

Elaboració d'una proposta d'educació de l'afectivitat i la sexualitat.

Annexos



Mercè Lajara i García

Curs 2006-2007

ÍNDEX

Annex 1. Entrevistes	3
1. Pauta de les preguntes	3
2. Entrevistes transcrites	5
a. Montserrat Vila	5
b. Cristina Ramírez.....	26
c. Nieves González	60
d. Fernando del Castillo	84
c. Bernard i Françoise Dumeril	120
 Annex 2. Complement entrevistes.....	140
1. Taller de FSH	149
2. Formació de FSH	154
3. Conferència amb els professors de FSH.....	155
4. Resum de la classe sobre EAS a la facultat de psicologia impartida per Cristina Ramírez	160
 Annex 3. L'educació sexual a l'estat francès.....	163
 Annex 4. Gràfics de l'estudi valoratiu realitzat pel programa de la FSH.	176



ANNEX 1. ENTREVISTES

➤ PAUTA DE LES PREGUNTES

ENTREVISTA SOBRE UN PROGRAMA D'EDUCACIÓ DE L'AFECTIVITAT I LA SEXUALITAT A L'ADOLESCÈNCIA

DADES PERSONALS DE LA PERSONA ENTREVISTADA

1. Dades personals de la persona entrevistada: nom, data i lloc de naixement, estat civil (optatiu), formació personal i professió actual.

ORIGEN I OBJECTIUS

2. Gènesi, desenvolupament i implantació actual del programa d'E.S. (geogràfica, nombre i tipus de centres,...)
3. Característiques de l'E.S. que desenvolupa el programa
4. Objectius que persegueix el programa.
5. Es pot parlar de diferents fases en el desenvolupament del programa?

AGENTS RESPONSABLES DEL DESENVOLUPAMENT DEL PROGRAMA

6. Qui desenvolupa les activitats? Té algun tipus de formació específica? Quina?
7. Hi ha altres agents que tinguin algun grau d'implicació en el desenvolupament del programa - pares, professors, especialistes en algun tema, etc.- a més del responsable del programa que interactua directament amb l'alumnat,?

RECEPTORS DEL PROGRAMA

8. A qui va adreçat el programa? Contempla altres activitats que tinguin com a receptors immediats d'altres diferents dels alumnes de secundària?

CONTINGUTS

9. Aspectes que treballa el programa. Continguts i a quin nivell de l'ESO són treballats.
 1. Història de la sexualitat
 2. Anatomia ap. Reproductor
 3. Fisiologia ap. Reproductor: cicle menstrual, resposta sexual, embaràs, lactància, etc
 4. Sexualitat: procés de maduració de la sexualitat, dimensions, "petting", etc.
 5. Malalties de transmissió sexual: definició, prevenció, etc.
 6. Planificació familiar: mètodes naturals, pre-ovulatoris, post-ovulatoris,...
 7. Aspectes antropològics i psicològics
 - El cos
 - L'autoestima
 - Procés de maduració de la persona: integració d'intel·ligència, sentiments i voluntat

- La comunicació i el diàleg
 - Tipus de relacions interpersonals
 - Atracció, amor i sexualitat
 - Presa de decisions, pressió de grup
8. Mites relacionats amb la sexualitat
 9. Què en pensa del *petting*? Com és tractat, si es que es contempla, des del seu programa?
 10. Es pot integrar dins del currículum propi indicat per la LOE o, dit d'una altra manera, pel Ministerio de Educación de l'Estat Espanyol (o el seu homòleg francès) o pel Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya?
 11. Està prevista una gradació de continguts o nivell d'aquests i, per tant, una intervenció en diferents moments del procés educatiu des de la infantesa fins a l'acabament dels estudis no universitaris (ESO, batxillerat)?
 12. Com tracta el programa els següents temes socialment controvertits?
 - Orientació sexual
 - Autogratisficació
 - Avortament

I els següents contravalors?

 - Violència de gènere
 - Abús sexual
 - Comerç sexual: pornografia, turisme sexual, etc.

METODOLOGIA

13. Quina metodologia s'utilitza?
14. Fan tutories personalitzades amb els alumnes?
15. A Catalunya existeix la figura del professional del món de la salut, normalment provinent del camp de la infermeria, que es fa present en el centre escolar periòdicament per respondre qüestions que puguin plantejar els adolescents. També existeix a Valladolid/ Madrid/ França?

MATERIALS

16. Materials que es fan servir. Propis o foranis? Integrats en el programa? Tipus de materials: audiovisuals, vídeos, recursos informàtics, ...
17. Contemplen d'alguna manera la utilització dels programes de televisió com a eina per incidir en el procés educatiu dels adolescents? Quins programes o tipus de programes?

IMPLICACIONS

18. Hi ha algun tipus de recolzament institucional? Quina relació manté aquest programa amb les

institucions públiques municipals, autonòmiques, estatals, etc?

AVALUACIÓ

19. Valoració del conjunt d'activitats desenvolupades. Quines valoren més i per què?
20. Dificultats que han aparegut al llarg de la implantació del programa
21. Els receptors del programa, quina valoració en fan?
22. S'ha fet algun tipus d'avaluació del programa respecte a l'acompliment dels objectius?
23. Quins aspectes creu que són més rellevants d'aquest programa?

APORTACIÓ PERSONAL DE L'ENTREVISTAT

24. Voldria afegir alguna cosa? Vol comentar algun aspecte que no hàgim tractat durant aquesta entrevista i que consideri rellevant?

➤ ENTREVISTES TRANSCRITES

ENTREVISTA MONTSERRAT VILA. INSTITUT BORJA DE BIOÈTICA.

