratar el tema en el aula con los alumnos, y, por ser un tema transversal, se relega en segundo plano. La ayuda que recibe el profesorado proviene del exterior (instituciones privadas), por

tanto sólo con una formación adecuada en educación sexual se obtiene resultados positivos.

3. Tercera cuestión planteada

El profesorado de educación secundaria, por no tener formación en esta área y no ser tampoco una prioridad profesional, al tiempo de no tener la educación sexual un currículum definido ni unos horarios específicos de desarrollo, no se encuentra identificado con esta responsabilidad curricular; por lo que la deja en manos de otros, de los especialistas, de la familia o simplemente olvidada en actividades muy puntuales y desconectadas del currículum ordinario, generalmente impartidas por "otros".

A) Asesores

Están de acuerdo en que la escasa formación en educación sexual en secundaria, como consecuencia de la falta de tiempo y espacio en los centros, por ello les es más fácil al profesorado delegar la responsabilidad en manos de otros profesionales y de otras instituciones privadas o agentes externos o internos del centro.

B) Profesores

Completamente de acuerdo, incluso ellos mismos indican que por el carácter no obligatorio del tema de la educación sexual, prefieren poner más énfasis a las asignaturas de su especialidad y prefieren no trabajar en este ámbito. No hay por tanto un proyecto social que les motive a realizarla.

C) Orientadores

Completamente convencidos, porque el profesorado ha encontrado un mejor refugio en estos profesionales como única alternativa para tratar el tema de la educación sexual con los alumnos. Ellos entienden que el profesorado no cuenta con la formación en este ámbito, pero les sorprende que a pesar de las invitaciones para que formen parte de las actividades que realizan con el alumnado, el profesorado simplemente no asiste... no le interesa. Así pues nunca logran formarse en la educación sexual.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Están totalmente de acuerdo con nosotros en que es necesaria la presencia física de un asesor en educación en los centros, porque el profesorado que ambula hoy día en estas instituciones carece en absoluto de una formación adecuada en educación sexual, pues no han recibido esta formación durante su formación universitaria. En concreto, ellos apuestan en un agente externo que apoye al profesorado en las tareas formativas en la educación sexual, aunque el factor tiempo sigue siendo el obstáculo por superar en este caso.

4. Cuarta cuestión planteada

El profesorado que trabaja la educación sexual en clase y los asesores que se dedican a formar compañeros y apoyar iniciativas –pese a las dificultades propias de llevar a cabo algo no común, no propio de la identidad profesional cotidiana del docente de secundaria y sin tiempos específicos– lo hacen voluntariamente, guiados por su convicción personal de que este ámbito es importante en estas edades y que se debe incluir como tema transversal o bien como taller o asignatura en los huecos que puedan articularse para ello (tutorías, unidades didácticas específicas, charlas, etc.).

A) Asesores

Están de acuerdo en que la iniciativa de otros compañeros de centro sirva de estímulo para sensibilizarse mutuamente en la educación sexual, pero defienden que el papel de los orientadores en este ámbito es de suma importancia, porque sobre sus hombros existe la responsabilidad por el momento por desarrollar el tema en los centros con los alumnos y de alguna forma indirecta con el profesorado, aunque con estos últimos no parece reflejarse en buen sentido, hay poca participación al respecto.

B) Profesores

Aceptan nuestra observación, pero indican que sí hacen educación sexual en sus centros aunque muy esporádicamente pero la hacen. Así mismo, culpan a las instituciones privadas de beneficiarse de las instituciones públicas cuando tienen que ofrecer estos trabajos. En este sentido, nosotros pensamos que eso es inevitable, pues a quienes deben culpar es a la Administración y evaluarse así mismos con sus actuaciones al respecto.

C) Orientadores

Están totalmente de acuerdo, incluso en lo que compete a los EOE se contempla la educación sexual como parte de su plan de tutorías y se coordinan en estas actividades con el profesorado para que juntos puedan diagnosticar los problemas que sobre educación sexual exista en los centros, para con ello diseñar y elaborar las estrategias para socorrer a los alumnos en este ámbito.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Las opiniones han variado mucho, porque algunos indican que a excepción con los psicólogos y los orientadores, que son los que trabajan la educación sexual de forma voluntaria, lo que no implica que no puedan existir especialistas para apoyar al profesorado en estos trabajos como son los sexólogos. Sugieren que lo mejor es usar el término “iniciativa propia” en lugar de “voluntaria”, porque no todo lo que se hace en este ámbito es tal cual, porque algunos se cobran. Recomiendan no perder la confianza por trabajar en la educación sexual a pesar de las adversidades.

5. Quinta cuestión planteada

No existe un seguimiento de las actividades que se realizan en torno a este área, no se supervisan ni se evalúan de forma periódica, y escasamente reciben apoyo.

A) Asesores

Comparten la opinión de que no existe una supervisión y seguimiento en las actividades desarrolladas en la educación sexual, ello provoca e imposibilita realizar una observación de los resultados, a posteriori modificar y adaptar al contexto del problema surgido o que requiera solución o mejora. Hoy por hoy, eso resulta algo complicado porque en relación con la educación sexual la política es mueve a través de modas y éste tema no parecer estar a la moda para estas personas.

B) Profesores

No comparten con nosotros esta opción, porque ellos indican que es necesario realizar este seguimiento en el tema, porque no hay personas encargadas para hacerlo, nadie se hace responsable para ello, de modo, que no saben como podría realizar esto más adelante.

C) Orientadores

Comparten nuestra observación, incluso reafirman que la educación sexual solamente se hace en casos muy puntuales y no tienen seguimiento.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Por la información que tienen saben realmente que las actividades de educación sexual no se evalúan, ello imposibilita su seguimiento y continuidad y permanencia entre las expectativas del profesorado. No saben quienes deben hacer estas evaluaciones, prefieren no hacer más comentarios al respecto.

6. Sexta cuestión planteada

La formación permanente del profesorado en educación sexual se realiza únicamente cuando existe la demanda previa o bien cuando algún CEP (por algún motivo puntual o coyuntural) puede ofertar un curso. Esta formación es también voluntaria y no obligatoria, por lo que queda sólo para los que ya están iniciados o interesados en el tema.

A) Asesores

Están completamente de acuerdo, pues el profesorado por sí solo no hace educación sexual, requiere de alguien que les empuje a trabajar en este ámbito, porque ellos no la demandan.

B) Profesores

La opinión es dividida. Algunos indican que la Formación Permanente del Profesorado en Educación Sexual, por su carácter voluntario tiene por igual dos sentidos (positivo y negativo), porque cuando se hace es atractiva y cuando no, culpan a la Administración. Nosotros pensamos que lo mejor en estos casos es trabajar en equipo y en colaboración con las instituciones educativas y con la propia Administración, porque a fin de cuentas, lo más beneficiados serían los propios profesores y no las instituciones que imparten las actividades sobre el tema.

C) Orientadores

No han hecho ningún comentario adicional, se han limitado a comentar que están de acuerdo con nuestra percepción al respecto.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

La mayoría no conoce el plan de actuación de los CEP, pero admiten que la educación sexual no debe ser obligatoria sino optativa. Y, que la Formación Inicial se atienda en este ámbito en las escuelas de magisterio y para un desarrollo adecuado en la educación sexual, recomiendan que se haga en dos momentos: 1) Iniciación y 2) Profundización, y, empezar a trabajar con los ya iniciados en el tema para que pueden contagiarse y seguir trabajando esto mismo con sus compañeros.

7. Séptima cuestión planteada

No existe una relación entre formación inicial y permanente, lo que implica también que en las propuestas de los CEP y en las acciones de asesoría y de apoyo se incida más en teoría que en propuestas específicas de trabajo en el aula; o que cuando se den éstas, se olvide la formación específica y la necesidad de apoyo generalista y de procesos para poder trasladar al aula la experiencia o bien hacer emerger de ella una propia.

A) Asesores

Algunos no comparten nuestra percepción, porque indican que la Formación Inicial no compete a los CEP sino a las escuelas de magisterio o a las universidades. Pero en relación con la Formación Permanente, El CEP contempla la educación sexual dentro de su plan de actuación. La directriz de la intervención se hace bajo la demanda en este sentido: profesor –asesor y, no viceversa.

B) Profesores

No han respondido si están o no de acuerdo, aunque no sabe si a los CEP les corresponde la tarea de relacionar la FIP y la FPP en el ámbito de la educación sexual. Pero aseguran que el problema no está en que ofrezca o no el tema, sino en las reticencias del profesorado por participar en la educación sexual en la secundaria.

C) Orientadores

No tienen información en este aspecto, pero consideran que los cursos ofertados en los CEP están pensados para trabajar con los alumnos y no están encasillados en la teoría, el problema es que el factor tiempo impide al profesorado y a ellos mismos la ejecución práctica del tema de la educación sexual en los centros.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Comparten nuestra concepción, pero argumentan que el hecho de ofrecer una fase teórica en la educación sexual no tiene nada negativo, sino todo lo contrario, pues el profesorado de secundaria no cuenta con formación en ese ámbito. Sugieren para el tratamiento de la educación sexual el uso y apoyo de las nuevas tecnologías, porque los problemas en el tema son variados en cada centro. En todo caso según indican, la institución al que debería cuestionarse en este aspecto es el CAP, porque tampoco ellos atienden a estas necesidades, siendo ellos los más indicados.

8. Octava cuestión planteada

Las actividades de formación permanente ofertadas, además de escasas, suelen repetirse e insistir en planteamientos globales no directamente aplicables. Por lo que se obvian por parte del profesorado interesado que debe autoformarse en grupos de trabajo o individualmente.

A) Asesores

No parecen tener un punto de incidencia, porque según informan las actividades en educación sexual deben hacerse bajo planteamientos que cubran las necesidades del profesorado. Sugieren que el objetivo de toda actividad formativa sea la formación en Grupos de Trabajo.

B) Profesores

Dado que no han sido muy explícitos en sus respuestas, deducimos que están de acuerdo con nuestra observación. Se dividen las opiniones entre ellos mismos, cuando afirman que la educación sexual debe impartirse desde una perspectiva de prevenciones y no formativas. Otros señalan que las directrices de la educación sexual no logran cuajar porque la formación permanente del profesorado en este ámbito esta mal orientado y no hay tiempo para realizarla.

C) Orientadores

Han preferido no comentar mucho al respecto, sólo hablan de una de una autoformación con el profesorado en relación con la formación permanente del mismo.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Por ser profesores de Enseñanza Universitaria las opiniones difieren del resto de los informantes en el aspecto de la formación permanente, porque desconocen el ámbito de actuación de los CEPs, pero admiten que por las reticencias son el peor enemigo de estas instituciones en las actividades formativas con el profesorado, y en educación sexual el asunto es más notorio. Argumentan que la educación sexual se trabaja más en los ámbitos privados que los públicos por culpa de la Administración.

9. *Novena cuestión planteada*

Resulta prioritario la figura física de asesores especialistas en educación sexual (en el ámbito CEP o EOE) que apoyen procesos de formación permanente y, sobre todo, experiencias de desarrollo curricular y de mejora en este ámbito en el centro y en el aula. También sería oportuno ir generando la figura de coordinador/asesor/responsable interno que dinamice el desarrollo de este área por los profesores ordinarios en sus clases cotidianas y en las más específicas concretadas en unidades didácticas, talleres y actividades formativas, etc.

A) *Asesores*

No hay un consenso entre asesores y orientadores en este caso, porque cada cual defiende su trabajo. Incluso ambos se autoproclaman ser los más idóneos para realizar la formación del profesorado en educación sexual y en otras áreas transversales en la secundaria. Lo más sensato según nuestra opinión es que los dos trabajen en equipo y en colaboración, pues se ha visto con esta modalidad de trabajo se adquieren mejores resultados.

B) *Profesores*

Comparten nuestra inquietud en formar asesores en educación sexual, de hecho lo califican como algo ideal y urgente, pero admiten que eso hoy por hoy resulta imposible debido a la estructura del sistema educativo en España y de la propia Administración.

C) *Orientadores*

De los dos informantes, uno comparte la petición de formar asesores en educación sexual, incluso indica que debería estar en el proyecto de centro. Mientras que el otro prefiere no comentar nada al respecto.

D) *Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual*

La mayoría señala estar de acuerdo con ello, pero admiten que eso no resuelve realmente el problema de la formación del profesorado en educación sexual, porque como han señalado en otros momentos, no hay tiempo para desarrollarlo en los trabajos en el aula. Y, sólo los que trabajan en el ámbito privado ven con futuro estas actividades formativas en el área.

10. *Décima cuestión planteada*

Los materiales impresos de apoyo al profesorado sobre educación sexual no son de fácil acceso para estos profesionales, no se han distribuido en todos los centros, se deben buscar en librerías especializadas o se encuentran únicamente en las bibliotecas de la universidad.

A) Asesores

No están de acuerdo con nosotros, porque según ellos los materiales elaborados sobre la educación sexual están a disposición de cualquier persona en los CEP y en la página Web de la Junta de Andalucía. No tenemos información sobre su distribución en los centros. Señalan que es verdad de que son pocos los materiales sobre el tema, pero lo que hay son de gran utilidad, el problema según reconocen es que profesorado no los consulta.

B) Profesores

Algunos han reflejado su acuerdo con los resultado del estudio, otros no han sido concluyentes al respecto. Pero a grandes rasgos, han indicado que los materiales a pesar de ser insuficientes son útiles, el problema es la falta de tiempo para su consulta de parte del profesorado; así como la presencia de un especialista para que conozca su implicación en la enseñanza y no sólo a través de lecturas, sino su aplicación práctica.

C) Orientadores

Aceptan nuestra valoración al 50%, porque solamente uno ha emitido su opinión y el otro se ha reservado el comentario, eso no mantiene en la incertidumbre. Señalan que la educación sexual que circula en los centros es subvencionado por empresas privadas y no por la Administración.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Están completamente de acuerdo con el estudio acerca de los pocos materiales que sobre la educación sexual existen, y, en contraposición con los asesores, ellos indican que los materiales están lejos del alcance del profesorado debido a su falta de difusión y distribución, por lo que no comparten con los asesores esa idea de acceso a todo el público. Sugieren que debe existir una formación previa en este ámbito, de lo contrario todo esfuerzo queda al vacío y los materiales en el archivo y en el olvido.

11. *Onceava cuestión planteada*

Los materiales de apoyo al profesorado en educación sexual, suelen ser de carácter teórico, difícilmente trasladables a su aplicación directa en el aula y no siempre toman perspectivas del todo pertinentes. No existen valoraciones generalizadas o recomendaciones desde la Administración sobre cuáles son los más oportunos para llevar a la práctica ni informaciones sobre las propuestas interesantes que se han ido construyendo desde la práctica pero con suficiente reflexión teórica.

A) Asesores

No han querido manifestar directamente su acuerdo con nuestra valoración, pero pensamos que no están muy convencidos, pues señalan que los materiales que existen sobre educación sexual, todos cumplen funciones didácticas para el profesorado. Y sólo algunos se reservan sus respuestas al respecto. Y, sólo los materiales elaborados por el Colectivo Harimaguada admiten ser los más consultados.

B) Profesores

Comparten nuestra opinión en que los materiales elaborados en educación sexual no enseñan cómo utilizarlos por parte del profesorado en sus prácticas de aula con los alumnos, de modo, que siguen demandando la presencia de una persona experta en el área que sepa conducirlos al empleo de estos materiales de forma oportuna, y, deberían cargarse mucho de teoría porque eso contrarresta su aplicación práctica.

C) Orientadores

No están de acuerdo con la valoración realizada en este punto de la investigación, se defienden indicando que aunque pocos materiales existan para la educación sexual, pero son útiles y sí están enfocados a la práctica. Reconocen la falta de tiempo para su aplicación pero es algo que no compete a ellos solucionar, sino a la propia Administración.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

En esta cuestión no parece existir uniformidad, porque algunos no tienen idea sobre los materiales elaborados sobre la educación sexual como ayuda para el profesorado y el alumnado de educación secundaria. Otros mejor se reservan la información por lo mismo que antes, aunque todos ellos abogan en la existencia de un equilibrio entre la teoría y la práctica.

12. Doceava cuestión planteada

Las actividades formativas con profesores y el trabajo con estudiantes suele hacerse desde planteamientos clínicos, prevenciones de riesgos (sida, etc.), moralistas o puramente biológicos. Son bien escasas las acciones que ofrecen globalidad, integridad y normalidad de este ámbito de la vida.

A) Asesores

Las opiniones están divididas, algunos indican que realmente se trabaja en temas netamente preventivos y de riesgos, pero que ante la falta de un abanico de temas relacionados con la educación sexual, no hay otra alternativa. En consecuencia, evita la participación o en rechazo del profesorado en este ámbito.

B) Profesores

Están de acuerdo con nuestra valoración, e indican que las actividades realizadas en la educación sexual, así como del enfoque empleado obedecen a una cultura formada de otras épocas y de la formación recibida del profesorado en este ámbito.

C) Orientadores

No hay uniformidad con la valoración realizada, porque según informan que la educación sexual no esta enfocada al ámbito clínico y biológico, sino que abarca otros aspectos de la misma. Reconocen que la forma de tratar el tema es sólo en casos puntuales, pero eso es lo que hay por el momento.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

Según algunos profesionales, aprecian nuestra valoración como algo contradictorio, en relación con el término de globalidad, pero, lo que hemos querido reflejar es que, el enfoque y los temas sean variados y no diversos, en este caso. Y, no deben centrarse en solo aspecto del tema.

10.3.1. Sugerencias o valoraciones personales globales

En líneas generales los asesores comparten las observaciones realizadas en la investigación con respecto a las cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y la educación sexual como temas centrales. Algunos han reservado sus comentarios, porque han indicado que no tienen más nada que indicar al respecto. Mientras que otros sugieren algunas recomendaciones o propuestas sobre la educación sexual con profesores o con alumnos. A grandes rasgos estas son algunas de las valoraciones realizadas por los informantes del estudio:

1) ASESORES/AS:

En líneas generales los asesores están de acuerdo en que el panorama de la Educación –Sexual con el profesorado es deficiente y casi inexistente. Incluso la valoración realizada desde la propia experiencia de algunos asesores se recoge que las precisiones aportadas en las conclusiones generales van en consonancia con la realidad vista desde su labor como docentes y asesores.