MV: Montserrat Vila

ML: Mercè Lajara

ML: Aquesta entrevista es situa dintre d'una recerca que estem fent pel Departament (SOROLL I TALL) i el que es pretén és conèixer diferents programes d'educació afectivo-sexual a l'adolescència. I... bueno, t'agraïm molt que ens hagi concedit la possibilitat de fer-te una entrevista i conèixer bé el que estàs duent a terme. I... bé, la primera pregunta seria una mica situar-nos, no? una mica les dades personals teves, el nom (ja l'he dit jo), on vas néixer, quan vas néixer, quina formació personal tens, quina és la teva professió actualment. Una mica això, el que tu creguis que pugui ser interessant.

MV: Doncs bé, com ja has dit, el meu nom és Montserrat Vila Fosas. Vaig néixer fa quaranta anys, el 66, 3 del 6 del 66, i vaig néixer a un poble petit de la comarca del Bages, que es diu Fals, que està molt molt a prop de Manresa, no? Ahh... la meua formació acadèmica ha estat la llicenciatura de Psicologia. Mm... Vaig fer un màster en Psicopatologia infantil i juvenil també a l'Autònoma com la llicenciatura i més tard he acabat fent un màster en Bioètica al Centre Borja. Ah... Fa... buf, molts anys,

ML./MV: Riures

MV: De fet quan jo estava estudiant Psicologia ja era una de les coses que em cridaven l'atenció, el fet d'educar algú en l'adolescència aquests temes de afectivitat i sexualitat. Val a dir que la carrera jo l'he fet, vaig fer... cursar la prova de majors de vint-i-cinc anys i l'he fet ja amb una edat que no és la normal, no? Per tant, ja tenia una sèrie d'experiència prèvia i, bueno, Mm... ja estava casada, vivia en parella i amb el meu marit feia uns quants anys que estàvem treballant el tema d'educació... per les parelles... que es volien casar, no? Més que educació, és un acompanyament per les parelles que es volien casar. Això també, sempre és allò, no? que hi ha diferents afluents que van anant a la mateixa via. El punt va, bueno, ser, bueno, veure que moltes parelles que estaven, res a pocs mesos del casament, doncs, que realment necessitaven tota una preparació

molt més remota, no? intentant posar-hi alguna cosa, no? I això ho fèiem amb el meu marit, ho fèiem d'una forma voluntària, doncs, dedicar-me professionalment en aquest tema, no?

I arrel d'això doncs, ha anat creixent la meua, les meves ganes, de poder, doncs, cobrir aquesta part, no?

ML: Mm.

MV: I per això vaig estar formant-me també amb el CLER, vaig estar quatre anys anant a Granada en un curs que van fer els setembres. Després he estat també en contacte amb la Fundació Solidaridad Humana, he estat intentant, doncs, bueno, buscar recerca... perquè la veritat és que la carrera de Psicologia no em va donar informació sobre aquest tema, no? (Riure) Sincerament, no, la vaig haver de buscar per altres vies. I, bé ja fa això, no?... així que estic... fent xerrades a escoles podríem dir que deu fer, doncs uns sis anys, no sé sí, devia començar pel 2000. L'any 2000 vaig començar a fer xerrades a les escoles, tant a nivell d'alumnes com a pares, no? Això, el tema de xerrades per pares més aviat en faig poques perquè tampoc no és... tampoc no em motiva molt. Quan s'ha de fer i els centres ho demanen, doncs ho fem però realment és una cosa que... a mi m'agrada més el contacte amb els adolescent que no pas el fet d'anar a explicar què fas i fer una xerrada com molt formal... i aquestes coses.

MJ: Molt bé, gràcies. Com es va originar aquest programa, com es va desenvolupar, a on va començar, no sé, com el vas muntar, el vas muntar tu...?

MV: Sí...

ML: Com...? (arrossegant)

MV: Mm. El programa, realment, jo el que vaig estar durant un temps a Madrid, primer a informar-me amb els de la Fundació Solidaridad Humana i després anant a diferents escoles amb ells, no? Com a observadora... i a participar, doncs, de... dels seus tallers. Vaig demanar permís per fer una traducció al català i, realment, doncs, me'l van concedir i em van dir que el material el podia fer servir amb tota llibertat, no? Sempre i quan cités les font d'on les havia tretes, no?. Vaig anar elaborant un programa i va ser llavors quan a l'Institut Borja doncs ah, (Riures) em va demanar, no? Em va demanar que si estaria disposada a fer unes xerrades o... sobre pedagogia de la sexualitat. Vaig presentar el que jo havia après de la Fundación i els va semblar bé, qui va estar tota una setmana amb mi va ser el doctor Abel,

ML: Mm.

MV: Li vaig dir que preferia que vingués i m'escoltés perquè no sabia si el que jo deia doncs li semblaria correcte o no dintre la seva línia de lo que és l'Institut Borja, li va semblar molt correcte i ... bueno, doncs ja és això, fa sis anys que estem *en ello*.

ML: Mm. Molt bé. Vale. Es podria dir, doncs, que des de l'institut Borja heu fet una adaptació del que es fa a la fundació Solidaridad Humana?

MV: Es podria dir sí. Sí, sí, una adaptació.

ML: Molt bé. Quines característiques creus que té aquest programa d'educació de la sexualitat? No sé. Mm...

MV: D'entrada...

ML: Què destacaries més...?

MV: Sí, Mm, el que destacaria més... D'entrada el que destacaria... Mm... és que és un programa complex, això és una cosa que ... d'entrada... Mm, quan vaig en una escola per primera vegada ho dic, no? És complex per què? Perquè, el que és el Mm..., quan una escola et demana que vagis a fer una xerrada sobre sexualitat sovint és perquè o hi ha hagut un embaràs o... en alguna adolescent o... hi ha hagut bueno... és com anar a apagar un foc puntualment i tal, no? Amb això no, no... hem cregut que no havíem d'optar per aquest model sinó per un model més d'educació integral, no?