Otros asesores comparten de igual manera nuestras valoraciones porque señalan que el planteamiento, los contenidos y las afirmaciones realizadas por el investigador se

corresponden en gran medida con las de su propia experiencia profesional, por tanto mantienen la misma opinión sobre la situación de la formación del profesorado en el área de la Educación Sexual. De hecho algunos asesores han comparado estas situaciones con lo que viven en otros ámbitos de su especialidad u otros ejes transversales como la Educación en Valores.

Por último, algunos los asesores han dejado claro, que ellos se sienten identificados con los problemas de la Educación Sexual que hoy día se imparte en los centros. Por ello, sienten que desde el punto de vista profesional de la sexualidad o de Educación Sexual esperan que las opiniones realizadas en el estudio sirvan para concienciar al profesorado de la importancia de la formación personal y la intervención en nuestros/as alumnos/as en este ámbito.

2) *ORIENTADORES/AS:*

De los dos asesores/as informantes del estudio solamente uno ha emitido su opinión al respecto, cuando indica que es cierto que el aspecto afectivo sexual es tal vez el área menos tratado a nivel escolar, pero no por ello olvidado. Porque en los IES, en las múltiples asociaciones, administraciones, se trabaja algo el tema. Admiten que la figura del especialista asesor sería muy positiva, aunque no lo ven en un futuro cercano. Cada día la educación sexual se ve como algo más natural, como parte del trabajo de aula, tanto por parte del profesorado como de los padres, aunque existan excepciones. La formación de los asesores sigue siendo escasa, por lo que prevalece la autoformación, pero aquel que se forma es el que está motivado y después lo llevará a la práctica. Por todo esto pienso que no hay que perder el optimismo en que todo mejorará, de hecho, ya está ocurriendo.

3) *PROFESORES/AS:*

Del total de siete profesores participantes en el estudio, sólo tres han respondido a nuestras valoraciones personales, lo otros indicaron estas demasiado ocupados y que por el momento no podían ofrecer su respuesta. De manera que hemos obviado sus valiosas e interesantes informaciones. De los que han respondido están de acuerdo con las valoraciones y conclusiones realizadas en la investigación. No obstante, uno de los informantes nos ha ofrecido algunos planteamientos o propuestas sobre nuestro de investigación; él se plantea tres problemas principales sobre el tema de la Educación Sexual a saber: a) la ausencia de preparación específica del profesorado en el tema de la Educación Afectivo-Sexual, b) la necesidad de incluir esta materia en el currículos académicos y c) la elaboración de materiales para que se imparta de manera transversal en todas las asignaturas junto con otros valores adjuntos como la solidaridad, la paz y la igualdad.

Otro profesor sugiere que una alternativa para subsanar los problemas que existe en torno a la Educación Sexual es mediante la intervención en Sexología por parte de la Sociedad Sexológica Española. Según indica existe la posibilidad de establecer un

postgrado en Sexología en Almería como parte de un proyecto de Master europeo que será aprobado por la junta para el curso 2005-06. En dicho proyecto participa la Universidad de Granada (Facultad de Educación).

También propone que la urgente necesidad social de la Educación Sexual ha de comenzar por la formación sexológica de los profesionales de la educación, para ello señala trabajar el tema en tres niveles:

1. Una troncal de educación sexual, impartida por personas formadas para el caso
2. Formación seria y coordinada en los CEPR
3. Un Master en educación sexual para los asesores.

En términos generales la propuesta que se hace por parte del profesorado es que hay sacar los estudios de sexología de los intereses privados y las garras del capital. Es urgente que el ámbito de la Educación Sexual sea reconocido en su potencialidad como una asignatura y ámbito de interés general para la sociedad en general.

Finalmente, el profesorado sugiere que la Educación Sexual debería de impartirse como una disciplina más dentro de la propuesta curricular, contando con un horario, más espacio, un especialista y unos materiales apropiados y recogiendo los resultados obtenidos al igual que se hace con cualquier asignatura.

4) LOS OTROS PROFESIONALES RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN SEXUAL

De forma global los profesionales de los diversos ámbitos de la Educación Sexual comparten con nuestras percepciones generales. Aunque señalan que sería interesante ver el reciente estudio sobre conductas sexuales de la juventud española realizado por la empresa TAMPAX y trabajar en la necesidad de crear la Escuela de Padres. Sin embargo, para algunos profesionales resulta difícil conseguir formar adecuadamente al profesorado en sus etapas iniciales de formación, pues son muchos los profesores que participan en este ámbito, pero siguen teniendo dificultades para lograr una aproximación o visión integradora del tema con los alumnos. Quizás la formación que ahora mismo reciben sí que les sirve para tener una visión de la complejidad del problema, pero sienten que no logran acercarse a los contenidos que engloba la Educación Sexual. Aunque admiten que el motivo de estas dificultades se debe a que el profesorado no está suficientemente formado en el tema, lo que más adelante se refleja en problemas personales e interpersonales a lo largo de su vida personal y profesional, por tanto, debería existir formación previa y adecuada de la Educación Sexual dentro de las actividades formativas en la Universidad.

Como último aspecto, se mantiene la propuesta de crear una Escuela de Padres para tratar el tema de la Educación Sexual con menos problemas. Así también sienten que no hemos contemplado los siguientes aspectos: a) la diferencia entre profesores de primaria y secundaria, b) no se aborda el tema fundamental de la base antropológica o supuestos básicos presentes en las ofertas oficiales y si son o no realmente plurales, c)

haría falta el cuerpo de la tesis para poder colaborar las conclusiones y, d) en general, consideran que las conclusiones no están suficientemente amarradas en cuanto a matices, orden y sin propuestas de quehacer.

CONCLUSIONES

E

IMPLICACIONES

Capítulo once

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

11.1. Conclusiones sobre formación permanente del profesorado en educación sexual

11.2. Conclusiones sobre materiales de educación sexual empleados por profesores

11.3. Conclusiones sobre quienes son los encargados de la educación sexual

11.4. Conclusiones de narrativas por dimensiones de estudio

11.5. Conclusiones entre experiencia docente y en educación sexual en relación al resto de categorías

11.5.1. Experiencia docente

11.5.2. Experiencia en educación sexual

11.6. Conclusiones globales

11.6.1. Conclusiones finales

11.7. Implicaciones

11.8. Limitaciones encontradas y sugerencias para otras posibles investigaciones

11.1. Conclusiones sobre formación permanente del profesorado en educación sexual

De las diversas actividades formativas desarrolladas en los CEP de Granada y Priego de Córdoba durante el período 1991 a 2004, hemos encontrado que la uniformidad y permanencia no se ha afianzado por completo, incluso algunas modalidades formativas han desaparecido en el Plan de actuación al paso del tiempo. También ha predominado la reticencia del profesorado en estas actividades. Las conclusiones más relevantes al respecto son las siguientes:

- Existe escasa participación del profesorado en las actividades formativas referidas con la educación sexual, incluso es casi nula.
- Las modalidades formativas para el profesorado de secundaria, cobraba mayor peso en los Seminarios Permanentes (SSPP) y en los Grupos de Trabajo (GGTT). Pero con el paso del tiempo el primero queda eliminado entre las actividades de formación de los CEP, manteniéndose el segundo. Unos años después aparecen otras actividades: la Formación en Centros, los Proyectos de Innovación, como medidas para responder a los cambios actuales de la sociedad y con el propósito de ofrecer una mayor participación y actualización para el profesorado en los trabajos de mejora en los centros educativos y, para la superación personal y profesional en la educación sexual y en otros ejes transversales.
- Las actividades formativas referidas con la Educación para la Salud y la Educación Ambiental son las más ofertadas en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria. La Educación Sexual permanecía entre las preferencias más bajas del profesorado, incluso ha estado ausente por un tiempo.
- La Educación Sexual reaparece a partir del año 2000 en adelante cuando se retoma el interés por el tema después de algunos años de olvido. Sin embargo, su oferta como actividad formativa ha sido esporádica, puntual y anecdótica. Lo que viene a confirmar que la educación sexual es un ámbito que ha progresado escasamente; hay muchos espacios abiertos y vacíos con respecto a la formación del profesorado de secundaria en el área, lo que según algunos informantes provoca un “retroceso” en la Educación Secundaria.
- La formación inicial es asunto que hoy día no logra cuajar entre los planes de estudio de las escuelas de magisterio y de formación del profesorado, y en relación con la educación sexual es un ámbito que tiene muchas reticencias según informes de algunos profesores que imparten alguna asignatura referente al tema.
- El modelo actual de profesorado que prevalece en los centros es –un modelo sumativo con una formación científica adquirida en las facultades y una formación profesional mediante el Curso de Aptitud Pedagógica–. Este modelo ha sido planteado hace treinta años con carácter experimental y, sin embargo, ha resistido ante las transformaciones sociales (la llegada de la democracia), las modificaciones

educativas (la implantación de la LOGSE) y la propia evolución de este ámbito del conocimiento (DE PRO, 2001, 13).

- El profesorado de secundaria en España, particularmente en aquellos cuya especialización disciplinar es más específica, como es el caso del área de Ciencias, con motivo de la Reforma educativa de los años noventa, parece que vive un proceso de crisis de identidad profesional. El equilibrio entre la formación recibida y desde la práctica docente que se ha forjado a su propio saber profesional a su paso por las universidades, no parece responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado, lo que supone una reconversión profesional (Dubar, 2002).
- Existe una crisis de identidad profesional que va unida al largo y viejo debate de la profesionalización del oficio docente. Lo traducido en castellano significa una nueva forma de concebir y practicar el oficio, a partir de una nueva cultura de identidad profesional. En efecto, es preciso reenfocar la formación, dentro de una lógica de "construcción identitaria" (Dubar, 2002).
- Los Grupos de Trabajo es la modalidad que más trabaja y participa el profesorado de secundaria desde cualquier área de conocimiento. Mientras que los cursos no cuajan entre las modalidades de formación.
- La formación permanente del profesorado en educación sexual no se ofrece adecuadamente por dos motivos principales: 1) hay pocos asesores de formación que trabajan el tema; 2) el profesorado no la demanda.
- La formación que recibe el profesorado en educación sexual es mediante la ayuda externa (psicólogos, sexólogos, orientadores y médicos).
- La formación permanente del profesorado en educación sexual y otros temas transversales o de otra índole, no logran trascendencia porque no existe un programa de seguimiento y de evaluación de las actividades formativas que se ofertan a través de los CEP.
- Algunos profesores no se forman ni se actualizan de las actividades formativas porque algunos tienen que desplazarse a las capitales.
- El perfil del profesorado en educación sexual no se consolida favorablemente, porque tampoco los asesores cumplen con esta normativa. Son agentes con formación ajena al área.
- La mayoría de los asesores, profesores, orientadores y otros profesionales de la educación están de acuerdo sobre la existencia de un asesor en educación sexual en los centros, aunque auguran para ello un par de años, pues depende de los intereses políticos de la administración y del gobierno en turno.

11.2. Conclusiones sobre materiales de educación sexual empleados por profesores

Tras el análisis individual y grupal de los materiales de educación sexual revisados para este trabajo, se ha podido observar las semejanzas, la utilidad, el enfoque, la metodología y los objetivos que hay entre todos; así como la importancia que tienen para el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria. En general estas son conclusiones:

- La mayoría de los materiales elaborados para la educación sexual tiene un enfoque puramente preventivo, lo que representa un avance lento en este ámbito. Porque deberían abarcar todos los aspectos de la sexualidad.
- Los materiales ofrecen al profesorado la posibilidad de trabajar de forma sistemática los temas transversales, bien para superación personal bien para superación profesional, y, no esperar a que ocurran consecuencias negativas con los adolescentes para actuar.
- Sugieren que no es posible permanecer en estado pasivo ante situaciones de riesgo con los alumnos, sino participar de forma activa y colaborar con las partes implicadas (el profesorado, los CEP y la Administración).
- Los materiales hacen hincapié en que los especialistas (médicos, psicólogos, etc.) sean los que atiendan la formación y la educación en los jóvenes en la educación sexual. Por tanto excluyen la intervención del profesorado en este ámbito.
- Algunos materiales han sido producto del esfuerzo integrado de otras Comunidades Autónomas españolas, lo que evidencia su utilidad en la educación sexual. Solamente con realizar ajustes o adaptaciones al problema propio, porque cada centro, comunidad y sociedad educativa es diferente.
- Un número reducido de los materiales indica cómo hacer la formación del profesorado en Educación Sexual.
- Los materiales que indican cómo trabajar la educación sexual no logran trascender en los centros, debido a la falta de apoyo de la propia Administración para difundir y establecer un espacio al profesorado para participar en las actividades formativas a través de los CEP.
- Los profesores no utilizan periódicamente los materiales sobre la educación sexual recomiendan porque hay miedo y temor por abordar el tema, por las intervenciones contrarias de algunos padres y para evitar problemas con ellos evitan trabajar en este ámbito.

- La mayoría de los materiales son de difícil acceso, pues son localizables en los CEP o en algunas bibliotecas (en la sala de lectura) no están disponibles a préstamo domiciliario y lo que es peor, no pueden ser comprados en librerías porque son de distribución gratuita por parte de la administración/Junta de Andalucía o de la Consejería de Educación y Ciencia, lo que supone su ubicación en las instituciones oficiales.
- Los materiales analizados han sido por las recomendaciones de los informantes en cada una de las etapas de la investigación. Se han seleccionado catorce materiales que a juicio de éstos profesionales son los más propios para las tareas formativas en educación sexual en la Educación Secundaria.

11.3. Conclusiones sobre quienes son los encargados de la educación sexual

Según datos e informes de estudios realizados en el ámbito de la educación sexual y de las propias experiencias de los participantes, cualquier profesional del área de la educación puede trabajar en el área –siempre que reciba una formación adecuada y oportuna–. Además, independientemente del perfil académico universitario, posibilita a las personas a realizar actividades de asesoramiento en educación sexual; todo ello mediante un compromiso y responsabilidad de las partes interesadas (profesores, asesores, orientadores y otros profesionales).

El **profesorado** no comparte esas opiniones, argumentan que ellos son los más indicados para realizar estas tareas de formación con los alumnos, porque conviven mayor tiempo con éstos, y, la intromisión de agentes externos a los centros obstaculiza la enseñanza de la educación sexual porque los estudiantes se cierran antes la presencia de personas extrañas al centro. Nosotros pensamos lo contrario, es algo que no puede predecirse, pues, cada profesional tiene su propio estilo y forma de actuación –es una conjetura, relativa –; respetamos esa postura, más no la compartimos, porque nuestra visión sobre el asunto, es la siguiente: “*no podemos llamarle intromisión, sino más bien apoyo y ayuda*”.

Los **orientadores** salen a su defensa indicando que ellos son las personas más idóneas para ofrecer este asesoramiento con los alumnos y los profesores. Admiten que resulta insuficiente el apoyo que tienen con respecto al profesorado, porque trabajan más con los alumnos, pero con una cierta formación y preparación pueden atender eficazmente a ambos. Incluso indican que ante la indiferencia o nula presencia del profesorado en las tareas formativas referidas a la educación sexual, la mayoría de las veces, son los únicos responsables de trabajar en el área con los adolescentes en los centros.

Los **asesores** por su parte comparten ambas opiniones, porque las intervenciones que cada cual ejerce en la educación sexual son oportunas, pero admiten que la mejor

forma de abordar el tema en los centros es a través de un trabajo de colaborativo donde participen todos los implicados. Los asesores señalan que cualquier persona cuenta con la capacidad de trabajar la educación sexual, sólo debe formarse a priori adecuadamente. En educación sexual no existe una regla o norma que indique quien es mejor y el más indicado para ejercer tareas de formación en este ámbito.

Los **otros profesionales** relacionados con la formación y la educación sexual, indican que la educación sexual es un tema complejo, y, que no puede ser abordado bajo ningún concepto sin formación previa. También defienden que la experiencia en este ámbito se refuerza con el intercambio con otros profesionales y especialistas con larga trayectoria en el campo. Para ellos el aprendizaje y la enseñanza en educación sexual se logra mediante el conocimiento de los elementos básicos en el tema; los niveles de profundización dependen del interés personal del alumno y del profesor, no tiene que ser obligatoria, es voluntaria. Medina (2004), señala que en las escuelas de magisterio o en las facultades de ciencias de la educación no se forma para ser sexólogos sino para ser maestros o profesores.

Finalmente, toda persona puede asesorar en la educación sexual, solo basta con recibir formación adecuada, y, mucho interés, gusto personal, preocupación y mucha responsabilidad al respecto. El trabajo de asesor en educación sexual, no es un terreno valido para todo, porque no basta la buena voluntad, sino de ciertos conocimientos, recursos, herramientas y formación previa; porque hay muchos, y, todo aquel que trabaja en la educación sexual tiene que ofrecer un carné de identidad digno de confianza y no ser calificados como señala Chica (2004), de “francotiradores”.

11.4. Conclusiones sobre cómo ven las diferentes dimensiones de estudio los perfiles profesionales objeto del mismo

Para ofrecer una mayor comprensión de las actuaciones de los informantes, mencionamos a continuación las aportaciones individuales y grupales o globales, con la finalidad de encontrar incidencias, diferencias y otros aspectos relacionados con las experiencias de todos los implicados en el estudio, y con ello establecer un perfil típico y representativo de cada caso. Estas son las conclusiones a los que hemos llegado:

A) Los asesores y asesoras de formación

Según la **trayectoria profesional** los asesores compaginan la docencia y la educación sexual, como parte de su formación educativa. Son conscientes de que la docencia es un ámbito con múltiples facetas profesionales, y, resulta imposible encasillarse en un solo aspecto; hay que explorar en otras áreas, para afianzar la experiencia teórico-práctico. Porque antes de ser asesores han sido maestros o profesores en los tres niveles básicos educativos, de modo que conocen parte del camino por recorrer en la docencia.

Los asesores deben ser personas abiertas a todas las propuestas de formación, y ser capaces de relacionarse con otros profesionales e intercambiar sus experiencias para lograr una mejora en los trabajos de asesoramiento.

Las **razones** para trabajar con asesores son variadas: 1) son profesionales que por la experiencia directa que tienen con el profesorado en las actividades formativas saben porque pié cojean éstos últimos, trabajan con ellos en distintos momentos del curso escolar. 2) por ser asesores generalistas abarcan en algunos casos la educación sexual (casos muy puntuales), dentro de su plan de actuación en los CEP; 3) por la trayectoria (años), de servicio profesional, aportan un panorama más confiable del asesoramiento en los centros educativos; 4) admiten que asesores de forma oficial en educación sexual no existen, pero que sería lo ideal, aunque lo ven algo difícil y complicado por la estructura orgánica del sistema educativo español, hoy día; 5) finalmente, porque con sus experiencias docente y en educación sexual, nos han acercado al terreno de los hechos.

Los asesores emplean su **experiencia docente** para valorar a las personas que apoyan, especialmente cuando tratan con el profesorado. Indican que en el asesoramiento la competencia resulta estresante entre los demás por la adquisición de una plaza. Por ese motivo algunos se ubican en el plano de principiantes y otros en el plano de expertos; lo que genera controversias en algunas ocasiones, como parte de las discrepancias sobre las actuaciones en áreas o temas de actualidad, en este sentido el acuerdo no es total.

Los más proclives a las actividades formativas señalan que para consolidar la experiencia docente, hay que enfrentarse a todos los obstáculos que se presente, porque la lucha, la perseverancia, la constancia y la competencia son las armas para lograr los propósitos. Consideran idóneo que dentro del asesoramiento exista una cultura de diálogo entre el profesorado y los asesores, porque el intercambio de experiencias facilita el trabajo en grupo y la adquisición de nuevos conocimientos.

La experiencia docente es un aspecto que hay que reciclar y actualizar con el paso del tiempo; estar preparado ante los cambios que hoy día demanda la sociedad. No hay pretextos, por la época ni por las edades, sólo basta el movimiento a los cambios y estar a la misma altura de las exigencias sociales.

La experiencia en educación sexual, tiene a su peor enemigo en las tareas formativas, los medios de comunicación y la intromisión de los padres, aunado a ello, la formación inicial nula del profesorado en el tema que dificulta el proceso de asesoramiento. Este asunto es preocupante, porque no es sólo en Granada sino en casi toda España.

Los asesores han señalado que la experiencia que tienen en educación sexual al igual que sus colegas, es virgen. El motivo, la ausencia de esta formación por parte de las universidades españolas. En consecuencia, surgen divisiones entre los compañeros, debido a las diferencias de ideas; algunos perciben la educación sexual como un tema

tabú; eso conlleva a un retroceso tremendo en el tema, y, lo que es peor, no hay reacción ante estos acontecimientos.

Los asesores intentan equilibrar sus experiencias en educación sexual, por el lado que más convenga, porque experiencias negativas y positivas van de la mano cuando se trabaja en este ámbito. Ellos reciben poca demanda del profesorado en el tema, de manera que no se oferta sin previa petición.

Los asesores han sido modestos cuando informan que con respecto al **impacto** de los trabajos realizados, creen que aún no han logrado esa sitio con el profesorado; les resulta difícil autoevaluar su propio trabajo, prefieren que la gente les emita la calificación en este aspecto. No obstante, impactos profesionales personales, es el haber conocido a otras personas que trabajan la educación sexual desde distintas perspectivas al propio, y cuando comparten algo en común.

El mayor impacto que recuerdan de forma personal y profesional, es la introducción en algunos casos del tema de la educación sexual en centros religiosos, ha sido un reto, por ser un ámbito sumamente reticente y conservador en el área. Por último, les impacta que a pleno siglo XXI existan profesores con una mentalidad cerrada en casi todo el territorio español, lo que evita el progreso y la evolución de la educación sexual hoy día.

Perciben que la **formación inicial en educación sexual** es inexistente en el profesorado; este fenómeno es el mismo en casi todas las universidades españolas. No obstante, algunos asesores trabajan o han tratado el tema en algún momento de su experiencia, y con ello, ratifican su formación en este ámbito. Algunos no han tenido ninguna experiencia en educación sexual durante su paso por las universidades, sin embargo, les preocupa la gran pasividad que existe hoy día en el tema. Indican que aunque no se haya tenido la formación en educación sexual, nunca es tarde para ello, lo peor es quedarse pasivo e indiferente.

Finalmente, los asesores han señalado que **la formación inicial recibida** del profesorado es deficiente, porque existe una mala cultura de formación en las universidades, y, no a una mala formación de los docentes. En educación sexual, no se forma a los alumnos, y, esto es visible en la **formación permanente**, donde el problema es más complicado, no hay voluntad, ni muchos deseos de superación. Resulta complicado introducir la educación sexual en este tipo de formación, no hay aceptación por parte del profesorado, ello genera una faena complicada para los asesores que tienen que lidiar con el enemigo (profesores reticentes).

B) Los profesores y profesoras que trabajan educación sexual en sus clases

Todo el profesorado ha dado saltos consecutivos durante su **trayectoria profesional**, desde primaria, secundaria hasta universidad. Verdaderamente, ellos sienten que han aportado su granito de arena en la educación sexual, independientemente de su formación universitaria, porque son profesionales que

exploran nuevas alternativas del conocimiento y de mejores oportunidades –aunque se diga lo contrario–.

Hoy día, algunos profesores que trabajan en los institutos de educación secundaria y con otras titulaciones universitarias que compaginan la educación sexual con su área de enseñanza, y, otros se perfilan por iniciativa propia en otras asignaturas para ahondar y ampliar más sus conocimientos. Por todo ello, las razones para trabajar con el profesorado en educación sexual son:

- Debe ser abierto a cualquier oferta de formación educativa.
- Evitar al menos la reticencia por colaborar en ciertas áreas.
- Haga su demanda en temas en los que tiene mayor dificultad.
- Colabore con los asesores y forme parte de los trabajos en equipo o de grupo.
- Reciba capacitación en todas las asignaturas del plan de estudios de secundaria.
- Que la educación sexual forme parte de sus intereses en los centros.
- Que tenga disponibilidad y compromiso por tratar el tema de la educación sexual en sus clases, de forma continua.

Algunos profesores tienen mayor trayectoria profesional que otros, incluso en las tareas educativas son diferentes, unos han sido orientadores, jefe de estudios, profesor de universidad, pero con los años han aprendido que hay que seguir tirando hacia delante, y, en educación esto es así. A continuación se describen los rasgos más característicos del profesorado a través de las categorías del estudio.

La **experiencia docente** del profesorado es un eslogan para formar cimientos en un área específica del conocimiento, y, no importa la formación académica ni el perfil, lo interesante es formar parte de las actividades encaminadas a afianzar esa experiencia que tienen o que desean adquirir. Algunos profesores han sobresalido y destacado en ámbitos educativos ajenos a su formación universitaria, lo que ratifica una vez más, que cualquier docente puede ganarse un espacio en otros campos de la educación en secundaria hasta la universidad, siempre que se forme y adquiere más experiencia en un ámbito determinado.

La experiencia es un aspecto distintivo en cualquier profesor, supone una mayor andadura y participación en las actividades formativas de los CEP u otras instituciones educativas, lo que les hace ver las cosas desde otra perspectiva. El profesorado que necesita la sociedad hoy día, debe ser ambicioso y flexible, no conformista, relacionarse con sus compañeros, intercambiar experiencias y conformar una sólida participación de grupo.

Un profesor de secundaria no debe ser conformista con la experiencia docente, ni menos centrarse o estancarse en la asignatura de su especialidad, eso provoca involución a la educación. Se recomienda por tanto, que ceda parte de su tiempo a otras materias, hacer un pequeño esfuerzo por interesarse en la educación sexual –en este caso– y no pegar grito al cielo, ante la imposibilidad de realizarlo.

Entre esas razones, la falta de formación en el tema, aunque esto no es general, porque algunos profesores, han trabajado la educación sexual desde hace varios años, desde su concepción personal, otros no les llama la atención o prefieren evitar problemas con los padres.

El profesorado no adquiere **experiencia en educación sexual** porque ellos no la demandan. Piensan que este tipo de educación hoy día esta muy distorsionada por los medios de comunicación, hay mucho programa basura; lo ideal es que el profesorado se forme y participe en las actividades que se ofertan en los CEP en pro de la educación sexual, eviten la reticencia y el desinterés por el tema.

La experiencia en educación sexual imprime al profesorado una concepción errónea del tema, actualmente se vive en una sociedad de consumo; se difunde por todos los medios la utilización de los anticonceptivos como el único medio para evitar los problemas referidos con la educación sexual, y, ello ocasiona más problemas en vez de evitarlos. Algunos defienden el uso del condón u otros métodos de anticoncepción, pero sugieren que primero se sensibilice a la población a quien se dirige y no hacer demasiada publicidad, al respecto.

En concreto, la experiencia en educación sexual para el profesorado de hoy día, debe responder a los problemas actuales, sin tapujos y hablar siempre con la verdad. Su eficacia en la formación docente es la posibilidad de incluirlo dentro de los currículos de enseñanza, no hay otra alternativa por el momento.

Ante la falta de formación y experiencia en educación sexual, el profesorado ha indicado que **impactos** profesionales no creen tener, porque todo lo que hacen forma parte de su labor docente. Les llama la atención que sólo se trabaje en **contenidos** preventivos y de riesgos, por tanto piensan que el tema no se aplica adecuadamente. La mayoría siente confianza en estos trabajos cuando lo hacen en grupos de trabajo, no obstante, alguno de sus compañeros permanecen pasivos y apáticos ante la invitación para trabajar el tema de la educación sexual en sus clases esto es – es incomprendible–.

Una de las razones fundamentales por las que el profesorado no cuenta con un perfil adecuado en la educación sexual, es simplemente porque nunca ha tenido **formación inicial** en este ámbito durante sus años de estudio. Además, algunos forman parte de una época en que todo era prohibido, eso hacía imposible el tratamiento del tema. Otros porque han cursado carreras en los que no había ningún motivo para abordar la educación sexual. De modo que perfil típico del profesor en este caso, el que tenga que formarse a través del asesoramiento en educación sexual en la secundaria, porque en la universidad no enseñan a ser profesor ante problemas reales, lo cual es un error.

La **formación permanente** del profesorado en educación sexual no puede ser mejor, porque la sombra de la formación inicial se mantiene vigente. El currículo del profesorado en educación sexual, se gana por iniciativa propia y por superación profesional; a través de cursos, de los compañeros y de otras instituciones educativas

que ofertan actividades en el área. Otros están en procesos de formación, porque piensan que el trabajo en la educación implica disciplina y constancia.

C) Los orientadores y orientadoras

En este caso, no hay que ir buscando otro perfil mejor que la que poseen, **son médicos** y su área de atención es la salud y la orientación educativa, exclusivamente. Su **trayectoria profesional** gira en torno a las actividades del EOE, aunque atienden en casos puntuales algunos temas transversales con los alumnos, más no con el profesorado. Ellos no son funcionarios, su plaza ha sido a través de una bolsa de trabajo. No han tenido contacto alguno con la docencia.

El orientador según indican, debe ser una persona que está donde el profesorado lo demande., pues, ellos forman parte de un equipo de profesionales que atienden en cualquier área del conocimiento relacionado con la salud, y, en los últimos años en la educación sexual. El camino recorrido lo evalúan como un proceso de maduración y de constante aprendizaje, pero que aún falta por recorrer, especialmente en la docencia.

Tal como se ha mencionado antes, no cuentan con **experiencia concreta en trabajos docentes en educación sexual**, aunque indican que no es impedimento, pero que ahora mismo no está contemplada en los EOE. A pesar de no contar con el perfil adecuada en el tema, observan que en el profesorado el asunto es igual; no hay continuidad ni seguimiento en las actividades que en educación sexual se ofertan por parte de los CEP, de modo, que ambos están en iguales condiciones.

Ante la falta de **experiencia en educación sexual**, es obvio pensar que impactos profesionales en el área no cuentan con ello, pero admiten que los trabajos que realizan en los centros tienen gran aceptación por parte de los profesores y de los propios alumnos. Están ansiosos por aprender metodologías y dinámicas para cambiar las actitudes en los estudiantes en las distintas actividades en los que trabajan con ellos.

Los orientadores que existen en los centros, hacen su trabajo según el programa de actividades establecidas por el EOE, aunque están dispuestos a trabajar con el profesorado en temas de educación sexual; pero de éstos últimos tienen que surgir la demanda, porque entre sus funciones no se contempla el trabajo directo con docentes sino con los alumnos; ello no les imposibilita en absoluto ahondar y trabajar en equipo con ellos. Reconocen que formación inicial y permanente en educación sexual, no la tienen, ni mucho menos experiencia docente.

D) Los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual

La **trayectoria profesional** vista desde la óptica universitaria y de otros ámbitos educativos, resalta mucho la experiencia de los profesores de la universidad de Granada,

de los administrativos de la propia institución y de profesionales de otros campos, todos bajo un tema común, la formación del profesorado de educación secundaria y la educación sexual.

Tras la revisión de los informantes, se observa que en relación a la carrera universitaria cursada, la mayoría no trabaja una línea propia de su formación académica, pero ejercen en otras modalidades referidas a la educación, lo que les permite discutir la situación actual del profesorado en relación a su formación inicial y permanente, y en los trabajos excesivamente puntuales que se han hecho sobre la educación sexual, en este caso.

De manera interesante, los trabajos que ejercen fuera de la docencia les facilite la percepción en segunda y en tercera persona de la labor educativa. Tal es el caso del CAP, donde se observan las fallas y las enmiendas que van realizándose para reestructurar el plan de estudios de los futuros profesores de secundaria. En concreto, se requiere de un perfil de profesorado reflexivo y otros (Ver, Cáp. 3, Pág. 24-25).

Por la información que se tiene sobre enseñanza de la educación sexual, parece que en las dos instituciones de la Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y la Escuela de Magisterio “La inmaculada”, cuentan con alguna asignatura relacionada en educación sexual en los últimos años, lo que permite la formación básica del futuro profesor en este campo del conocimiento. Pero, reconocen que la **educación sexual** que se imparte no profundiza más de lo que los alumnos necesitan, es netamente básica, y piensan que con ello, es suficiente; el profesorado reconoce que el alumnado no sale de estas instituciones con la formación necesaria pero cuenta con los elementos necesarios en el área.

Con respecto a la experiencia docente y la experiencia en educación sexual, consideran que el mejor perfil es la que cada cual forma desde su trabajo docente y campo de actuación profesional. Algunos ejercen la educación de forma indirecta, porque son profesionales que trabajan de forma privada y en coordinación con los ayuntamientos y otras dependencias administrativas, de modo, que el perfil más idóneo para estos profesionales, es la que ellos mismos se forman al paso del tiempo y con las oportunidades que han tenido en cada momento de su labor educativa.

La mayoría ha indicado que es urgente la reestructuración de los planes de estudio y de los programas del CAP y de las escuelas y facultades de educación de la Universidad de Granada, porque ello impide la formación adecuada del profesorado en educación sexual, y la propuesta de incluir el tema en la primera y el seguimiento en la segunda. Si se cumplen estas peticiones, es posible que se logre un perfil de universitario y profesional en otros ámbitos de un verdadero asesor en educación sexual.

11.5. Conclusiones sobre la influencia de la experiencia docente y/o en educación sexual en relación al resto de categorías

Tras la revisión entre experiencia docente y en educación sexual con los informantes, se observa la discontinuidad que existe entre estos dos aspectos. La razón principal es la formación inicial recibida desde su formación académica, pues, la mayoría no han sido formados en el ámbito de la educación sexual, de manera que la consonancia entre esta experiencia y su andar docente, no son equitativos en este sentido. A continuación señalamos las conclusiones extraídas de los informes de los participantes en relación al perfil típico de los profesionales en la educación sexual.

11.5.1. Experiencia docente

En relación con la experiencia docente, los asesores no tienen uniformidad en sus ideas y puntos de vista, consigo mismos y con sus colegas. Este fenómeno se presenta porque los asesores se han formado en diferentes épocas, ello permite a los más experimentados el manejo adecuado de ciertas situaciones o problemas en las actividades formativas con los profesores. Suelen ser más prácticos y no pierden el tiempo en buscar culpables o inocentes ante la ausencia de asesores en educación sexual. Ellos entienden que eso no es obstáculo para no realizar los trabajos en el tema.

El enfoque que manejan los asesores, los profesores y los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual para su labor docente emana de su perfil académico y de las experiencias en trabajos realizados con los profesores y alumnos en los centros. En tanto que los orientadores únicamente tienen experiencias en (charlas, conferencias o coloquios o talleres), y las que adquieren en los centros. En efecto, experiencia docente –tal cual–, no la tienen, escapa de su injerencia, por ser médicos del EOE, de modo que su atención en la mayoría de los casos es el área de salud, concretamente con alumnos y en menor porcentaje con los profesores.

Los orientadores coinciden en que la enseñanza de la educación sexual debe hacerse de forma transversal, continua y bajo ciertos compromisos y responsabilidades entre las partes interesadas (profesor-alumno).

Con respecto a los contenidos, la disparidad se mantiene en las mismas proporciones, cada profesional ofrece una visión y postura propia sobre los ejes temáticos que interesa que sepan los alumnos o el profesorado de educación secundaria, en la educación sexual. La mayoría defiende la propuesta de que el área debe abordarse en relación con otras asignaturas como la Coeducación, la Educación en Valores y la Educación para la Salud, porque incluyen en sus contenidos el tema de la educación sexual, según indican los informantes.

Las propuestas sobre la educación sexual realizadas bajo la experiencia docente, no han sido constantes ni equiparables. Han tenido muchas discrepancias, y, sólo en algunos inciden en algunos casos puntuales. La disputa se ha generado por la propuesta de formar asesores en educación sexual, porque el profesorado no tiene confianza plena de los asesores, tampoco se fían de los orientadores, más no pueden afirmar lo contrario sobre los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual porque no tienen contacto directo con ellos.

Por todas estas inquietudes e intereses de los profesionales en el ámbito de la educación sexual y la formación del profesorado de Educación Secundaria, por ello hemos recogido de forma individual cada una de las aportaciones de los mismos:

1) **Para los asesores.** La experiencia docente es una herramienta de que consolida a través de la práctica en educación sexual porque: a) permite indagar cuestiones relacionadas con el ámbito docente, personal y profesional, b) facilita el conocimiento del ámbito educativo en que se trabaja y del personal humano con quienes se interrelacionan en los centros, c) no debería ser juzgada a priori por el profesorado, d) las necesidades formativas de los docentes tienen que emanar de ellos y no de los asesores.