ML: Mm (assentint)

MV: que ... on es reforcen molts valors, però que sí que realment el tema de l'adolescència amb la pubertat i el despertar de la sexualitat és molt molt important doncs, tots aquests aspectes, doncs més de caire d'això d'afectivitat i sexualitat, que creiem que calia reforçar-los, no? Sense menysprear tot el que és altres aspectes com la responsabilitat,

ML: Mm.

MV: ... el tema de la llibertat, el tema de, doncs de tots els valors que creiem que són súper... molt molt importants. I clar, és un programa ampli i és ambiciós.

ML: Mm.

MV: Llavors, creiem que clar que, per la mateixa regla de tres hi ha moltes escoles que no poden assumir aquest tipus de... programa perquè clar... realment és... tot un programa integral de tot el que és l'atenció amb un adolescent que, bueno que t'adones que hi ha escoles on, per sort ja van cobrint aquestes àrees.

ML: Mm

MV: Però n'hi ha d'altres que no les tenen cobertes, no? Que tu els expliques que l'educació ha de ser integral i ha de ser dintre un model més ampli, que ha d'anar més enllà de donar quatre tècniques de quins són els anticoceptius o quatre pinzellades que un suposa que diràs quan vagis a parlar de pedagogia de sexualitat, doncs... nosaltres creiem que això, no? que no podem caure en aquest error, no? d'estar només en això, que...

(soroll, comenten juntes)

ML: M'he descuidat de dir-te que és una entrevista oberta, que jo en principi t'escolto, no participo perquè no vull condicionar-te amb les preguntes de res. No és que sigui un convidat de pedra però...

MV: Sí, sí.

ML: Perquè sinó podria condicionar-te i no voldria. No... simplement m'apunto coses de dir ei, mira! ella ha explicat això i és bo que li preguntis... per res més.

MV: D'acord.

ML: Bueno no, del que deies hi ha una cosa que m'ha cridat l'atenció que era que hi ha escoles que sí que tenen alguna cosa prevista, a què et refereixes?

MV: Home, jo per exemple, el tema de l'autoestima, no?

ML: Ah, val, val.

MV: Crec que és molt molt important, no? Reforçar el tema de l'autoestima en l'adolescent perquè pel seu propi estatus, no? d'adolescent, passen períodes realment *chungos*, no? Llavors, quan s'ajunta una baixa autoestima amb problemes de, doncs que els pares doncs estan en una altra onda i així, a vegades doncs, són facilitadors de caure a diferents conductes de risc, doncs, ... dintre de (l'àmbit) sexual doncs n'hi ha, no? Creiem que una persona que l'autoestima la té bona i que doncs ah... té tota una sèrie d'informació sempre serà molt més lliure de poder escollir. Però creiem que és una base important, l'autoestima, i això és una cosa que en alguna escola m'hi he trobat.

ML: Val... que ja ho treballaven...

MV: Que ja ho treballaven i després, bueno, després hem hagut d'arribar a acords, no? No es tracta de (...) integral, no tenim unes hores molt fixes però sí que realment intentem doncs, que hi hagi un volum d'hores que a vegades doncs... l'escola, no.. Bueno, hem de fer, hem de buscar, a vegades els hi costa, no?

ML: Ja.

MV: ... Manegar totes aquestes hores.

ML: Clar

MV: Però quan veus que ja estan cobertes per altres professionals o que l'escola ja ho té en compte, doncs ja està. L'important és que treballin perquè és que realment...

ML: Vols dir que adapteu...

MV: Adaptem. Sí, sí.

ML: ... el programa a ...

MV: Una de les característiques d'aquest programa és que no és un programa estanc, que no és que... tenim un programa doncs, així molt tancat i anem a aquella escola i allà blam, blam, blam, blam, blam, comencem i ja està. Sinó que la gràcia d'aquest programa és anar a l'escola, parlar amb el claustre de professors o bé amb... l'equip que porta la coordinació d'ESO o així, i a partir d'aquí doncs mirar quines són les necessitats i que és el que realment interessa tant a nivell dels alumnes com dels professors, no? Què és el que ells persegueixen.

Nosaltres entenem que la relació amb els professors abans d'anar a l'escola i abans d'anar a l'aula, encara que hi sigui a escola que hi anem cada any, una relació prèvia d'un contacte, que ens expliquin una mica com és aquell grup... que... doncs això és interessant, no? Perquè sempre ens pot donar diferents, doncs, tocs, no? per poder ajustar i com que creiem que és això no?, que no ho tenim un programa molt tancat en què anirem allà a dir el que nosaltres ja teníem establert, sinó que partim molt també del grup classe... , a vegades ens han dit que en aquella classe hi havia una persona anorèxica, doncs...

ML. Mm

MV: ... ho hem tingut en compte, no?

ML: Clar.

MV: I sempre va bé d'informar-te... Que què te a veure la pedagogia de la sexualitat amb una persona amb anorèxia, no? Doncs, té a veure.

ML: Clar, sí, sí, molt bé. Com concretaries els objectius del programa? (Riures) Si es poden concretar.

MV: Aviam, objectius. Quins serien els objectius... D'entrada fer dos... desdoblem objectius, els que serien per primer cicle de l'ESO serien uns objectius... nosaltres tenim un programa d'intervenció pels quatre cursos de l'ESO...

ML: Mm.

MV: val? I és un desenvolupament gradual des que comencen a primer fins a quart. Els objectius pel que és el primer cicle, doncs, és això, no? Parlar dels canvis i intentar que hi hagi una acceptació dels canvis corporals i transmetre els valors ètics fonamentals pel desenvolupament integral de la persona, no?

ML: Mm.

MV: És parlar dels temes, doncs, d'això, bueno, de la responsabilitat..., el tema de ser crític, no? Amb tot el que són els mitjans de comunicació, vaja, d'això és un tema que en parlem força. I el tema d'això, no? Tots estan anhelant una llibertat, doncs que a vegades és confusa, que a vegades no ho tenen prou ben entès, no? I són coses d'aquestes, no? les que treballen bàsicament a primer cicle, no? També es treballa força el tema de l'autoestima. Vale? A la segona etapa, ja hi ha més... es va més cap a un... com si diguéssim... un aspecte més global del que és la felicitat, no? Entenem dintre de tercer o quart ja hi ha algú que comença a tenir les seves primeres relacions i després doncs és allò, estar molt atent, no? A totes les necessitats del que són els alumnes, no?

ML: Mm.

MV: I, normalment, no solem parlar del que és temes més de contracepció i així, a nivell informatiu fins a pràcticament entre el tercer i el quart curs, perquè entenem que el que és a primer i segon d'ESO aquest temes els hi agrada saber, però tampoc no és que els angoixi molt, no? En canvi, sí que el que és a nivell de tercer i quart d'ESO, sí que fem una aportació, doncs des de... fent el panorama de quins són els mètodes contraceptius i la forma d'utilitzar-los des d'una forma madura, responsable i ... si és que realment, doncs es creu que s'hagin de... I com a conceptes, doncs tenim això, aspectes de la sexualitat, la comunicació i l'amor, l'atracció, l'enamorament i l'amor i ja la maduresa afectiva i sexual.

ML: Mm. Molt bé. Es pot parlar de diferents fases en el desenvolupament d'aquest programa? Va començar d'alguna manera i ha anat canviant al llarg del temps o...

MV: Mm, sí. Mm... Va començar, com suposo com comencen molts programes, no? Va començar amb una certa, entre cometes, rigidesa, no? Que dèiem, doncs, bueno hi ha d'haver això, això i això però, allò molt tancat, no? I realment, doncs, en la mesura que ens hem anat... comunicant amb diferents escoles i així, doncs hem anat veient, doncs, això, no? el que et deia abans, no? que hi ha una escola que hi ha un tema que ja el fan, no? Per tant, siguem flexibles en aquest tema, no? I després també hi ha el tema de, que no l'he dit abans, quan... quines de les característiques d'aquest programa, que són les tutories personalitzades. Crèiem que realment era molt important aquest tema, no? I li donàvem un pes específic molt molt molt important. I estava també dins la part aquesta com molt, vale? molt rígida que hi sigués per se, no? I vam deixar que hi sigui però que l'escola sàpiga que hi ha l'opció i que els alumnes sàpiguen que hi ha l'opció.

ML: Mm

MV: A vegades doncs clar, per motius econòmics, doncs això ...

ML: Clar.

MV: ... genera certes (riu) distorsions no? que dius bueno, doncs no s'hi compta i després, doncs bueno. A veure jo tinc molt clar que abans que res, la feina s'ha de fer el màxim de bé possible i bueno doncs que la part econòmica doncs, ja s'anirà acabant d'anar adaptant. Però sí que els alumnes saben que després del que és la xerrada a l'aula, aquest temes sabem que són íntims llavors i hi ha hagut moltes ocasions, doncs en alguna escola en concret que no hi ha hagut aquest espai perquè, bàsicament per això, no? que per motius econòmics no arribava i havíem de tallar per algun lloc, i el tema de les entrevistes individuals. Doncs no ho teníem considerat i ho hem fet igualment, no? I això doncs és un extra, que són hores que dediques de més, però és bueno és això, no? quan creus en un projecte, hi creus. I llavors doncs la cosa o fas això més rígid o ... com al començament era, no? de que... Jo sé que algunes vegades havíem perdut alguna escola per voler vendre el paquet sencer, no? Allò de dir, "mira és aquest paquet i "lo tomas o lo dejas", no? I ara amb les escoles que hem anar contactant i així, doncs ja ha sigut més aviat un acord, no? d'anar, aviam què feu i quins espais heu d'anar cobrint, no? i ja està.

ML: Molt bé. Qui desenvolupa les activitats? Aquesta persona té algun tipus de formació específica? Quina? Bueno, una mica ja ho has contestat, però ...

MV: Sí, en aquest cas, sóc jo mateixa qui desenvolupa les activitats a l'aula. I, bueno, la meva formació és de psicòloga i la formació que he anat rebent, no? que ja he anat dient, tant de la Fundación Solidaridad Humana com del CLER. Però... també... en les escoles que fem tot el paquet sencer que comencem ja a primer i acabem a quart, intervenció puntualment un ginecòleg, en un apartat més de continguts així de la part ginecològica, jo també prefereixo que els contraceptius els expliqui una persona que sigui tècnica d'aquest sentit, que jo puc dir fins a cert punt però que, que clar no tinc autoritat a nivell de dir segons quins temes, no? I en el tema de la ginecologia, comptem amb una

persona ginecòloga que ens ve fer una aportació... concreta. També en alguna escola que se'ns ha demanat, paral·lelament hi ha una persona que ve a fer cosa de drogues, però això sí ja s'aparta més d'aquest programa, no? Però sí que intervenen alguns altres professionals, però el que és l'atenció directa amb els alumnes, la porto jo.

ML: Molt bé, a part del responsable del programa que interactuen directament amb l'alumnat, hi ha d'altres agents que tinguin algun grau d'implicació en el desenvolupament del programa? Espera que primer haig d'entendre la meua pregunta, eh? Ah, vale, vale. Sí, bueno, amb això em refereixo si, per exemple, els professors intervenen d'alguna manera, per exemple, o simplement el desenvolupes tu independentment dels professors... i així.