2) **Para los profesores.** Tras conocer que la formación docente carece de conocimientos en educación sexual, por tanto la experiencia en este ámbito es fundamental para: a) evaluar el pasado y mirar hacia el presente, b) concebir la enseñanza de temas transversales en la educación secundaria desde perspectivas sociales, psicológicas y biológicas de las personas, no centrarse en contenidos específicos, y c) por último, tener presente que ningún profesional es más eficiente y mejor que otro en la enseñanza, solo se requiere de una formación adecuada.

3) **Para los orientadores.** La experiencia docente es algo que ellos desean tener y de la que carecen casi todos. La experiencia docente con que cuentan es indirecta, porque sólo trabajan con los alumnos, y sólo en casos puntuales asesoran al profesorado (rara vez). Por estas circunstancias los orientadores requieren de lo siguiente: a) una identidad específica en el campo de la docencia para cumplir con sus tareas formativas con los alumnos o con el profesorado, b) necesitan de un especialista de asesoramiento que les apoye en relación a su carencia de conocimiento didáctico, c) Bien positivo la idea de formar asesores en educación sexual, porque así puede obtenerse mejores resultados en este ámbito.

4) **Para los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual.** La experiencia docente se rige bajo la normativa de la Consejería de Educación y Ciencia, pero argumentan que: a) la formación del profesorado o del maestro en educación sexual comience en las Facultades de Ciencias de la Educación, b) la formación debe ser continua y permanente sea en instituciones públicas o privadas, c) el profesorado de las facultades no profundizan en aspectos relacionados con la educación sexual más de lo que los alumnos

necesitan, y d) por último, sugieren que la formación en educación sexual debe hacerse de manera transversal y – mientras más pronto mejor–.

Finalmente, indicamos que la experiencia docente es sinónimo de conocimiento y sabiduría, pero que es un aspecto fundamental para trabajar en cualquier área o tema educativo. Es una herramienta imprescindible, independientemente de la profesión de que se hable. Y, la consonancia entre la experiencia docente y la experiencia en educación sexual permite reconocer el campo de actuación y las personas con quienes se trabaja (compañeros, padres y alumnos); la experiencia vivida o experimentada no pasa en vano, aunque desafortunadamente no para todos se presenta de la misma manera, es algo que hay que saber ganárselo –el tiempo su mejor aliado–.

11.5.2. Experiencia en educación sexual

En general, los informantes señalan que la experiencia en educación sexual es diferente a la experiencia docente en muchos aspectos. El segundo, es una experiencia obligatoria en todo profesional de la educación, mientras que el primero es un interés personal hacia un tema específico, es voluntaria y no se impone. Son dos ámbitos que juntos complementan el verdadero conocimiento y formación del profesorado ante cualquier situación educativa. El problema hoy día, es lograr el compromiso y la responsabilidad del profesorado por realizar la educación sexual como parte de su experiencia docente, en este sentido.

En consenso, parece que a todos los informantes les interesa la educación sexual, pero, el espejo que rodea el tema, relata la realidad –en la práctica no se hace–. Es una historia un poco ambigua, pero real, todo mundo indica hacer educación sexual desde antes de la LOGSE, incluso hay quienes presumen realizarla desde hace varios años, aunque, no podemos dudar de las buenas intenciones de la gente, pero éstos no representan la mayoría de la población que trabaja el tema.

Algunas aportaciones de ciertos informantes, han constatado la verdadera situación de la experiencia docente con relación a la experiencia en educación sexual. Los informes emitidos en la investigación han permitido valorar las categorías de análisis del estudio, a la vez ofrecer un panorama de la formación del profesorado de secundaria desde cualquier asignatura propia de su especialidad. Todo ello, ha facilitado la comparación de las experiencias, en la que la menos favorecida es la experiencia en educación sexual, por falta de una atención en el tema por diversas causas administrativas, y, por los propios docentes (muy reticentes).

Por todas estas cuestiones antes mencionadas, compete emitir una valoración de la experiencia en educación sexual de los informantes bajos las tres categorías previamente citadas. A grandes rasgos esto es el extracto:

- 1) **Para los asesores.** La experiencia en educación sexual es algo complejo pero motivante, es una actividad que se afianza con el paso del tiempo. Pero

que su desarrollo en los centros se frena por algunos factores como: a) la discordancia entre los asesores principiantes y los asesores expertos, b) las formas de trabajo con el profesorado varían según la trayectoria profesional (años) de los asesores, c) la incompatibilidad entre asesores principiantes y expertos en relación con los temas o contenidos para trabajar en la educación sexual. Por todas cuestiones resumimos todo ello de la forma siguiente:

- No cuentan con formación en educación sexual adecuada. Ambos carecen de una formación inicial en el tema.
 - Los expertos concentran su atención en las prevenciones y las actividades de riesgo, como si ello fuera el único problema en la educación sexual.
 - Los asesores jóvenes introducen temas de actualidad y aspectos generales de la sexualidad;
 - Y, además son más aceptados por los compañeros y los alumnos.
 - Los asesores principiantes se apoyan más en los orientadores, mientras que los expertos pasan de ellos, no comparten en ocasiones el plan de trabajo netamente sanitario de los orientadores.
 - Los expertos indican a los novatos que las experiencias en educación sexual tiene algunos altibajos (experiencias negativas y positivas), pero que los ánimos y el interés por trabajar en el tema ha de ser constante.
 - Los jóvenes solicitan apoyo de expertos. Admiten por tanto la necesidad de ser asesorados, demandan más formación y más apoyo.
 - Todo inicio en la educación es algo complicado, pero los años y el interés deben ser constantes.
- 2) **Para los profesores.** La experiencia en educación sexual no la tienen bastante firme en este ámbito. Los motivos son varios pero las principales son: a) trabajan o han trabajado en el tema casi por la fuerza o por iniciativa propia, b) no se mueven por sí solos, necesitan que alguien les motive, les empuje y les apoye continuamente, c) el profesorado principiante reconoce abiertamente que la colaboración y el apoyo de los orientadores es fundamental para abordar la educación sexual, d) el profesorado experimentado es un poco más independiente y capaz de seleccionar los contenidos que los alumnos necesitan en el tema, e) por último, el profesorado principiante y el experto en relación con la experiencia en educación sexual no es sólida porque no sabe ni se le ha enseñado cómo abordar el tema.
- 3) **Para los orientadores.** La experiencia en educación sexual es algo urgente, no sólo por tratarse del tema, sino por tener experiencia en pedagogía, por ser médicos. La experiencia en este caso es muy significativa porque pueden ahondar en temáticas relacionadas con la salud, prevenciones y medidas sanitarias. Comparten la idea de necesitar apoyo relacionado con el asesoramiento de parte de otros profesionales expertos que les ayude a aplicar mejor sus conocimientos desde la perspectiva pedagógica.

- 4) **Para los otros profesionales relacionados con la formación y la educación sexual.** La experiencia en educación sexual solamente se adquiere a través de la práctica bajo los siguientes argumentos: a) ofertar temas que interesen a los alumnos, b) que sea de forma transversal en los planes de estudio de la licenciatura y de magisterio en las facultades de ciencias de la educación, c) la educación sexual debe incluirse en todas las asignaturas de educación secundaria y e) debe existir profesionales especializados en la educación sexual para que apoyen al profesorado de los centros (psicólogos, sexólogos, asesores, médicos, etc.).

11.6. Conclusiones globales

Las conclusiones marcan la relevancia de los tópicos de la investigación y confrontan los objetivos planteados. No hemos generalizado en algunos aspectos, porque la educación sexual es un campo complejo y extenso, y, aún queda mucho camino por recorrer. Por la información que poseemos ahora, sabemos: dónde está el error y los problemas, dónde hay que trabajar y cómo lidiar con el profesorado de secundaria en el tema.

De forma general y respondiendo a las expectativas de los objetivos que elaboramos al inicio de la investigación, hemos concluido de la siguiente manera:

A) En relación con el objetivo uno: Panorama de actividades formativas de los CEP

- Tras la revisión de las actividades formativas de los CEPs de Granada y Priego de Córdoba, se constata que la educación sexual no ha tenido una trayectoria constante y difieren de modo significativo en cuanto a la oferta de actividades sobre el tema. Por tanto, se visualiza la diferencia entre un CEP de provincia y uno de comarca, respectivamente.
- Las actividades formativas (SSPP, GGTT, Cursos, etc.), reflejan una falta de seguimiento, poco interés de las autoridades educativas y una baja demanda del profesorado.
- Los programas sobre educación sexual impartidos por instituciones públicas y privadas van dirigidas a los padres, los alumnos, pero la participación del profesorado es escasa. Los contenidos que se manejan en estos programas no abarcan de temas, y, casi siempre relacionados con la higiene, las prevenciones, las drogodependencias y los enfermedades de transmisión sexual (ETS), entre los más ofertados en los centros de educación secundaria.
- La educación sexual no se ofrece adecuadamente debido a la diversidad de criterios y de múltiples opiniones que giran en su entorno, especialmente los referidos con la familia y los centros concertados.

- La educación sexual se realiza en algunos centros por iniciativa propia de un número reducido de profesores apoyados en los cursos de formación en los CEPs y otras dependencias administrativas, pero todo indica que resulta claramente insuficiente.
- El profesorado, los padres y la administración no deben ignorar la educación sexual hoy día. Los problemas de embarazos no deseados, las ETS entre otros siguen causando estragos en la población juvenil. Quizás sea mejor prevenir que lamentar, pero mientras no se dé un paso adelante, se seguirá en un archivo de propuestas y sin beneficio alguno.
- Con la información recogida tenemos un panorama sobre los temas que ofertaremos en la práctica en el aula con el profesorado.

B) En relación al objetivo dos: Formación inicial y permanente del profesorado y los materiales de apoyo sobre educación sexual para el profesorado

- La formación inicial y permanente del profesorado ha estado contemplado en la LOGSE como un derecho de todo docente. Pero más que recibirla, lo recomendable es brindar a los profesores ciertos espacios de reflexión y autoevaluación de su práctica educativa.
- La formación del profesorado merece especial atención en todo el ámbito educativo., pues, en los últimos años se ha visto con enormes dificultades con respecto a la calidad de la enseñanza que se recibe en las universidades; situación que obstaculiza a muchos egresados a su integración en los centros y en otras instituciones educativas. Quizás una de las causas es la metodología que aun se aplica en algunas facultades (menos la práctica y más teoría).
- No se tienen datos fiables, pero parece ser que la educación sexual no se ofrece en todos los colegios, es más ni los profesores están dispuestos a hablar sobre el tema. El profesorado indica que no desean atender otras asignaturas fuera de sus sesiones ordinarias, sobre todo cuando la estrategia ofertada no tiene argumentos firmes ni una planeación adecuada, es decir, los “obligan” a transmitir algo que parece sacado de un manual de fontanería (Zabala: 2003).
- El profesorado ante la falta de asesores en educación sexual, la demanda sobre el tema ha declinado en los últimos tiempos. Ellos solicitan profesionales capacitados y, que los contenidos de los cursos sean acordes a las necesidades detectadas y regidos bajo una metodología adecuada y cumpla con las expectativas de los profesores y de los alumnos.
- En España se mantiene la concepción de que la educación sexual sigue siendo una asignatura pendiente. De hecho las mismas autoridades administrativas lo admiten; el Ministerio de Sanidad indica que la oferta de este tipo de educación

para el personal docente, supone un compromiso, por tanto implica responsabilidad, pero, la recomendación es: “Tómalo o Déjalo”, (Zabala, 2003).

- La educación sexual como todo proceso educativo tiene el propósito de lograr cambios de comportamiento, que permita al individuo vivir su sexualidad con una libertad cuyo límite sea la confirmación de esa esencia humana social e históricamente determinada. Solicita un profesorado que cumpla con los conocimientos básicos sobre el tema, pues, hoy por hoy no existe una adecuada formación inicial ni permanente en este ámbito.
- El conocimiento por si solo no es suficiente para poder cambiar la conducta. Los programas que principalmente se basan en brindar información sobre preceptos morales y sexuales –como funciona el sistema sexual del cuerpo–, que es lo que los jóvenes deben y no deben hacer, parecen estar fallando.
- La educación sexual debe iniciarse desde la primaria., pues, cuando comienza en la secundaria, etapa en la que muchos de los estudiantes han comenzado a experimentar la sexualidad, dificulta el freno de esas actividades en esa época de los estudiantes. Varios estudios han demostrado que cuando se empieza la educación sexual antes de que los jóvenes se vuelvan sexualmente activos ayuda a los adolescentes a mantener la abstinencia y a que se protejan en caso de que se vuelvan sexualmente activos (DeCarlo, 1996).
- La educación sexual en España únicamente se hace de manera anecdótica; no tiene seguimiento y continuidad, por parte de los centros, los CEP y la propia administración.
- Hay diversos materiales elaborados sobre la educación sexual, el problema es que el profesorado demuestra muy poco interés para consultarlos. También porque algunos materiales solamente están localizados en los CEP y en pocas bibliotecas, ello dificulta su conocimiento y falta de difusión en la población docente.
- Esperamos que nuestra primera piedra logre edificar un cuerpo de asesores en el tema, en cuyo fruto se reflejará en las nuevas generaciones de profesores y de estudiantes educación de secundaria.

C) En relación al objetivo tres: Relato de experiencias en educación sexual

- No existen asesores de forma oficial en educación sexual. El profesorado no parece confiar mucho en los asesores de formación que hoy día existe en los CEP; porque según parece no cuentan con una formación adecuada en el tema, pues, el carácter generalista requiere por igual del apoyo de especialistas en algunos casos.

- Los asesores admiten las deficiencias con respecto al grado de formación que tienen sobre el tema de la educación sexual. Algunos no han tenido contacto en esta área durante su formación universitaria, por lo que ellos mismos solicitan una formación urgente en educación sexual, sienten que el ámbito es necesario hoy día para los alumnos.

D) En relación al objetivo cuatro: Líneas sobre el método biográfico-narrativo en el desarrollo profesional en la ESO

- Ha permitido entrar en el mundo y vida profesional del profesorado de Educación Secundaria dentro del ámbito de la Educación Sexual.
- Ha facilitado analizar las biografías del profesorado a partir del ciclo de entrevistas, y, con ellas interpretar desde las propias voces de los informantes.
- Tras el carácter cualitativo de la investigación este método ha sido de gran utilidad como recurso para analizar todos los datos e informes de los informantes.

E) En relación al objetivo cinco: Impactos vividos por asesores y otros profesionales en educación sexual

- El impacto sobre trabajos en educación sexual no se contempla como algo adquirido, sino que se trabaja para lograrlo.
- El único impacto que consideran haber obtenido ha sido a través de los trabajos realizados en educación sexual con los alumnos, en que éstos muestran disponibilidad para colaborar. Los alumnos solicitan que la educación sexual se trate de forma directa, nada de rollos, más contenidos y dinámicas.

F) En relación al objetivo seis: Visiones particulares entre profesores, asesores y otros profesionales en el ámbito de la educación sexual

- Hay escasa colaboración y participación entre el profesorado de ESO con los asesores en los trabajos de educación sexual. No existe un diálogo abierto en ambos; los primeros no aceptan ni dan credibilidad en algunos casos de las actuaciones de los segundos lo que dificulta las actividades de asesoramiento en la mayoría de los casos.
- El profesorado percibe que los asesores no están bien formados en el tema de la educación sexual, porque ellos saben que la educación sexual es importante, pero necesitan saber cómo trabajar o abordar el tema en el aula, no información al respecto.

G) En relación al objetivo siete: Marco comprensivo global de futuras acciones entre asesores y profesores en educación sexual

- El intercambio de experiencias entre el profesorado y los asesores como alternativa de mejora para las actividades en educación sexual, es la modalidad de Grupos de Trabajo, y mediante el asesoramiento colaborativo.
- Los CEPs deben aportar más actividades sobre educación sexual con temáticas de interés general para el profesorado de Educación Secundaria, y no sean repetitivos para no cansar a los profesores y a los alumnos con temas ya vistos.
- No parece rentable la presencia física de los asesores en educación sexual para la Administración. En efecto, su ausencia agrava más el problema con los jóvenes, ante la presencia de un profesorado que se siente huérfano de formación en este ámbito, e incapaz de ofrecer respuestas adecuadas de los alumnos.
- La propuesta de asesores en educación sexual, no puede ser de forma inmediata, pero su planeación de forma indirecta, informal por parte de algunos profesores por iniciativa propia abre las posibilidades para que en el futuro se cuente con estos profesionales en los centros.
- Ante la imposibilidad de reconocimiento de los asesores en educación sexual (de formación), que hoy día trabajan en casos puntuales el área, toman la rienda los orientadores, los médicos u otros profesionales de otras dependencias gubernamentales, de los ayuntamientos o de los EOE.

11.6.1. Conclusiones finales globales

Las conclusiones de un estudio reflejan los objetivos alcanzados y las visiones particulares del investigador que ha explorado en un área determinada de la ciencia. Ponen a juicio de la sociedad educativa y científica los planteamientos y afirmaciones del investigador para que puedan ser valoradas, criticadas o mejoradas por otros estudiosos en el campo que se ha trabajado.

En nuestro caso, tras poner a juicio de los informantes nuestras valoraciones hemos concluido de la siguiente manera:

13. En el caso de la educación sexual, el panorama es deficiente, casi nula, el profesorado no participa y su interés al respecto es casi inexistente. Tampoco la Administración Educativa parece apostar decididamente por la importancia de estos contenidos transversales que serían propios de una nueva educación para la ciudadanía en una etapa obligatoria. En este caso se suma la problemática del no

interés, del miedo a tratar ciertos temas, de la distancia con las familias y de la no formación, con el no apoyo administrativo.