MV: Aviam. Amb els professors normalment, com ja he dit, acostumo a fer... abans d'intervenir amb els alumnes, acostumo a anar a fer una entrevista amb els professors. En aquí s'explicita si realment hi ha interès per l'escola d'estar a l'aula, que n'hi ha alguns que sí. A mesura que també et van coneixent, doncs, algunes vegades m'he trobat, eh? amb algun professor nou: -M'interessa el tema, puc quedar-me? Sempre i quan no distorsioni, cap problema, no? En principi, els professors no intervenen... només intervenen per fer l'avaluació del programa perquè clar. A vegades és allò que... al començament, també és una de les coses que hem anat readaptant, no? l'avaluació del programa la feia jo mateixa i a vegades és una mica la "profecia autocumplida", no? I clar quan vas allà i dius "Bueno què us ha agradat?" que no sé què. Sempre acaben amb les mateixes coses i tal, no? i què t'han de dir, no? Estàs allà al davant, i estàs a punt de marxar, doncs (Riures)

ML: Clar.

MV: "Molt bé" i ja està, no? Llavors, doncs creiem que l'avaluació està bé que la facin els professors. El tutor d'aquella aula és l'encarregat que passa el... la valoració, llavors ens la fa arribar i ja està i ens diu una mica el que... També tenim avaluacions puntuals, més així, a nivell individual, d'alguna de les persones, d'algú que et ve i et diu "Mira m'ha anat bé allò que ...", vale? I, si és en una escola que ens movem en tots els cicles de l'ESO doncs tu vas anant puntualment per l'escola i clar ja et tenen com un referent que no toca la classe però et vénen a dir-te no sé què...

ML: Molt bé... Vale, passem a l'apartat dels receptors del programa. (Riu) Sí, bueno una mica ho has dit, no? A part dels alumnes, que són alumnes de la ESO, bé voleu incidir en altres subjectes o objectes diferents dels alumnes. Vull dir, Mm... té aspiracions, el programa, d'arribar als adolescents per altres vies que no sigui l'educació directa dels adolescents?

MV: Aviam, d'entrada, sí sempre que l'escola ho manifesta hi ha l'atenció al claustre.

ML: Mm.

MV: Creiem que un programa ben fet seria a tres bandes, vale? Que estiguin tots els agents de l'educació el que és l'atenció als alumnes, l'atenció als professors i l'atenció als pares.

ML: Clar.

MV: Això seria l'ideal. I aquest ideal, a vegades es compleix i a vegades no. Malauradament, no sempre, no? Llavors... bueno és això... però... No sé si et contesto la pregunta o...

ML: Sí, sí, sí. Queda clar, l'haig de reformar però bueno. Bé anirem als continguts. En tot cas, jo et pregunto i tu em dius si sí si no, si creus que has d'ampliar una mica més la resposta...

MV: Mm.

ML: La història de la sexualitat, s'explica, la treballeu?

MV: Sí, una mica sí, vagament, eh? Sí.

ML: Anatomia de l'aparell reproductor?

MV: Sí. El que passa que també és veritat que en aquest apartat d'anatomia m'interesso pel que han fet a classe de naturals.

ML: Ja.

MV: Hi ha professors que han insistit molt, han treballat molt i tal, i llavors jo ja m'ho salto, vale? Faig una pinzellada però va vaig molt directe cap a un altre lloc. Una mica això és un tàndem amb els professors, no?

ML: Molt bé.

MV: Sí... no... perquè a primer d'ESO ja es fa i seria molt repetitiu.

ML: Clar, clar. I respecte a la fisiologia de l'aparell reproductor: cicle menstrual, resposta sexual, embaràs, lactància...

MV: Tot això sí que es fa.

ML: Sí?

MV: Sí. Sobretot el que és el cicle menstrual, la resposta sexual... El que és embaràs, lactància i part, ja no tant. Perquè quan comences a entrar en aquests temes els hi queda una mica lluny.

ML: Clar.

MV: Llavors... veus que... hi ha cares que es van despenjant i doncs s'intenta minimitzar aquest tema i dir, allò... les fases concretes que quedin clares i punt i no entrar en matèria. Així com en els altres temes sí, no? el de la resposta sexual, el que és el cicle menstrual sobretot perquè... bueno...veus hi ha moltes confusions.

ML: (Somriure) La sexualitat: procés de maduració de la sexualitat, dimensions, orientació, manipulacions, etc.

MV: Tot això sí. Bàsicament, és una bona part central del programa. Sí.

ML: Malalties de transmissió sexual: definició, prevenció.

MV: Sí, això... ens centrem una mica això en funció també de la seva demanda, no?. Una de les coses que jo faig és... jo alterno... el que són la classe magistral, els meus continguts que jo sé que he de dir a cada classe amb altres preguntes que ells fan, per escrit. Les poden fer verbalment, però jo sempre faig dinàmiques perquè em puguin treballar per escrit, no? preguntes. I sovint en surten d'aquestes de malalties de transmissió sexual. El que passa que bueno, n'hi ha que són contestables a nivell de tot el grup classe i algunes que són molt a nivell privat, no? Que a vegades surten només a tutories.

ML: Molt bé. Planificació familiar: mètodes naturals, preovulatoris, postovulatoris...

MV: Això també és una bona...

ML: Mm. Aspectes antropològics i psicològics. Per exemple, el cos.

MV: Sí.

ML: Pots ampliar-ho una mica, què s'explica del cos?

MV: Què s'explica del cos? El cos una mica com... Nosaltres no tenim un cos, sinó que som un cos, no? La importància que té un cos... que no es pot maltractar. D'intentar raonar, no? a vegades és allò, no? La típica frase "del teu cos pots fer el que et doni la gana". Doncs no pots fer el que et doni la gana sinó que té un altre... significat, no?

ML: Mm.

MV: I a nivell més íntim-personal el cos és un do, no? I això, no?... A veure, nosaltres estem dins del model antropològic més personalista, no? I seguim aquesta línia, és la línia que s'ha triat i ens la que ens hi sentim còmodes. Altres potser faran altres coses, no?

ML: Ja...

MV: I dintre dels cos, Mm... també hi ha tot el desenvolupament psicoafectiu, no?

ML: Mm.

MV: ...de quan com un nen és petit, tot aquest desenvolupament psicoafectiu... això els hi encanta. D'estar en un mateix i sortir cap a l'altre i això és a través del teu cos, no? i que és important.

ML: L'autoestima?

MV: Sí (Riures)

MV: Bé, ja ho dit, no? és molt important i crec que és dintre de l'apartat del cos hi ha un apartat que és narcisisme i penses Ui! narcisisme, però totes les masses piquen. Realment és que els adolescents n'hi ha alguns que sí, que es passen de narcisistes, però la majoria passen per hores baixes i que val la pena treballar aquest tema de l'autoestima.

ML: Procés de maduració de la persona: la integració de la intel·ligència, dels sentiments i la voluntat.(riures)

MV: Sí (Riures) ... aquest és el meu triangle preferit. Sí, sí. Tinc material didàctic d'aquest tipus, no? Dels tres elements. Sinó, doncs... pots caure en un desequilibri, i realment doncs cal anar-se reajustant.

ML: La comunicació i el diàleg.

MV: Sí, això és bàsic. I a més a més realment tothom ho té molt clar, però a vegades és posar-ho a la pràctica, com es fa, no? perquè tothom entén que la comunicació i el diàleg és súper important però... ja està, fins aquí. Llavors doncs val la pena mirar una mica més enllà, no? De com ens comuniquem, de què és el que ens diem, de que... d'una sèrie d'indicadors, no? de quan realment t'estàs comunicant des del teu nucli, des de cada persona o des de quan t'estàs comunicant des d'una part més superficial, no?

ML: Mm. Molt bé. Els tipus de relacions interpersonals?

MV: També. També de tot el que és el tema de l'amistat, de que és el tema de... nòvios o no nòvios. Això més sobretot a primer i segon cicle, no? Si m'estàs o no m'estàs... i tot aquest tipus de relacions. Relacions també amb els pares que en aquesta època solen ser difícils,

ML: Mm.

MV: ... no? i a vegades també surten, surten a la llum diferents tipus de relacions doncs que no són sanes, no? Hi ha famílies que dius, Déu n'hi do!

ML: A què et refereixes amb això de sanes? (Riures)

MV: Home, hi ha famílies que... bueno, des de que són molt autoritàries i que porten un control súper excessiu amb els nanos, i hi ha famílies que, bueno, que veus uns desajustos emocionals dels pares que realment també els fills viuen d'una manera fatal, no? Hi ha famílies, jo que sé, famílies que tenen... que són consumidors de tòxics... i , clar, tot això interfereix amb la relació en els fills. I aquest fills que han de passar a l'etapa d'adults estan percebent uns adults que són difusos, no? i que no els tenen com uns referents clars, no?

ML: Mm.

MV: I això, és clar, els angoixa moltíssim perquè prou que allò que estan buscant un referent i els hi costa molt d'acceptar que els pares tinguin també les seves ... que no siguin doncs perfectes, no?.

ML: Mm (assentint). Atracció, amor i sexualitat. (Riures)

MV: Sí. (Entre riures) Aquest és en tema estrella del programa. Sobretot això... Normalment són temes per on començo, no? perquè és molt fàcil d'entrar, perquè és allò anar al que està més a flor de pell, no?. El tema de l'atracció... de que realment... es comencen a sentir-se atrets per una persona i... n'hi hauria per parlar durant hores i hores, no?

(Riures)

Això és...

Riures.

ML: Molt bé. Però sí que els diferencies.

MV: Sí, per descomptat. Per descomptat que els diferencio... aquestes fases. Tampoc no serien... Poden ser fases o no fases... Perquè aviam, jo sempre dic és que l'atracció... Un cosa és que... El que es pot fer, no sempre és el que és saludable.

ML: Mm.

MV: Val? Això els hi queda molt clar, no? Perquè jo agafo un exemple com "em puc tirar per aquesta finestra, perquè a mi m'encanta la sensació aquesta de..."

S'ACABA LA CINTA I NO S'ENREGISTRA EL FINAL DE LA RESPOSTA COM TAMPOC LES DUES PREGUNTES QUE VINDRIEN A CONTINUACIÓ "Preses de decisions, pressió de grup" I "Es pot integrar dins del currículum propi indicat per la LOE o, dit d'una altra manera, pel Ministerio de Educación o el Departament d'Educació i Universitats?" I LES RESPOSTES.

ML: Està prevista una gradació de continguts o nivell d'aquests i, per tant, una intervenció en diferents moments del procés educatiu des de la infantesa fins a l'acabament dels estudis no universitaris?

MV: Bé d'entrada el que està previst actualment i està elaborat, els materials i així, són els d'intervenció a la ESO.

ML: Mm.

MV: val? Sí que des de l'Institut Borja doncs hi ha hagut intents de fer treballs i hi ha alguns materials a nivell de parvulari... val? El que és l'Educació Infantil i també a nivell de persones quasi... adultes. Clar un cop has acabat secundària, ja te'n vas a persones ja pràcticament adultes, no? I es pot fer un tipus de temari una mica generalitzat. Materials n'hi ha, el que passa és que no estan, allò, sistematitzats perquè hi hagi un ordre... El que sí que té un ordre és l'ESO.