14. No hay asesores especialistas en educación sexual, no hay una formación inicial específica en este ámbito ni en lo relativo a temas transversales y la formación permanente del profesorado es a iniciativa propia, por su cuenta o en cursos específicos y puntuales sin mucha relación directa con el aula y sin mucha continuidad.
15. El profesorado de educación secundaria, por no tener formación en esta área y no ser tampoco una prioridad profesional, al tiempo de no tener la educación sexual un currículum definido ni unos horarios específicos de desarrollo, no se encuentra identificado con esta responsabilidad curricular; por lo que la deja en manos de otros, de los especialistas, de la familia o simplemente olvidada en actividades muy puntuales y desconectadas del currículum ordinario, generalmente impartidas por “otros”.
16. El profesorado que trabaja la educación sexual en clase y los asesores que se dedican a formar compañeros y apoyar iniciativas –pese a las dificultades propias de llevar a cabo algo no común, no propio de la identidad profesional cotidiana del docente de secundaria y sin tiempos específicos– lo hacen voluntariamente, guiados por su convicción personal de que este ámbito es importante en estas edades y que se debe incluir como tema transversal o bien como taller o asignatura en los huecos que puedan articularse para ello (tutorías, unidades didácticas específicas, charlas, etc.).
17. No existe un seguimiento de las actividades que se realizan en torno a este área, no se supervisan ni se evalúan de forma periódica, y escasamente reciben apoyo.
18. La formación permanente del profesorado en educación sexual se realiza únicamente cuando existe la demanda previa o bien cuando algún CEP (por algún motivo puntual o coyuntural) puede ofertar un curso. Esta formación es también voluntaria y no obligatoria, por lo que queda sólo para los que ya están iniciados o interesados en el tema.
19. No existe una relación entre formación inicial y permanente, lo que implica también que en las propuestas de los CEP y en las acciones de asesoría y de apoyo se incida más en teoría que en propuestas específicas de trabajo en el aula; o que cuando se den éstas, se olvide la formación específica y la necesidad de apoyo generalista y de procesos para poder trasladar al aula la experiencia o bien hacer emerger de ella una propia.
20. Las actividades de formación permanente ofertadas, además de escasas, suelen repetirse e insistir en planteamientos globales no directamente aplicables. Por lo que se obvian por parte del profesorado interesado que debe autoformarse en grupos de trabajo o individualmente.

21. Resulta prioritario la figura física de asesores especialistas en educación sexual (en el ámbito CEP o EOE) que apoyen procesos de formación permanente y, sobre todo, experiencias de desarrollo curricular y de mejora en este ámbito en el centro y en el aula. También sería oportuno ir generando la figura de coordinador/asesor/responsable interno que dinamice el desarrollo de este área por los profesores ordinarios en sus clases cotidianas y en las más específicas concretadas en unidades didácticas, talleres y actividades formativas, etc.
22. Los materiales impresos de apoyo al profesorado sobre educación sexual no son de fácil acceso para estos profesionales, no se han distribuido en todos los centros, se deben buscar en librerías especializadas o se encuentran únicamente en las bibliotecas de la universidad.
23. Los materiales de apoyo al profesorado en educación sexual, suelen ser de carácter teórico, difícilmente trasladables a su aplicación directa en el aula y no siempre toman perspectivas del todo pertinentes. No existen valoraciones generalizadas o recomendaciones desde la Administración sobre cuáles son los más oportunos para llevar a la práctica ni informaciones sobre las propuestas interesantes que se han ido construyendo desde la práctica pero con suficiente reflexión teórica.
24. Las actividades formativas con profesores y el trabajo con estudiantes suele hacerse desde planteamientos clínicos, prevenciones de riesgos (sida, etc.), moralistas o puramente biológicos y de forma puntual o concentrada en el tiempo. Siendo bien escasas las acciones que ofrecen globalidad, integridad y normalidad de este ámbito de la vida y dentro de procesos de desarrollo naturales. Por lo que es necesario desarrollar en los centros un modelo de orientación y trabajo con estudiantes como el propuesto por López (2005), desde la transversalidad y como componente básico de la “nueva” Educación de la Ciudadanía que aparece destacada en el proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE).

11.7. Implicaciones

Tras el análisis realizado sobre el estado actual del profesorado sobre el tema afectivo-sexual en la educación secundaria en España, ofrecemos un resumen sobre otros aspectos por estudiar en la investigación. No esperamos resultados inmediatos, sino ofertar a posteriori la formación asesores en educación sexual con carácter de seguimiento en los curso de ESO.

Tras la revisión de materiales y la recogida de información de los participantes, sabemos que los aspectos y contenidos temáticos que debemos abordar en la propuesta de educación sexual para mejorar el tema y despertar el interés del profesorado son los siguientes:

A) En cuanto a la formación del profesorado de educación secundaria

- Es necesario la introducción de temas poco explorados en la educación sexual para no caer en repeticiones, así como informar sobre los trabajos realizados sobre el asesoramiento a centros educativos en este ámbito. Las experiencias externas encajan mejor entre el profesorado que las propias del centro.
- Una adecuada planificación y secuenciación de los contenidos sobre educación sexual. Y, que las modalidades formativas (los GGTT y los cursos) sean supervisados de forma periódica.
- Reestructurar y actualizar los temas que se ofertan en la educación sexual, a través de oportunos de manera que impacten de forma positiva a los jóvenes y a los profesores;
- Porque los cambios permiten al profesorado un marco amplio de posibilidades para el conocimiento en educación sexual y hacerlos propios de su especialidad o de su interés personal o profesional.
- Exista un equilibrio entre la teoría y la práctica en todas las actividades que sobre educación sexual se aborde en los centros, los CEP u otras instituciones educativas.

B) En cuanto al personal encargado de la formación del profesorado

- Proponer el establecimiento y reconocimiento de futuros asesores en educación sexual de forma oficial. No importa el tiempo de espera, pues, el que persevera alcanza.
- Para que la educación sexual pueda rendir mejores resultados es indispensable la existencia de trabajos de colaboración, y, que el personal encargado de transferir la información a los demás constituyan la masa educativa (orientadores, formadores, psicólogos, asesores de formación, etc.).
- Mantener el interés del profesorado por trabajar la educación sexual bajo la modalidad de Grupos de Trabajo, pues, según los informantes es la que más continuidad existe con el profesorado.
- Ofertar actividades formativas para todos los profesionales que deseen integrarse a los trabajos en educación sexual a través de una formación adecuada y de manera continua.

C) Otras implicaciones

- Habrá que reestructurar la formación inicial del profesorado de educación secundaria. No sólo con respecto a la educación sexual sino en todos los ámbitos

necesarios para mejorar la formación de los futuros profesores o maestros de hoy día.

- Necesidad de uniformar los contenidos que se consideran necesarios, pertinentes y adecuados sobre educación sexual, dando continuidad desde la universidad a las ofertas de los CEPs y en los proyectos y programas de los centros.
- La propuesta que hacemos no es enseñar educación sexual, sino más bien cómo debe hacerse en el ámbito educativo, donde los actores principales sean los propios profesores (protagonistas) y los alumnos (secundarios).
- Que el profesorado de Educación Secundaria se implique de forma constante y periódica en las actividades formativas ofertadas a través de los CEPs, en calidad de participante o de ponente. Para con ello, se establezcan encuentros y diálogos entre el profesorado y otros profesionales de la educación y puedan en equipo hacer propuestas de mejora para la enseñanza de la educación sexual en los centros.

La propuesta de realizar la educación sexual basándonos en todos los sectores que componen la Comunidad Educativa resulta, tanto en este caso como en los demás ámbitos educativos escolares, una cuestión que va más allá de cualquier planteamiento voluntarista. Sólo teniendo en cuenta los intereses, voluntades y necesidades del alumnado, padres, madres y el profesorado, puede realizarse educación sexual de una manera correcta.

Nuestras armas para ser frente a esta propuesta de asesoramiento en el área afectivo-sexual con profesorado de ESO, así como la forma de llegada con ellos serán de la siguiente manera:

- Una primera visita para exponer nuestro plan de trabajo e informar la existencia de otros programas de educación sexual realizados a priori por distintos expertos, así como del impacto aportado por los mismos en alumnos y profesores de secundaria, respectivamente.
- Lo anterior, puede brindar un panorama positivo sobre los beneficios, ventajas e importancia, especialmente de los programas que sobre educación sexual que se han desarrollado en otros países, y, evaluar o estudiar su implantación en España.
- Se apoyará del uso de las nuevas tecnologías (videos, películas, conferencias, dinámicas de grupo, juegos, exposiciones, teatro, grupos de discusión, entre otros).
- La propuesta que hacemos va dirigida en primera instancia al profesorado de la especialidad en Ciencias Naturales, Biología o áreas afines. No obstante, quedará libre para todo profesorado que desee formar parte, pero nuestro

objetivo es formar formadores y orientadores en educación sexual, por tanto deben ser informados de los propósitos de estos cursos de formación a priori.

- La propuesta de trabajo sobre educación sexual con profesorado de secundaria, es una alternativa que contempla el investigador para desarrollar en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. También se mantendrá el contacto con los expertos en el tema, con quienes se ha tenido la oportunidad de contactar en primera persona, para el intercambio de materiales y de experiencias en este ámbito, dado que son contextos distintos, pero con mismo denominador común: El asesoramiento en educación sexual del profesorado de educación secundaria.
- Por último, esperamos iniciar con pasos firmes y reiterar de nuevo el reto que proponemos en tarea de asesoramiento en la educación sexual. Y, puntualizamos los temas que consideramos de interés desde cualquier continente en que se trabaje la educación sexual como alternativa de mejora para el profesorado o cualquier profesional del campo educativo en general. Dicho esto, enlistamos los temas con iniciaremos nuestra propuesta así como los que bajo consideración indiscutible surja de los honorables miembros del tribunal. Estos son los que nosotros proponemos en un primer momento:
 - a) Enfermedades de transmisión sexual.
 - b) Manifestaciones de la sexualidad (fantasías sexuales y el placer).
 - c) Relaciones premaritales.
 - d) Sexualidad versus tabú.
 - e) Educación sexual en otros países de Europa y Estados Unidos.
 - f) Situación pasada y presente de la educación sexual en España.
 - g) Homosexualidad: adopción de niños, boda y otras prestaciones legales.
 - h) Cultura: mutilación femenina, violencia de género y acoso sexual, etc.
 - i) Embarazos en adolescentes.
 - j) Mentalidad urbana y comarca sobre educación sexual.
 - k) Prostitución y su implicación económica entre las personas que la ejercen.
 - l) Entre otros temas que van surgiendo en cada momento en la vida de la sociedad actual.

El trabajo de investigación hoy por hoy, no deja de ser un tema fundamental para el investigador ni tampoco queda cerrado a cualquier otra alternativa de mejora. Esta abierto a futuras investigaciones, porque sería una falacia pensar que se ha logrado todo, pues, en educación las cosas son como la vida misma: *“se deja de investigar cuando dejamos de existir”*.

Para terminar, queremos dejar plasmado a disposición de los lectores y de los miembros del tribunal de que el estudio realizado en la educación sexual, quizás no resuelva de forma inmediata los problemas que rodean este ámbito, pues, aún queda mucho camino por recorrer. También porque en todo campo del conocimiento los aspectos que afianzan las expectativas del investigador, no culmina con la presentación de un trabajo ni con la obtención de una nota; hay otros caminos e intereses

profesionales y científicas en cada individuo, que se van descubriendo cuando surge un problema o una inquietud por explorar en un campo específico o ratificar en otros previamente realizados.

11.8. Limitaciones encontradas y sugerencias para otras posibles investigaciones

Pese a considerar que este trabajo se ha elaborado con rigor y pertinencia, qué duda cabe, que se podría mejorar, contrastar y complementar. Por ello, resulta necesario entrar a sacar a la luz las limitaciones más importantes con las que nos hemos encontrado, tanto contextuales, profesionales y metodológicas.

En cuanto a las primeras, como ya se resaltaba en la presentación de la tesis, ser de otro país y, consiguientemente, con un gran desconocimiento del Sistema Educativo Español y su concreción en la realidad de los centros, las aulas y los docentes, ha supuesto un hándicap importante. Sin duda, se ha dejado notar a la hora de encontrar casos, entrar en las realidades y profundizar en los debates o temáticas con mayor fineza. Pese a ello, hemos intentado subsanar el tema hablando mucho, visitando las realidades que he podido, leyendo y documentándome y, sobre todo, dejándome aconsejar por los profesionales con los que iba contactando, especialmente a la hora de los contactos iniciales y en la toma de decisiones para seguir la bola de nieve inicial.

Una segunda limitación, heredera de la anterior, ha sido la elección de los casos, puesto que sólo he podido tener acceso a aquellos que se iban ofreciendo de los contactos. Si bien es verdad que he contado con ayudas importantes por gestores, coordinadores y personal cualificado en la temática de la Educación Sexual en España que me ofrecieron nortes importantes. Seguro que quedan otros casos tan importantes o más que los objeto de estudio, apoyados en buenos informantes, que han quedado sin explorar. Los casos no son, pues, representativos, aunque sí significativos y sintomáticos de la realidad de la Educación Sexual en este contexto; pero tampoco se pretendía en una investigación de corte cualitativo y con una metodología biográfico-narrativa.

No hemos podido contactar con cuantos casos nos hubiera gustado. En unos casos no disponíamos de datos para acceder a ellos, pero también se produjeron rechazos a participar en el estudio: era voluntario y para una tesis doctoral, y eso era clave para rechazarlo, alegando falta de tiempo o demorando respuestas y citas hasta que se tenían que, operatividad, desestimar. También nos hemos encontrado con que no hemos podido cubrir todas las etapas de desarrollo profesional con suficiente garantía.

No hay equilibrio entre los perfiles de informantes seleccionados. No son números mínimamente comparables entre sí. Nos faltan fundamentalmente orientadores y orientadores de IES que, sin duda, llevan a efecto programas de educación sexual en sus centros o coordinan la puesta en práctica de otros externos allí o con personal especializado. Pero es que fue el colectivo más reacio –con diferencia- a participar.

En línea con ellas, no hemos podido contar con la participación de otros profesionales que estuviesen interesados por trabajar la educación sexual en cualquiera de las categorías profesionales estudiadas y que no han podido hacerlo por falta de formación, tiempo, recursos, apoyos... Así como tampoco se ha podido contar con casos que lo hicieran en su momento y que lo dejaran por alguno de los temas anteriores, ni con otros abiertamente contrarios o beligerantes. Sin duda hubiesen aportado bastante luz al tema, tanto en la comprensión del mismo y sus circunstancias, como de los frentes con los que tiene que lidiar y, a menudo, sucumbir.

Nos quedamos en los relatos de experiencia y en su presunción de veracidad, tras una validación dialéctica con los informantes, pero se podría haber entrado en sus clases, en sus dinámicas de trabajo en equipo y, sobre todo en las actividades formativas que desarrollan. La observación participante u otra metodología de observación (ciclos reflexivos, etc.) hubiesen resultado un buen contrapunto y un pilar trascendente en la comprensión del tema.

También dejamos intencionadamente a los padres fuera, su perspectiva de la formación del profesorado y de lo que le piden a estos profesionales para con sus hijos siempre puede resultar interesante como objeto de estudio.

Lógicamente, como respuesta a todo lo anterior, convendría replicar la investigación tomando en consideración estas variables, en estos u otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change: an Overview of the Improving the Quality of Education for All (IQEA) Project*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y West, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
Alonso, L.E. (Coords.) (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

ALTET, M. (1999). Les professionnalités des formateurs MAFFPEN. Profils identitaires ou profil polyidentitaire, *Recherche et Formation*, 32, 45-64.

ALANÍS, L. (Coord.) (2003). *Debate sobre la ESO: luces y sombras de una etapa educativa*. Tres Cantos (Madrid): Akal.

ALARCO VON, C. (1988). *Diccionario de la sexualidad*.
Barcelona: Ediciones 29.

ALCAZAR, J. (1995). *Educación sexual y comportamiento sexológico en adolescentes*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral (Inédita).

AL-GARAIA (2003). *Sociedad de Sexología*. <http://www.algaraia.org/inicio.html>
(17/03/2003)

ALONSO, E. y otros (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.

ALVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre teoría y práctica*. Madrid: ESO.

ALVAREZ-GAYOU, J. (1996). Perspectivas de la investigación en educación de la sexualidad. *Revista Científica*, Vol. 2, Núm. 1. (16-03-03)

AMEZÚA, E. (2001). Educación de los sexos. *Revista Española de Sexología*, núm. 107-108, Madrid.

ANGULO, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de

secundaria obligatoria; En J. Fernández Sierra (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.

ANGULO, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ANGULO, F., BARQUÍN, J. y PÉREZ, A.I. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ANTÚNEZ, S. (1991). La formación inicial y permanente. Cuadernos de pedagogía, núm. 189, p. 12-15.

ARENCIBIA, J.S. y LAGNEAUX (1997). Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Jaén: CEP de Linares.

ARENCIBIA, J.S. y GUARRO, A. (1999). Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.

ARIZA, C. y otros. (1991). Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela. Madrid: Narcea.

ARJONA, C. y otros. (1999). Valores y Género en el proyecto de centro. Revista Consejería de Educación y Ciencia/ Junta de Andalucía.

Asociación Salud y Prevención (ASCP). *Educación y Capacitación en Educación Sexual.*

http://www.encolombia.com/ascp_curriculo3.htm (26/02/2003)

ASTE, M. (1998-2000). *Mapas Conceptuales*. www.quipus.com.mx/r24/insp.htm (11/05/02)

AUBREY, C. (1990). An overview of consultation. En C. Autrey (ed.). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.

AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.

AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.

- AZCÁRATE, P. (2003). *Reflexiones en torno a la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde la experiencia desarrollada en la Universidad de Cádiz*. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada
- BALLESTER, LI. (2004). La metodología de las ciencias sociales en los últimos trabajos de Pierre Bourdieu. *Revista: SISTEMA*, Núm. 182, pp. 75-103.
- BANET, E. (2003). Formación del Profesorado de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Núm. 46, abril, p. 17.
- BARBIER, J. M. (1996). De l'usage de la notion d' identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation; *Education Permanente*, Núm. 128, p. 11-26.
- BARDÍN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARQUÍN, J. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado; En I. RIVAS, (Coord.). *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*, Universidad de Málaga.
- BARRADO, M. (2003). *La transición. Ponencia fotografía y mujer: la imagen fotográfica de la mujer en la España del siglo XX*. http://www.uc3m.es/uc3m/ins/MU/mario_diaz.htm (16/05/2003)
- BARRAGÁN, F. (1991). Educación sexual y reforma. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 190, Barcelona.
- BARRAGÁN, F. (1999a). *Sexualidad, educación sexual y género, 1. Programa de educación afectivo-sexual. Educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía.
- BARRAGÁN, F. (1999b). *Una propuesta constructivista para la educación sexual en educación secundaria, 2. Programa de educación afectivo-sexual. Educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía.
- BARRAGÁN, F. (2000). *Master en educación sexual, terapia sexual y género. Información*. http://www.ull.es/master/medsex/info_master.htm (22/05/2004)
- BAZ, F. (1999). De la formación inicial a la formación permanente del profesorado. *Revista Organización y gestión educativa*, Núm. 4, p. 15-19.
- BEIJAARD, D. y otros (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 107-128.
- BELMONTE, M. (2002). *Enseñar a investigar. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Bilbao: Mensajero.