ML: Mm.

MV: I a primària s'havia fet una intentona, vale? Hi ha tot de materials publicats, que són de Barcanova...

ML: Mm.

MV: ... què són perquè ... però no... Però des d'aquí, en el nostre programa no ho estem fent, vale?

ML: Mm.

MV: Sinó que és un mica... ja hi ha tots els instruments perquè molts professors ho puguin utilitzar.

ML: De tota manera, tu creus que una bona educació de l'afectivitat i la sexualitat hauria d'incloure això?

MV: Jo considero... jo sempre he dit que l'educació de l'afectivitat i la sexualitat comença al parvulari.

ML: Mm.

MV: I comença des de quan un va..., potser per l'experiència de ser mare, no?, quan va i porta els fills a l'escola bressol necessita que hi hagi doncs referents de persones que estiguin explicant ja des de... com a pares, no? I això jo ho he trobat a faltar, no? Com... Posant-me a l'altra banda, no? No com a professional, sinó com a mare. Que realment hi hagués aquest acompanyament, aquesta... que penso que ho facilitaria és això, no? Aquesta educació integral de la persona que vagi passant durant tot el curs amb temps, no? Si una escola és capaç de potenciar, no? en el cas que comenci al zero, fins a la universitat... Doncs, ah, si una escola agafa la línia, ho creu important i fa una intervenció, jo crec que està fent un bon servei, no? per les persones del demà. I malauradament... hi ha intervencions puntuals, no? L'adolescència, és clar!, és gairebé imprescindible, no?

ML: Mm.

MV: ... però sí que començar a parlar de l'afectivitat i sexualitat a l'adolescència és una mica... queda una mica coix, no?

ML: Mm.

MV: Si no se n'ha parlat bé ja un temps abans, no?

ML: Mm.

MV: Perquè a més a més veiem que les noies tenen la menarquia molt ... a cinquè i sisè ja tenen , no? I s'ha d'anar tirant avall i intentar que els aspectes de la sexualitat, en tant que situacions puberals doncs i... començar-los a parlar des d'una edat més primerenca.

Hi ha coses, hi ha materials que s'han elaborat, el que passa és que estan com en *stand by*, no? que sí que estan al mercat, que es poden fer servir, però des del nostre programa no els utilitzem. Nosaltres ens ocupem de la ESO.

ML: Molt bé... Com tracta el programa els següents temes que comporten una problemàtica específica, més aviat, vull dir, que són socialment controvertits: l'Orientació sexual.

MV: Aviam, en el programa es parla que l'orientació sexual no és una cosa a decidir, vale? Que és un fals mite també de vegades, no? Com si em toca un lloc o em toca un altre. I que una orientació la té cap a on la té, simplement, des d'una perspectiva bastant neutral i lògica. Sí que també, fem èmfasi que l'aspecte social i l'aspecte de com un està educat, doncs, pot tenir certs matisos que faci que l'orientació sexual sigui algunes vegades modificada, no? Però sí que l'orientació sexual no és una cosa que un triï i s'ha acabat, no? Que a vegades es confon el que és l'orientació sexual amb aquesta... mmm... ahhh... amb la bullidera que té de ... hormonal , no? A vegades per la bullidera d'hormones, no saps cap a on les pots encaminar i a vegades... des de la perspectiva que nosaltres adoptem és això, no? Que pensem que tot aquest aspecte de la sexualitat és també una aproximació cap a l'altre, no? Per una obertura cap a l'altre, no només intentar en plan de cosificar-los sinó d'anar una mica més enllà. I sovint el que entenem, no? és que a vegades darrere de falses dites orientacions sexuals, no? hi ha recerques de necessitats no ben resoltes, no? I que clar quan un no és capaç de donar-se a l'altre i el que intenta és cosificar-lo i buscar el màxim de (...) per un mateix a vegades és una forma de... no estàs mai content, no? Ho intento amb el sexe contrari, què és el que està preestablert, però com que no estic content, ho intentaré amb el mateix sexe, i sinó puc intentar-ho amb altres, no? Aquí la imaginació pot ser infinita, no? I realment, doncs, això és una de les coses que amb els grups aquests que hi ha de tercer i quart, que ja són més madurs, intentem fer un cert èmfasi, no? Entenem que tot i que en el període de l'adolescència, no? hi ha un ... descrit d'una part del nivell del desenvolupament psicològic que se'n diu la *homosexualitat latent*, no? Aviam, hi ha certes... ahhh... mmm... idees, no? que un pot

tenir aquest aspecte confús de la seva sexualitat, però és que la seva orientació sexual acaba sent força clara, no? El que no és clar moltes vegades és això, no? aquest deixar-se anar i aquest sortir cap a l'altre, que això costa molt més, no? que a vegades fan molta més por i aquesta por de vegades pot això, no?... solapar, no? una falsa orientació sexual.

ML: Mm. L'autogratificació.

MV: L'autogratificació? Altrament dit, masturbació?

ML: Sí.

MV: És que així queda com molt... vale?

ML: ... científic.