BELTZEGI RUIZ, J. (2001). Fantasías eróticas en jóvenes. *Revista Española de Sexología*, núm. 101-102, Madrid.

BERMÚDEZ, M. (2003). *Evaluación de los conocimientos y actitudes de los adolescentes sobre el VIH/SIDA y su relación con el género y variables psicopatológicas*. Universidad de Granada. Tesis doctoral (Inédita).

BERTAUX, D. (1993). "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.).

BETAZA, P. (2003). *Falta educación sexual en México*. (11-02-04) <http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/340865.html>

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.

BOLÍVAR, A. (1994). Formación en centros e innovación: procesos de desarrollo. Boletín del Centro de Profesores de Guadix, Núm. 2, Diciembre, 3-10.

BOLÍVAR, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad. *Revista de educación*, Núm. 309, p. 23-65.

BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual: Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En M.A. Pereyra y otros (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares–Corredor.

BOLÍVAR, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento; en C. Marcelo y J. López (eds.). *El asesoramiento en la educación*. Barcelona: Ariel.

BOLÍVAR, A. (1997). A escola como organizacao que aprende. En Canário, R. (Ed.). *Formacao e situacoes do trabalho*. Oporto: Porto Editora, 79-100.

BOLÍVAR, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno, *Revista Enfoques*, 3.

BOLÍVAR, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2002a): "¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol. 4 (1), mayo, <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido?bolivar.html>

BOLÍVAR, A. (2002b): El estudio de caso como informe biográfico-narrativa, *revista Arbor, monográfico dedicado al "Estudio de caso"*. Coordinado por Antonio Fernández Cano, núm. 675 (febrero), Tomo CLXXI, pp. 559-578.

- BOLÍVAR, A. (2003a). Editor del número monográfico: Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7 (1-2).
- BOLÍVAR, A. (2003b). *La identidad profesional del profesorado: crisis y reconstrucción en tiempos de cambio*, en Consejo Escolar de Castilla-La Mancha: *La profesión docente: situación actual y perspectivas*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 72-104.
- BOLÍVAR, A. (2004a). *Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum*. Revista Colombiana de Educación, núm. 47 (diciembre). Versión on line: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce47final.pdf
- BOLÍVAR, A. (2004b). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>. (12/08/04).
- BOLÍVAR, A. (2004c). *Narrar la organización: Memoria institucional y construcción de la identidad*. 8º cioie, Universidad de Sevilla. (12/11/04) http://www.prometeo.us.es/cioie/simposio_4c.htm
- BOLÍVAR, A y SALVADOR, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador, F. y Rodríguez, J. L. Y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga. Ediciones Aljibe, p. 195-215.
- BOLÍVAR, A. (coord.) y otros (2005). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Symposium presentado al ICSEI 2005, dedicado a Radical innovation in Education, 2-5/01/05, Barcelona.
- BOLÍVAR, A. (Dir.) e Grupo de Pesquisa "Force" (2002). *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola. Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero, 1999). Bauru/São Paulo (Brasil) Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2004). *Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España*. Perspectiva Educacional, del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaiso.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.

- BORDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- BRUNER, L. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza: 1995.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUENDÍA, L. y otros (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.
- BUSTAMANTE, J. y BORRÁS, V. (2004). *Sexología en España*. (28-05-04). <http://abcsexologia.estilisimo.com/modules.php>
- BUTT, R. y otros (1990). Bringing reform to life: teachers' stories and professional development. *Cambridge journal of education*, 20 (3), p. 255-268.
- BUTT, R. y otros (1992). El uso de las historias de vida de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (Vol. II, pp. 203-220). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CALDIZ, L. (2004). *Fantasías sexuales. Sexología y sexualidad*. (28-05-04) <http://abcsexologia.estilisimo.com/modules.php>
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- CAÑAL de LEON, P. (2000). Cómo enseñamos. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 294, p. 52-57.
- CANÁRIO, R. (1994). ECO: um processo estratégico de mudança. In R. Espiney e R. Canário. *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE
- CANÁRIO, R. y CORREIA, J.A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), 131-142.
- CAPEL, S. (2003). Responsibilities of Subject Mentors, Professional Mentors and Link Tutors in Secondary Physical Education Initial Teacher Education. *Mentoring and Tutoring*, 11, 131-151.
- CARBONELL, J. (1994). La invención de lo clásico, *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 227, p. 7-8.
- CARDEÑOSO, J. y AZCÁRATE, P. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: Orientaciones para CCP desde una didáctica específica. En J. Domingo y otros (Eds.). Acta de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del

Profesorado: *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Organizado por la Universidad de Granada.

CARDONA, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

CARRASCO, J. y CALDERERO, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

CARRETERO, M. R. (2002). *El asesoramiento psipedagógico en la universidad: estudio interpretativo sobre las posibilidades que abre el contexto al asesoramiento psicopedagógico y sobre la construcción del rol de asesor*. Universidad de Girona. Tesis doctoral (Inédita).

CARRILLO, J. y otros (2000). *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Huelva: Hergué.

CASARES, R., SÁNCHEZ ENCISO, J. y SEMPERE, J. (1999). ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?. *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 83–88.

CASTILLEJO, J. L. (1976). *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.

CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars).

CAUICH, J.F. (2003). *Panorámica de la formación del profesorado de Educación Secundaria en el área de Educación Afectivo Sexual*. Memoria de tesina. Universidad de Granada (inédito).

Centro de Educación, Terapia e Investigación en Sexualidad (CETIS). Buenos Aires, Argentina.

CIFUENTES, L. (2001). *La educación ético-cívica*. (18-02-03) <http://www.ilgiardinodepensieri.com/cifuentes-4.htm>

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), p. 241-253.

CLANDININ, D.J. y CONNELLY, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

COATES, T. J. y THORENSEN, C. E. (1976). "Teacher anxiety: A review with recommendations". *Review of Educational Research*, 46, 2, pp. 159-184.

COBEN, S. S. y THOMAS, C. C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Millar (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro, p. 65-79.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS, P. y BUENDIA, L. (2002). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Comité Independiente Antisida (C.I.A.S.). *El fracaso de la educación sexual se confirma en cada vez más países*. (11-02-04)
http://farmaceuticoscatolicos.org/editoriales/fracaso-edu_sex_mexico.html

Concilio Vaticano II (1965). *Constituciones, Derechos y Declaraciones*, Madrid: B.A.C.

CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa; en J. Larrosa y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (1992-4). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Junta de Andalucía/CEC.

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (1994-6). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Junta de Andalucía/CEC.

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (1998-00). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Junta de Andalucía/CEC.

Consejo Escolar de Andalucía (CEA) (2002). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía. Junta de Andalucía/CEC.

Consejo Escolar del Estado (CEE) (1996-7). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. MEC.

Consejo Escolar del Estado (CEE) (1997-8). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. MEC.

CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesor*. Madrid: Morata.

CORIAT, M. (2003). Modelos de formación inicial. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

- CRUICKSHANK, D. R. (1984). Toward a model to guide inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, (6), p. 43-48.
- CUBAN, L. (1992). Curriculum stability and change; En P.W. Jackson (eds.). *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan, 216-248.
- DALEY, CH. y ONWUEGBUZIE, A. (1995). Predictors of Juvenile Delinquency and Violence. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (November, 8), U.S.; Arkansas. The Eric Database (ED413564).
- DARIA, P. y CAMBELL, K. (2004). *Programas de la educación de la sexualidad de la necesidad de las escuelas*. http://216.239.39.104/translate_c? (04-11-04)
- DCB (1989). Diseño Curricular Base, Ministerio de Educación, Madrid.
- Decálogo sobre educación sexual. <http://www.aeps.es/otros.htm> (15/11/2002)
- DeCARLO, P. (1996). *¿Sirve la Educación Sexual?* California, USA. *National AIDS*. <http://www.caps.ucsf.edu/capsweb/spsectex.html> (12/05/2003)
- Decreto 106/1992 sobre: "Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía". BOJA de 20 de junio de 1992.
- DE GOYARTS, F. (1991). *El sexo también es amor. Apuntes para pasarlo bien juntos*. Granada: Juan Flores.
- DE IRALA, J. (2002). Educación sexual y abstinencia. (01/04/03) <http://www.fluvium.org/textos/documentacion/sexo04.htm>
- DEL RINCÓN IGEA, D. y Col. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997). Formers et dynamiques identitaires: théorisation et programme de recherche, cap. X de su libro *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan, p. 301-323.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y (eds.) (2000). *Handbook of qualitative research, 2º ed.* Thousand Oaks: Sage.
- DE VICENTE, P.S. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: FORCE/Adhara.
- DE VICENTE, P. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, p. 53-58.

DE VICENTE, P.S. (1998a). Profesorado: hacia un futuro incierto. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 1 (1), 9–24.

DE VICENTE, P.S. (1998b). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En M. Fernández y C. Moral (Eds.), *Formación y o de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 37-54.

DE VICENTE, P.S. (1998c). *Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes*; En M. Lorenzo, J.A. Ortega y T. Sola (coords.): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario

DE VICENTE, P. S. (2003). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dir.). *Didáctica General*. Madrid: Prentice-Hall, 379-403.

DE VICENTE, P. S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

DEZORZI, S. (2004). *La educación sexual sigue ausente este año en las escuelas santafesinas*. <http://www.rosarinos.com/modules.php> (17/06/04)

DOMINGO, J. (2000). ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE–Universidad de Deusto.

DOMINGO, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

DOMINGO, J. (2001a). Asesoramiento y dirección: hacia la mejora del profesorado y del centro educativo; En P. S. De Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

DOMINGO, J. (2001b). Funciones de asesoramiento. En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

DOMINGO, J. (2001c). Contextos y escenarios de asesoramiento. En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

DOMINGO, J. (2003a). Asesoramiento al centro educativo. *Una cuestión de saber. Poder e identidad. Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), p. 97.105.

DOMINGO, J. (2003b). Asesoramiento didáctico en centros educativos. *Proyecto docente de Titularidad*. Universidad de Granada (Inédito).

DOMINGO, J. (2003c). Formación inicial: Abriendo perspectivas para una nueva identidad profesional del profesorado de secundaria. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

DOMINGO, J. (2003d). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimento curricular; *Pátio, Revista Pedagógica*, 25, <http://www.patiaoonline.com.br>

DOMINGO, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.

DOMINGO, J. (2005a). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En Monereo, C. y Pozo, I. (Coords.): *La práctica asesora a examen*. Barcelona: Graò

DOMINGO, J. (2005b). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Análisis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13 (17), 33 Páginas, (Consulta, 03/03/05) <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515–528.

DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. *Cuadernos monográficos*, núm. 10, Bilbao: Universidad de Deusto.

DOMINICE, P. (1990). Composing educational biographies: Group reflection through life histories. En J. Mezirow et al. (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 194-212.

DUBAR, C. (2000). *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. París : Armand Collin, 3ª ed. rev.

DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

DUBAR, C. y ENGRAND, S. (1991). Formation contiune et dynamique des identités professionnelles; *Formation Emploi*, 34, 87–100.

El Diario como instrumento para la formación permanente. (07/05/04)
<http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>

ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23 (1), p. 1-19.

Equipo de Dirección de Proyecto de Educación Sexual, en Cuba. ICCPMINEB. (28-06-04)
<HTTP://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ciencias/ano3/art13.htm>

ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer, London.

ESCOLANO, A. y HÉRNANDEZ, J. M^a. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Trant lo Blanch.

ESCUADERO, J.M. (1990). La formación centrada en la escuela. En López, J. y Bermejo, B. (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.

ESCUADERO, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en Gairín, J. y Antúnez, S. (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU.

ESCUADERO, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén: CEP de Linares.

ESCUADERO, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

ESCUADERO, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?*. Barcelona: Ariel.

ESCUADERO, J.M. y BOLÍVAR, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola; en Amiguihno, A. y Canário, R. (eds.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Educa. Lisboa, 97-155.

ESCUADERO, J.M. y LÓPEZ, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.

ESCUADERO, J.M. Y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.

ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura.

ESPARZA, R. (2002). La educación sexual en México. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Encuentro de Egresados* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Querétaro, del 24 al 26 de octubre.

ESTARLI, R. (2003). Programa de educación sexual y afectiva: una experiencia educativa del proyecto "Granada, ciudad educadora". *Revista de estudios de Juventud*, Núm. 63, p. 37-46.

ESTEVE, J. M. (1986). Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers, *European Journal of Teacher Education*, 9(3), p. 261-269.

ESTEVE, J. M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J. L. (1989a). Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la dèsensibilisation systématique, *Education*, p. 213-214, 9-19 y 9-15.

ESTEVE, J. L. (1989b). Teacher Bournot and Teacher Stress, en Cole y walker (Eds.) *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, p. 4-25.

ESTEVE, J. L. (1989c). Training Teachers of Tackle Stress. En Cole y Walker (Eds.) *Teaching and Stress*. Open University Press: Milton Keynes, p. 147-159.

ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE, J.M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

Facultad de Ciencia de la Educación. CAP. www.ceducacion.uma.es/oferta/cap.htm (17/02/04)

Family Health International: La educación sexual ayuda a preparar a los jóvenes. La educación en salud reproductiva puede dar resultados en varios entornos, incluidos centros comunitarios y escuelas. *Netwrok en español*: 2000, Vol. 20, núm. 3. (03/04/03) <http://www.reproline.jhu.edu/spanish/6read/6issues/netwrok/v20-3/nt2032s.htm>

FEO, G. (2004). *Fantasías sexuales*. (27-05-04) <http://www.producto-light.com.ve./actitudes/fantasías.html>

FENSTERMACHER, G .D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling- Hammond (Ed.) *Review of Research*

in *Education*, 20, 3-56. Washington, D. C'. American Educational Research Association.

FERNANDEZ, J. (1996). *Educación sexual en el aula y en la casa*. Madrid: Proyecto Sur.

FERNANDEZ, J. (1997). *Educación Afectivo-Sexual*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía: Proyecto Sur.

FERNÁNDEZ, M. (1999). *Proyecto Docente. Desarrollo profesional del docente*. Granada (Inédito).

FERNÁNDEZ, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE-Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ, M. (2002). Indagación e innovación en didáctica. En A. Medina y F. Salvador (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

FERNÁNDEZ, J. y OTROS (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria en Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Núm. 46, abril, p. 101.

FERNÁNDEZ, J. y SANZ, J. (1997). Asesorar: ¿qué cosa es? *Revista para la comunicación y el intercambio de opiniones y experiencias*, Núm. 2, octubre, p. 55-73.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y RODRÍGUEZ, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55-58.

FERRANDO, M^a C. (1984). *Formación e Información*. Madrid: Narcea.

FERRAROTTI, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretación. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

FERREN, F. (1986). Cómo educar la sexualidad en la escuela. *Función de los maestros y de los padres. Programación. Objetivos. Actividades. Evaluación*. Barcelona: Ceac.

FERRER, V. (1995). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.

FERRERES, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. *En Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: G. I. D., 3-39.

FERRERES, V. (Coord.) (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la*

función pedagógica. Madrid: Síntesis.

FERRER RIERA, J. (2002). La educación sexual como recurso en la prevención de la violencia hacia las mujeres. *Revista mallorquina de pedagogía*, Palma de Mallorca, 15, p. 131-145.

FIBKINS, W. (1996). *Preventing teacher sexual misconduct*. Fastback. 408. Phi Delta Kappa, Bloomington, IN. The Eric Database (ED406372).

FIES (2005). *Repensar la educación. Conclusiones debate*. (14-03-04) http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/fies_ccoo.pdf

FLANDERS, N. A. (1970). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FLYVBJERG, B. (2004). Cinco malentendidos a cerca de la investigación mediante los estudios de casos. *Revista Española de la Investigaciones Sociológicas*, Núm. 102, p. 33-62.

FONT, P. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: Graó.

FONT, P. (1995). *Educación afectiva y sexual en la escuela. Orientaciones para maestros y maestras*. Instituto de Estudios de la Sexualidad y la Pareja. <http://www.ictnet.es/+iesp> (14/03/03)

FOUCAULT, M. (1980). *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, Buenos Aires. Tomo I.

FREIRE, P. (1978). *¿Extensión o comunicación?. La concienciación en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

FULLAN, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En Joyce, B. (Ed.), *Changing school culture through staff development*. ASCD. Alexandria, p. 3-25.

FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. (2002c). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.

GALLI, N. (1984). *Educación sexual y cambio cultural*. Barcelona: Helder.

GARCÍA, A. (1998). Educar y promover la salud: dimensiones sociales de las “escuelas promotoras de salud”. En A. García (Ed.), *Claves para la educación para la salud*, p. 57-78. Lleida: DM.

GARCÍA, B. (2004). *La homosexualidad en la adolescencia*. <http://www.producto-light.com.ve./actitudes/homosexualidad.html> (27/05/04)

GARCÍA, J. (2002). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio. Estudio de campo del trabajo de dos orientadoras en dos institutos públicos de educación secundaria*. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral (Inédita).

GARCÍA, R.J. (1999a). Los servicios de orientación educativa. *Trabajadores de la Enseñanza*, 1999, 38–40.

GARCÍA, R.J. (1999b). Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia. En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

GARCÍA, P. y ÁNGULO, F. (2003). Un modelo didáctico para la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Núm. 46, abril, p. 37.

GARCÍA, A. y BENITO, J. (1996). La educación para la salud en el contexto de la reforma educativa. *Revista de pedagogía social*, 14, p. 135-145.

GARCÍA, R.J., MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*, Zaragoza: Edelvives.

GARCÍA, J., NAVARRO, J.M. y MEDRANO, R. (2002). El centro como unidad de intervención: el trabajo coordinado de los agentes externos. *Aula de Innovación Educativa*, 113, 62–65.

GARCÍA, T. y PAGÉS, J. (2004). La especialización didáctica de los docentes. Título de Especialización Didáctica (TED). *Revista, MURFACE*, Núm. 194, Primavera. (06-07-04) <http://www.map.es/gobierno/muface/p194/edu.htm>

GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- GIL, I. (2003). II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada
- GIMENO, S. J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2.
- GIMENO, S. J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- GOODSON, I.F. (2001a). Cambio y biografía profesional. En J.M. Sancho y F. Hernández (eds.). *Simposi sobre Itineraris de canvi en l'educació*. 15–16 de marzo. Libro electrónico.
- GOODSON, I. F. y SIKES, P. (2001b). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres y Nueva York: Open University Press.
- GOODMAN, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field, *Journal of Curriculum Supervision*, Vol. 9, 2, 113–135.
- GÓMEZ, A. y otros (2003). *Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en Secundaria*. Córdoba: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía/ Ayuntamiento de Córdoba.
- GONZÁLEZ, M. T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación*, Núm. 333, p. 341-344.
- GONZÁLEZ, A. y GONZÁLEZ, S. (1980). *Salud sexual y salud mental*. Madrid: Dirección General de Salud Pública.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- GONZÁLEZ, SANMAMED, M. (1995). Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado. *Qurrículum*, 10-11-, 117-134.
- GOZZI, C. (2004). *Educación sexual: Cómo formar docentes*. (01/06/04) http://www.lacapital.com.ar/2004/04/18/mujer/noticia_92506.shtml
- Grupo de Estudios de Terapias Naturales (GETN). *La educación sexual en los centros educativos*. (<http://www.perso.wanadoo.es/astrolar/cursosgratis/educsexual/edusexo2.htm>) (07-04.03)
- GRAÑERAS, M. y OTROS. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.

- GUARRO, A. (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, A. y ARENCIBIA, J.S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia en López, J. y Bermejo, B. (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- GUARRO, A. Y HERNÁNDEZ, V. (1998). *Proyecto para la formación inicial de asesores y asesoras de CEP de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la CAC.
- GUBRIUM, J.F. y HOLSTEIN, J.A. (2002). *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks: Sage.
- HALL, A.S. y LIN, M.J. (1994). An integrative consultation framework: a practical tool for elementary school counselors. *School Guidance & Counseling*, 29 (1), 16–27
- HARGREAVES, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (Ed.) *The politics of the life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: SAGE.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1999). Paradojas dl cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna; *Kikirikí*, 49, 17–24.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (compl.) (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARGREAVES, A. y EVANS, R. (eds.) (1997). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Opem University Press.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16–20.
- HERNÁNDEZ, F. (2001a). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2001b). El asesor en secundaria: favorecer que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, p. 63-66.

- HERNÁNDEZ, V. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativas y Psicopedagógica (EOEP), asesorares y asesoras de los Centros del Profesorado (CEP) y del Servicio de Inspección de Educación (IE) en la Comunidad de Canarias*. Tesis Doctoral: Universidad de La Laguna (Inédita).
- HERNÁNDEZ, V. y GUARRO, A. (2002). *Asesoramiento y Sistemas de Apoyo a los centros educativos. Estudio de los Equipos Pedagógicos de los Centros del Profesorado (CEP) de Canarias*. La Laguna: Dpto. DIE y DGOIE del Gobierno de Canarias.
- HIRIART, V. (1999). *Educación sexual en la escuela. Guía para el orientador de púberes y adolescentes*. México: PAIDÓS.
- HOLLY, P. (1991). Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientación en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial- Consejería de Educación, 11-22.
- HOPKINS, D. (2001). Los caminos de la mejora. Entrevista con el profesor D. Hopkins. *OIGEI*, 4, 30-34.
- HOPKINS, D. (2002). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15º International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3-7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- HOWARD, McCabe J. (1990). Helping teenagers postpone sexual involvement. *Family Planning Perspectives*. p .21-26.
- HUBERMAN, S. (1992). *¿Cómo aprenden los que enseñan? La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.
- HUBERMAN, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas; En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. 183-235.
- HUBERMAN, S. (1999). *¿Cómo se forman los capacitadores? Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.
- HUESO, Mª D. y GARCÍA, I. (1998). La formación del profesorado de ESO en la Comunidad Autónoma Andaluza. En J. Domingo y otros (Eds.). *Acta de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Organizado por la Universidad de Granada.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

IMBERNÓN, F. (1997). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: PAIDÓS-IBERICA.

IMBERNÓN, F. (2002). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educación*, 30, p. 15-25.

IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2004). El papel del asesor práctico en la formación permanente. *Perspectiva CEP: Revista del Centro de Profesorado de Andalucía*, Núm. 7, junio. Junta de Andalucía / Consejería de Educación, p. 7-15.

Instituto Andaluz de la Mujer (1996). La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas. *Estudios Núm. 6*, Sevilla- Málaga.

Institut d'Estudis de la Sexualitat i la Parella. (2001). *La educación sexual*. <http://personals.ip.ictonline.es/%2biesp/esp/edusexual.htm> (23-04-02)

JIMÉNEZ, F. J. (2002). *El valor sexual en la educación integral de la persona. Un análisis estimativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

JIMÉNEZ, M. G. (2001). *Indicadores del impacto y la calidad de la intervención de los EOs*. Tesis doctoral: Universidad de Granada (Inédita).

JIMÉNEZ, R. y PORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Archidona: Aljibe.

JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. New York: Longman.

JOYCE, B., CALHOUM, E. y HOPKINS, D. (1997). *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.

KAPLAN, H.S. (1983). *La evolución de los trastornos sexuales*. Barcelona: Grijalbo.

KELCHTERMANS, G. (1991a). *Biography: Perspective on professional development*. Leuven: K.U.L..

KELCHTERMANS, G. (1991b). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. Paper presented at the *Fifth Conference of the*

International Study Association on Teacher Thinking. Guilford (U.K.). 23–27 September.

KELCHTERMANS, G. (1993). Teacher and their career story. A biographical perspectiva on professional development; En Day, C, Calderhead, J. y Deniocolo, P. (eds.). *Research on teacher thinking. Towards understanding professional development*. Londres: Falmer Press, 198–220.

KELCHTERMANS, G. (1994). Biographical methods in the study of teacher's professional development'. En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (eds.): *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teacher's thinking and practice*. Londres: Falmer Press, p. 93-108.

KELCHTERMANS, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots; *Cambridge Journal of Education*, 26, 3, 307–323.

KELCHTERMANS, G. Y VANDENBERGHE, R. (1993). *A teacher is a teacher, is a teacher, is a...* *Teachers' Professional Development from a biogreaphical perspective*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.

KELCHTERMANS, G. Y VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers' professional development a biographical perspective; *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, 45–62.

KIRBY, D. (2003). *Sexuality and sex education at home and school*. (18-03-03) <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi>

KIRBY, D. et al. (2003a). *School-based programs to reduce sexual risk behaviors: a review of effectiveness*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?> (18-03-03)

KIRBY, D. (2003b). *Sex Education in the School* (18-03-03). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi>

KORTHAGEN, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

LATAPÍ, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? *Cuadernos de discusión*. México: Secretaría de Educación Pública, p. 7-25.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. BOE de 4/10/90.

LIPPITT, G. y LIPPITT, R. (1986). *The consulting process in action* (2ª ed.) San Diego: University Associates.

LÓPEZ AZPITARTE, E. (2001). *Simbolismo de la sexualidad humana. Criterios para una ética sexual*. Cantabria: Sal Terrae.

- LÓPEZ, F. (1990). *Educación sexual*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- LÓPEZ, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes: reelaboración de cómo planear mi vida*. Madrid: Siglo XXI.
- LÓPEZ, F. (2001). Estudios para la salud y la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, Núm. 55, diciembre, p. 83-111.
- LÓPEZ, F. (2005). *Educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ, F. y FUERTES, A. (1994). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- LÓPEZ, M. L. (1995). *Educación Afectivo-Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PAZ, J. F. (2004). La actividad docente basada en competencias: retos para la optimización del aprendizaje en la Educación Superior. *En Actas del III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Gerona. Universidad de Gerona.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y GRANDALL, D. (1986). *Analyzing school improvement support systems: A practical manual*, Leuven: ACCO.
- LOUIS, K.S. et al. (1985). External support systems for school improvement; en Van den Berg, R., Hameyer, U. y Stokking, K. (Eds.). *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*. Leuven: ACCO, 181-220.
- LUISONI, P. (1999). ¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?: tendencias, retos y perspectivas/*Informe de la conferencia final del proyecto una Educación Secundaria para Europa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- LUNA, M. y otros (2004). La formación y el asesoramiento del profesorado novel de educación secundaria. *Perspectiva CEP: Revista de los centros del profesorado de Andalucía*. Junta de Andalucía / Consejería de Educación, Núm.7, junio, p. 17-37.
- MAIDEU, E. (1982). Pedagogía de la sexualidad. Nociones y Programación. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 4, p. 4-13.
- MAIDEU, E. (1982). Modelos de educación sexual en Europa. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 4, p. 17-22.
- MALO DE MOLINA, C. (1992). *Los españoles y la sexualidad. Informe*. España: Temas de hoy.

MALDONADO, A. (2004). La especialización didáctica de los docentes. Título de Especialización Didáctica (TED). *Revista, MURFACE*, Núm. 194, Primavera. (06-07-04) <http://www.map.es/gobierno/muface/p194/edu.htm>

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (Coord). (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.

MARCELO, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de educación*, núm. 313. Sevilla.

MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: ARIEL.

MARCELO, C. y SÁNCHEZ, M. (1993). El profesor mentor: una nueva figura para el Desarrollo organizativo en J. Gairín y S. Antunez, (Coords.). *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

MARTÍNEZ, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía e disminución de tensiones en el docente. En J. L. Esteve: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ, J. y otros (1985). *La sexualidad...A lo claro*. Madrid: Popular.

MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. (1991). *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Universitat des Illes Balears, Tesis doctoral (Inédita).

MASTERS, W. et al. (1988). *La sexualidad humana 1. La dimensión biológica*. Barcelona: Grijalbo

MASTERS, W. et al. (1988). *La sexualidad humana 2. Personalidad y conducta sexual*. Barcelona: Grijalbo.

MATHEU, M. y CABELLO, F. (2002). España "a la cola" de Europa en educación sexual. <http://www.zonareservada.com/noticias/20021112sexo.htm> (17/03/03)

McEWAN, H. y EGAN, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil (1 Vol.), Educación Primaria (1 Vol.), y Educación Secundaria Obligatoria (2 Vols.)*. Madrid: MEC.

MEC (1991a): Reales Decretos 1006 y 1007/1991, de 14 de junio, por el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 26. VI.1991).

MEC (1994b): Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (BOE, 23.IX.1994).

MEC (2004-2005). *Propuesta para el debate. Una educación de calidad para todos y entre todos*. (Documento base y aportaciones individuales e institucionales) <http://debateeducativo.mec.es>

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1997). Autodesenvolvimiento personal del profesorado de educación secundaria. *Congreso ECER- Frankfurt, 24-27, septiembre*.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

MEDUSEX “Materiales de Educación Sexual”. *El porqué una educación sexual*. <http://www.medusex.com/elporque.htm> (17/03/03)

MELENDO, M. (1986). *Educación afectivo-sexual integradora*. Madrid: PCC. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Orientación Educativa: Temas transversales*. <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/03accion/op05.htm> (14/03/03)

MIQUEO, P. (1995). *Evaluación de programas de formación en educación sexual para profesionales en Navarra*. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral (Inédita).

MONEREO, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J.I. Del Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

MONEREO, C. (2001). “El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención”; En VV.AA.. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1997). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

MONTERO, L. (1998). Luces y sombras en la profesionalización docente. En Fernández Cruz, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 143-160.

- MONTERO, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas, *XXI, Revista de Educación*, 1, 15-31.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MONTERO, F. (2003). *Educación sexual en Latinoamérica*. (12-03-03) <http://www.felafacs.org/enredados/sociedad/educacionsexualenla.asp>
- MONTERO, M. L. (2004). *La formación del profesorado: de hoy y mañana*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla, 158-170.
- MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.) (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I y II)*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MOON, B., VLĂSCLEANU, L. and BARROWS, L. C. (Eds.) (2003). *Institutional Approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new development*. Bucharest: UNESCO/CEPES.
- MORAL, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.
- MORENO, J.M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis, 237-263.
- MORENO, J. M. (1999a). Notas para un análisis crítico: Apoyo externo a los centros escolares. *Trabajadores de la enseñanza*, 199, p. 35-37.
- MORENO, J. M. (2003). Voz: Asesoramiento curricular. En Rodríguez, J. L., Salvador, F. y Bolívar, A. (Dirs.). *Enciclopedia de Didáctica y Organización Escolar*. Archidona: Aljibe.
- MORENO, J.M. y ARENCIBIA, J.S. (2004). El regreso del hijo pródigo: visiones y experiencias de los asesores de CEP desde la vuelta a la escuela. *Revista de Educación*, 333, 271-295.
- MORENO, P. y LÓPEZ, E. (2001). *Educación sexual*. Madrid: Pirámide.
- MUÑOZ, M. A. (1995). *Actitudes hacia la educación sexual y dimensiones de personalidad: sus implicaciones en el ámbito educativo*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral (Inédita).

MURILLO, P. (1997). El asesoramiento al profesorado en tutoría y orientación. En C. Marcelo y J. López (Coords). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

MURILLO, J.F., RODRÍGUEZ, S. y OGALLA, M. (1999). El asesor o la asesora ideal: Y a nosotros qué nos importa. *Kikirikí*, 52, 31–34.

NAVARRO, E. (2001). *Adolescencia y sexualidad: Diferencias de género en la iniciación sexual*. Universidad de Valencia. Tesis doctoral (Inédita).

NIEDA, J. (1992). Educación para la salud. Educación sexual. *Revista de Temas transversales*. Ministerio de Educación y Ciencia.

NIETO, J.M. (1992). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Quirriculum*, pp. 69-83. En C. Marcelo: ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, núm. 313, Universidad de Sevilla, 1997.

NIETO, J. M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia, Tesis doctoral (Inédita).

NIETO. J.M. (1995). Dimensiones estructurales y estratégicas para el análisis de servicios de apoyo externo a centros escolares, *Anales de Pedagogía*, 12/13, 211-224.

NIETO, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares; *Revista de Educación*, 311, 217–234.

NIETO, J.M. (1997). Función asesora, formación en centros y cambio educativo: Claves para la comprensión y el debate; *Conceptos de Educación*, 2, 29–39.

NIETO. J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas; en J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

NIETO, J.M. Y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.

NOVAK, J. Y GOWIN, D. BOB (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca

O'CONNELL RUST, F.O. y FREIDUS, H. (Eds.) (2001). *Guiding school change: The role And work of change agents*. New York: Teachers College Press.

OLIVA, F. y otros (1993). *Sexualidad y contracepción en jóvenes andaluces. Informes técnicos. Estudio cuantitativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla/ Servicio Andaluz de Salud/ Consejería de Salud. Junta de Andalucía.

OLIVA, F. y otros (1993). *Sexualidad y contracepción en la adolescencia. Un estudio cualitativo*. Sevilla: Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Junta de Andalucía.

OLIVEIRA, M. (1997). *La educación afectivo-sexual en la adolescencia. Epistemología*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral (Inédita).

PADRÓN, M^a. M. (2001). *Instituto de Sexología de Málaga. Área de asesoramiento y diseño de programas*. <http://www.institutodesexologia.org/> (14/03/03)

PALOMINIO, J. A. (2003). Un nuevo horizonte para el desarrollo de la educación sexual en el ámbito escolar. *Revista de estudios de Juventud*, Núm. 63, p. 75- 80.

PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

PARRILLA, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.

PAVÓN, F. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria: Orientaciones para CCP desde una didáctica específica. En J. Domingo y otros (Eds.). *Acta de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Organizado por la Universidad de Granada.

PEÑAFIEL, F. y DOMINGO, J. (1998). La formación del profesorado en la enseñanza secundaria como respuesta a las necesidades curriculares de la reforma educativa; en J. Domingo y otros (Eds.). *Acta de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Organizado por la Universidad de Granada.

PERALES, F.J. (2003). La titulación de segundo ciclo de profesor de secundaria. El papel de las facultades de educación. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

PERALTA, M. y MEDINA, J.J. (2004). La formación inicial del profesorado de educación afectiva-sexual. *Ponencias*. Escuela Universitaria de Magisterio "La Inmaculada". Granada.

PÉREZ, A. y OTROS (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- PÉREZ, J. (1994). La iniciación sexual de la infancia durante el Nacional-Catolicismo: La propagación de la “Verdad divina” frente a “Los errores de la calle”. *Revista de Educación*, núm. 304, p.177-196.
- PÉREZ, M. (1995). El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular. *Revista Anales de Pedagogía*, 12-13, p. 195-210.
- PÉREZ, M. P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ, M. y QUIJANO, R. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Revista del currículum y formación del profesorado*, Volumen 4, Núm. 2. Grupo Force: Universidad de Granada.
- PERRENOUD, Ph. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio; *Perspectivas*, 26, 3, 549–569.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie. Autobiographie et autoformation*. Montreal: St. Martin.
- PINEAU, G. (1994). Histories de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux; *Revue Internationale de l'Éducation*, 40(3–5), 299–311.
- PINEAU, G. y Legrand, J. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- PORLÁN, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado en Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Núm. 46, abril p. 23.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PORTILLO, B. (2004). *El hecho sexual humano*. EAP Ghandi, Área 4, INSALUD. <http://www.educasex.com/adultos/SSE/hecho.htm> (28-06-04)
- POZUELOS, F. J. (2000). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. *Investigación en la Escuela*, Núm. 42, p. 99-110.
- PRATS, J. (1991). Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Revista Bordón*, núm. 3, Vol. 43, p. 163-167.

PRATS, J. (2000). La crisis del profesorado de educación secundaria. Nuevas exigencias y problemas. *Federació d'ensenyament de la UGT de Catalunya*, Núm., 1. http://www.ub.es/histodidacta/debate/crisis_prof.htm (21-06-04).

Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Aprobada por el pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el día 31 de octubre de 2002.

Real Decreto 1007/1991 sobre: "Enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria". BOE de 26 de junio de 1991.

RECIO, J. L. y otros (1990). *Para comprender la transición española. Religión y política*. España: Verbo Divino.

REISHMAN, J. Y EICHEL, E. (1990). *Kinsey, Sexo y Fraude*. (24-04-03) <http://www.vidahumana.org/temas/kinsey.html>

RICO, L. (2003). Presentación. En A. Romero y otros (Eds.). *La formación inicial a la luz de los nuevos retos de convergencia de los políticos de la unión europea*. Granada: Universidad de Granada

RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

RODGERS, E. (1995). *Diffusion of innovation*. New York: The Free Press (4ª Ed.)

RODRÍGUEZ, Mª M. (1992). *La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. Tesis doctoral inédita, UNED.

RODRÍGUEZ, Mª M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.

RODRÍGUEZ, Mª M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo; *Conceptos de Educación*, 2, 75-92.

RODRÍGUEZ, Mª M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida; en J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

ROMERO, L. (2000). *La Educación Sexual como un derecho. Pronunciamento a favor de la Educación Sexual*. Centro de Asesoría y Consultoría, Barranquilla- Colombia.

ROMERO, L. (1999). *Elementos de sexualidad y educación sexual*. Centro de Asesoría y Consultoría, Barranquilla-Colombia.

ROMERO DE CASTILLA, R. (1998). *Estudio de los conocimientos y actitudes de los adolescentes cordobeses sobre sexualidad, excluida Córdoba capital*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral (Inédita).

SÁIZ, V y PÉREZ, A. (1999). *La España democrática y la primera revista de izquierdas: "La Calle" (1978-1982)*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999bno/23callea.htm> (16/05/03)

SÁNCHEZ, M.R. (2001). Cuando un profesor llega a un centro. Acompañando sus primeros pasos; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.

SANCHO, J. M. y FERRER, V. (1997). Las complejidades de la colaboración educativa. *Kikirikí*, 46, 27-35.

SANMARTÍ, N. (2001). Enseñar a enseñar ciencias en secundaria: un reto muy completo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Núm. 40, abril, 31-48.

SANTANA, L.E. (2002). *Proyecto docente y de investigación*. Universidad de La Laguna.

SANTANA, L.E. y SANTANA, P.J. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación, *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 59-77.

SANZ, J. (1997). *Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de caso de un CEP*. Universidad de Málaga. Tesis doctoral (Inédita).

SCHOEBERLEIN, D. (2000). HIV Education: Perspectives and Practices. Fastback 461. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*, Bloomington, IN.. U.S. Indiana. The Eric Database (ED449158).

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, *Basic Books, Inc. Publishers*.

SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Seminario COEDASEX. (1995). *Coeducación, Educación Afectiva y Educación Sexual*. Valencia.

SELVINI, M. y otros (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.

SEP (s.f). *Avances en Materia de Educación Sexual. Programas que ha implementado el SEP en materia de sexualidad*. (30/01/00) <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=313>

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sexología y sexualidad (2004). *La mutilación sexual femenina*. <http://abcsexologia.estilísimo.com/modules.php> (28/05/04)

Sexualidad Juvenil (s/f). *Educación Sexual en Zaragoza, España*. <http://www.cipajoorg/dosex/12.htm-9k> (20/03/03)

SIECUS (1994). *Directrices para una educación sexual integral para la juventud hispana/latina*. www.siecus.org/pubs/Hispanic-Latino_Guidelines_spanish.pdf (26/06/04)

SIERRA, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo (coord.) y col. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Adison Wesley Longman.

SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, p. 275-300.

SOLER, M. (2004). Los cambios en la educación secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 130, marzo, p. 22-26.

SPARKS, D. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teachers Education*. New York: Macmillan, p. 234-263.

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 20 ed.. Thousand Oaks, CA: Sage.

SUBÍAS de la FUENTE, R. (2004). Propuestas para la educación afectiva y sexual. *Revista Aula de innovación educativa*, Núm. 130, marzo, p. 80-96.

SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

SHULMAN, L.S. (1992b). Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education. Paper presented at the *Annual Meeting of A.E.R.A.*, San Francisco.

SHULMAN, L.S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo.

SHULMAN, L.S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.

TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En L. Buendía y otros (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: aljibe.

TORO, M. (1999). A vueltas con la formación del profesorado. *Revista Organización y Gestión Educativa*, núm. 4, p. 2.

TORREGO, J.C. (2000). *La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro*. UNED: Tesis Doctoral (inédita).

TORREGO, J.C. (2001a). Modelos de regulación de convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-29.

TORREGO, J.C. (2001b). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.

TORREGO, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones escolares: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Nancea.

TORREGO, J.C. y Negro, A. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros. Elementos clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En N. Illán y A. García (coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe.

TUVILLA, J. (1996). *Reformas educativas, transversalidad y derechos humanos*. <http://www.averroes.cec.junta-andalucia.es/040000377/reforma%20educatvasodoc> (10/03/03)

URRUZOLA, M. J. (2000). Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales: Una propuesta en educación secundaria. *Revista Aula de innovación educativa*, Núm. 91, mayo, p. 38-40.

VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

- VALLES, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VANEGAS, J.H. (2000). *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. México: Manual Moderno.
- VELAZ DE MEDRANO, C. y OTROS. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: Análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 199-220.
- VELAZQUEZ, J. y otros (1999). *La Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Ante una nueva andadura*. Evaluación de una experiencia piloto. Universidad de Cádiz.
- VENTURA, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47-50.
- VERA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Promolibro: Valencia.
- VERLEE, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro. Las fantasías*. España: Martínez-roca.
- VILLADANGOS, F. y otros (2002). *Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.) (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Granada: GID/FORCE/Adhara.
- VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) y otros (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1998). El perfil del profesor en la nueva escuela. Conferencia presentada en el Seminario “ *La Escuela en España: presente y futuro*”. Murcia: Documento policopiado.
- VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. S. (Coords.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- VILLAR, L. M. y otros (1994). *The Teacher as a Reflective Practitioner in a School Cooperative*. *European Journal of Teacher Education*, 17 (3), p. 187-206.
- VILLAR, L. M. (Coord.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- VILLEGAS, P. (1993). *Sexualidad*. Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

- V.V.A.A. (1990). *Department of Health and Human Services. Healthy People 200: National Healthy Promotion and Disease Prevention Objectives. DHHS Publication N° 91-50212*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- V.V.A.A. (1995). *Temas Transversales*, Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- V.V.A.A. (1999). *Curriculum Planning Guidelines for HIV/AIDS Education. Revised. Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (DHHS/CDC), Atlanta. GA. Adolescent and School Health Div., U.S.: Montana. The Eric Database (ED434100)*.
- VV.AA. (2001). *Debate sobre la Educación Secundaria*; Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Abril.
- V.V.A.A. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión* número uno. México: Secretaría de Educación Pública. p. 7-85.
- VV.AA. (2004). El TED. *Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Murcia (documentos a debate).
- VV.AA. (2005). Propuesta Atlántida sobre Educación a la ciudadanía. (Documento a debate). http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/ciudad_atlantida.pdf
- YUS, R. (1995a). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alauda.
- YUS, R. (1995b). ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, 43, 71-77.
- YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una cultura global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda/ Anaya.
- WALFORD, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research. A personal guide to the research process*. London-New York: CONTINUUM, 2004.
- WEEKS, J. (1998). *Sexualidad*. México: UNAM/Paidós.
- WEERAKOON, P. y WONG, M. (2003). *Educación de sexuality en línea para profesionales de salud*. http://216.239.39.104/translate_c (04-11-04)
- WITTRUCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.
- WEST, J.F. e IDOL, L. (1987). School consultation (Part I). an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388-408

ZABALA, I. (2003). Alternativas a una educación sexual fracasada. El sexo inteligente. Asociación de grupos de estudio de sexualidad (AGEA). *Familia y Educación*. <http://www.geaweb.org/02/011.html> (01/04/2003)

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teachers Education*, 34 (3), p. 3-9.

ZEICHNER, K. M y GORE, J. M. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. McMillan, 329-348.

ÍNDICE**Capítulo uno: Planteamiento del problema de investigación**

1.1. Presentación	5
1.2. Justificación del problema de investigación	6
1.3. Propósito de la investigación	15
1.4. Enfoque metodológico	18
1.5. Hipótesis de partida y objetivos de investigación	20
1.6. Diseño de la investigación	21
1.7. Descripción de contenidos	24

Capítulo dos: Concepto y desarrollo de la educación sexual

2.1. Introducción	33
2.2. Concepto de educación sexual	33
2.3. Evolución histórica	40
2.3.1. Perspectivas	46
2.3.2. Modelos de educación sexual	55
2.3.3. Influencias culturales	61
2.4. La educación sexual en otros países	65
2.5. Evolución de la educación sexual en España	76
2.5.1. Ley General de Educación (1970)	76
2.5.2. Educación sexual durante la etapa de transición	79
2.5.3. Educación sexual desde la perspectiva de la LOGSE	82
2.5.4. La educación sexual actual en España	89
2.6. Educación sexual: Binomio Escuela – Familia	101
2.7. Propuesta de educación sexual	110

Capítulo tres: La formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de educación secundaria

3.1. Abriendo una panorámica de la formación del profesorado	115
3.1.1. Nuevos retos para el profesorado de educación secundaria	118
3.1.2. El proceso de desarrollo profesional	124
3.2. Formación Inicial del Profesorado	130
3.2.1. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria	141
3.2.2. Características deseables al profesorado de educación secundaria	154

3.3. Formación permanente del profesorado	165
3.3.1. Etapas de la formación permanente del profesorado	169
3.3.2. Formación en Centros	171
3.4. Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado	176
3.4.1. Formación del profesorado en el marco de la LOCE	180
3.4.2. Los Centros de Profesorado en Andalucía	181
3.5. Los retos y las funciones de los asesores de formación	186
3.6. El asesoramiento educativo como instrumento de apoyo para la mejora en la formación del profesorado	191
3.6.1. Modelos de asesoramiento educativo	196
3.6.2. El proceso de asesoramiento	201

Capítulo cuatro: Formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de educación sexual

4.1 Introducción	207
4.2. Estudios sobre la realidad de la formación del profesorado educación sexual	208
4.3. Formación inicial y permanente del profesorado en educación sexual	220
4.3.1. Informe del Sistema Educativo sobre la Educación Secundaria en Andalucía	224
4.3.2. La formación de postgrado en formación del profesorado de educación secundaria: Los planes de estudio del CAP	226
4.3.3. Los planes de estudios de la formación inicial del profesorado en Educación Sexual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada	231
4.4. La formación permanente del profesorado en educación sexual desde distintas instituciones y colectivos de educación	236
4.5. Panorámica de Actividades Formativas sobre Educación Sexual en la Escuela Secundaria Obligatoria	246
4.6. Propuesta de formación del profesorado	247
4.6.1. Modelo de actuación profesional del profesorado encargado de llevar a efecto la educación sexual en la ESO	248
4.6.2. Condiciones, capacidades y orientaciones necesarias para los profesionales encargados de trabajar el ámbito de la educación sexual con los estudiantes de educación secundaria y para los orientadores y asesores encargados de acompañar y apoyar al profesorado en esta labor	251
4.6.3. Propuesta de asesoramiento y de orientación en educación sexual	265
<i>Capítulo cinco: Marco metodológico y diseño de la investigación</i>	
5.1. Fundamentación metodológica	285
5.2. Diseño de investigación	286
5.2.1. Fases y tareas de investigación	288
5.2.2. Población y Muestra	293

5.2.2.1 Selección de las diferentes muestras objeto de estudio	294
5.3. Instrumentos de recogida de información	298
5.3.1. Proceso de “bola de nieve”	299
5.3.1.1 El Diario	300
5.3.1.2. Técnica del árbol ordenado	303
5.3.1.3. Viñetas narrativas	304
5.3.2. Recogida y análisis de memorias de los CEP	305
5.3.3. Entrevistas biográfico-narrativas	305
5.3.3.1.La entrevista	305
5.3.3.2 Mapas conceptuales	313
5.3.4. Recogida de materiales de apoyo al profesorado	315
5.4. Instrumentos de análisis de información	315
5.4.1. Fases y tareas de análisis de datos	316
5.4.4.1. Lógica de análisis de textos narrativos	321
5.4.4.2.Aportación del programa informático de gestión de información y bases de datos File Maker a la investigación	324
5.4.4.3.Análisis verticales y horizontales del material biográfico-narrativo	324
5.4.4.4. Sistemas de categorías empleados	325
5.5. Características de los instrumentos de medición	339
5.5.1. Fiabilidad	339
5.5.2 Validez	339
5.5.3. Triangulación	342

Capítulo seis: Panorámica de las actividades formativas de los CEP

6.1. Análisis global de las actividades formativas desarrolladas por los CEP de Granada y de Priego–Montilla	351
6.1.1. Actividades formativas del CEP de Granada (91/04)	351
6.1.2. Actividades formativas del CEP de Priego-Montilla (91/04)	354
6.2. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Granada durante el período 1991-2004	357
6.2.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales	357
6.2.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación	360
6.3. Panorámica de las actividades de formación del CEP de Priego–Montilla durante el período 1991–2004	371
6.3.1. Resultados globales relativos a la formación del profesorado en temas transversales	371
6.3.2. Resultados por contenidos de temas transversales y modalidades de formación	374

Capítulo siete: Análisis de los materiales empleados en educación sexual por el profesorado de educación

secundaria

7.1. Análisis global del material empleado	387
7.2. Resultados del análisis de materiales empleados por los profesores de educación secundaria para formarse o aplicar en clases en el ámbito de la educación sexual	393
7.2.24. Programa de Educación Afectivo–Sexual para la Educación Secundaria	393
7.2.25. Educación para la sexualidad. Una propuesta de trabajo en secundaria	396
7.2.26. Carpeta didáctica del Colectivo Harimaguada de las Canarias	398
7.2.27. Proyecto “Forma Joven”. Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía	399
7.2.28. Información sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos	402
7.2.29. Educación Afectivo–Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas	403
7.2.30. La educación sexual y la Educación para la Igualdad como valores educativos	404
7.2.31. Educación sexual. En el aula y en la casa	406
7.2.32. Programa integrado de pedagogía sexual en la escuela	407
7.2.33. Educación sexual	408
7.2.34. Educación sexual para adolescentes y jóvenes: reelaboración de cómo planear mi vida	409
7.2.35. Pedagogía de la sexualidad	409
7.2.36. Revista “Del Manjón”, IES “Padre Manjón” (Granada)	410
7.2.37. Instituto Andaluz de la Mujer. La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas	411

Capítulo ocho: Los informantes clave: identidad y trayectoria profesional

8.1. Introducción	415
8.2. Asesores y asesoras	416
8.2.1. Estudio caso A-1	416
8.2.2. Estudio de caso A-2	420
8.2.3. Estudio de caso A-3	426
8.2.4. Estudio de caso A-4	428
8.2.5. Estudio de caso A-5	431
8.3. Profesores y profesoras	433
8.3.1. Estudio de caso P-1	436

8.3.2. Estudio de caso P-2	438
8.3.3. Estudio de caso P-3	438
8.3.4. Estudio de caso P-4	438
8.3.5. Estudio de caso P-5	441
8.3.6. Estudio de caso P-6	443
8.3.7. Estudio de caso P-7	444
8.4. Orientadoras y orientadores	446
8.4.1. Estudio de caso O-1	446
8.4.2. Estudio de caso O-2	448
8.5. Los otros profesionales encargados de impartir formación a estudiantes y profesores en Educación Sexual	450
8.5.1. Estudio de caso OT-1	451
8.5.2. Estudio de caso OT-2	451
8.5.3. Estudio de caso OT-3	452
8.5.4. Estudio de caso OT-4	453
8.5.5. Estudio de caso OT-5	454

Capítulo nueve: Análisis horizontal de los estudios de caso por categorías

9.1. Análisis por dimensiones de estudio y desde los diferentes perfiles profesionales	459
9.1.1. La voz de los asesores	459
9.1.2. La voz de los profesores	481
9.1.3. La voz de los orientadores	493
9.1.4. Los otros profesionales que forman y/o asesoran en educación sexual	4500
9.2. Análisis narrativo de las valoraciones y propuestas por perfiles profesionales	507
9.2.1. Qué opinan los asesores y asesoras	507
9.2.1. Qué opina el profesorado	510
9.2.3. Qué opinan los orientadores y orientadoras	512
9.2.4. Otras valoraciones y propuestas desde el resto de profesionales implicados en algún sentido	513

Capítulo diez: Otros resultados: cruces y valoraciones

10.1. Resultado del cruce entre experiencia docente con las dimensiones clave de estudio	517
10.1.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de establecer un enfoque en la educación sexual?	517
10.1.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de seleccionar los contenidos en la educación sexual?	518
10.1.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia docente a la hora de hacer una	518

propuesta de asesoramiento en educación sexual?	
10.2. Resultado del cruce entre experiencia en educación sexual con las dimensiones clave de estudio	520
10.2.1. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de establecer un enfoque en el tema?	521
10.2.2. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de seleccionar los contenidos del tema?	522
10.2.3. ¿Tiene algo que ver la experiencia en educación sexual a la hora de hacer una propuestas de asesoramiento en el tema?	522
10.3. Valoración final de los principales resultados obtenidos de las entrevistas de la investigación	523
10.3.1. Sugerencias o valoraciones personales globales	534
Capítulo once: Conclusiones e implicaciones	
11.1. Conclusiones sobre formación permanente del profesorado en educación sexual	541
11.2. Conclusiones sobre materiales de educación sexual empleados por profesores	543
11.3. Conclusiones sobre quienes son los encargados de la educación sexual	544
11.4. Conclusiones de narrativas por dimensiones de estudio	545
11.5. Conclusiones entre experiencia docente y en educación sexual en relación al resto de categorías	552
11.5.1. Experiencia docente	552
11.5.2. Experiencia en educación sexual	554
11.6. Conclusiones globales	556
11.6.1. Conclusiones finales	560
11.7. Implicaciones	562
11.8. Limitaciones encontradas y sugerencias para otras posibles investigaciones	566
	571
BIBLIOGRAFÍA	

ANEXOS (Volumen 2)