MV: Val. Sí. L'autogratificació. És un aspecte que intentem, tampoc nosaltres no intentem no ficar-hi molt d'èmfasi, perquè sabem que, bueno, que, d'entrada, la sexualitat dels nois i les noies és força diferent, i que en els nois la bullidera hormonal és molt més bèstia, i sovint tenen moltes més conductes d'autogratificació que no pas les noies. I això, sempre i quan es doni en un format que sigui la intimitat i la... i que no sigui un aspecte que et tanqui en tu mateix i no et permeti sortir cap als altres, en principi entraria a formar part de tot el que és l'autobservació del cos, no? de la mateixa manera que tu observes hi ha punts que són més gratificants que d'altres, no? El que... És gratificant menjar xocolata? Doncs per uns sí i pels altres, no. És gratificant ficar-te de xocolata fins on sigui? Doncs potser no, perquè t'agraden més altres llocs, no? Perquè si no pots passa per davant d'un lloc que no en puguis consumir, doncs, aniràs malament, no? Si tu no pots estar-te de tenir certes conductes d'autoestimulació, perquè no te'n pots estar... doncs, tindràs algun problema. Llavors, aviam, que hem de trobar aquest equilibri, no? Penalitzar-ho no, perquè fer-ne una cosa penalitzada creiem no seria una cosa positiva, perquè, bueno també hi ha hagut dintre de la història de la sexualitat molta tendència a culpabilitzar el cos, el cos és una cosa lletja, que és una cosa que no es pot tocar, una cosa que no... No caiguem en aquesta via però tampoc no caiguem en l'altre extrem, no? I...

ML: Però, en parlem d'això, no?

MV: En parlem, en parlem. Però d'alguna manera intentem no reforçar-ho massa perquè clar els adolescents entenen el que volen.

ML: Ja...

MV: Val? I llavors, se'n parla d'una manera que quedi clar el que... no sé... de donar uns punts de referència, no?

ML: Mm...

MV: Així com altres temes com l'amor, l'atracció... temes que podem divagar més, el tema de... potser era que calia acotar-lo molt, sobretot per la part de nois, no? Tothom entén al final... tu pots dir una cosa i tothom pot entendre una altra, fàcilment, no? I que clar és un tema que val la pena deixar-lo clar de no penalitzar-lo però no de fomentar -lo, no? Ostres sí, tots ara aquí anem a ... no? Sempre ha de tenir un sentit que no sigui, doncs això, no? la diversió... així ... sense cap altra mena de sentit... És que amb això, ara m'estàs fent recordar diferents dinàmiques, no? Sí, en parlem però el tenim solapat, no? d'alguna manera: parlem dels plaers. Dels plaers de la vida, no? A un li agradarà molt... tinc diferents dinàmiques, no? a un li agradarà (...), a un altre menjar-se, doncs això, un pastís, i a l'altre, escoltar música, i a l'altre, llegir... i a l'altre, no sé què, i a l'altre no sé quantos, no? I clar, són plaers que porta la vida, no? Arrel d'això no? què t'enganxa del plaer quan t'enganxa el plaer... Una mica per aquí va, no?

ML: Avortament?

MV: Sí, l'avortament..., sobretot a nivell del que són tercer i quart, no? sobretot quart, no? perquè ja a quart entre que hi ha algun repetidor i hi ha els amics i els amics dels amics, doncs que bueno, algú ha tingut un embaràs no desitjat i ... aviam què passa, no? D'això en parlem. Intentem que ... és un tema que en funció de les classes és pot fer més o es pot fer menys, no? Però sí s'ha de tenir un criteri ètic sobre aquest tema, no? Què és el que és la figura humana? fins on s'ha de tenir respecte de la persona i... que, bueno, que les coses una vegada són, estan fetes, les podem vincular cap a una banda o cap a una altra, no? Però que el més important de tot ... no parlem de... intentem no parlar molt de l'avortament perquè intentem parlar més de tot lo altre, de tot lo previ, val? Perquè... aviam, si ja parlem d'un avortament, és que tot lo altre no ha funcionat.

ML:

MV: Val?

ML: Sí, sí...

MV: És un tema que intentem que..., que sí que hi ha algunes classes doncs com la de les preguntes aquestes que es fan en obert es demana, però sí que realment jo torno una mica la pilota cap endarrere, sobre el tema de la prevenció que és molt important, que és el més important de tot. Una noia embarassada realment... quan és un embaràs no desitjat, s'ho està passant molt malament. Llavors, això s'ha d'evitar... s'ha d'evitar, s'ha d'evitar Per tant, anem a parlar de com ho hem de fer per no arribar aquí perquè realment el dolor és molt important, no?. I les expectatives de futur i de tot plegat és....

ML: Bueno, no sé si vols ficar-ho tot en un bloc el que ve ara: violència de gènere, abús sexual, comerç sexual, pornografia, turisme sexual... tot això en parlem una mica o...

MV: Mm. Sí, tot això sí. A més a més m'he descuidat de dir que també, bueno, em vaig estar formant de ... (sorolls) ... Aviam (soroll) bé, doncs... m'havia oblidat que.. és que d'això... sobre la marxa van sortint coses, eh? He fet una petita formació sobre violència de gènere. Llavors sí que hem estat parlant sobre això, no? el que és, no? L'amor romàntic aquest que ens porta cap a... aquesta divisió de rols i després... tota una sèrie d'abusos que de vegades doncs... que estan socialitzats, no? I... bueno... mm, com que és una cosa que l'he fet molt recentment, doncs sí que ho he anat incorporant. La veritat és que sí, i també és veritat que, malauradament, el diari ens omple de notícies d'aquest tipus i llavors aviam... És fàcilment... És possible que un dia vas a una escola i aquell dia el diari ha aparegut notícies d'aquest tipus... Sobretot a segon cicle d'ESO, primer cicle és una mica dur de parlar d'aquests temes, no?

I de com... d'això de la pornografia i del comerç sexual i tot això, aviam això a vegades són els primers, aquests púbers... els de primer... això és una miqueta en funció de...de... també clar, també depèn molt de les hores, no? Això sí que és una mica ... si ja és un programa que és gran que, ... s'entra en tot això, no? Sinó no s'entra, perquè és que sinó...

ML: No hi ha temps.

MV: No hi ha temps per tot.

ML: Metodologia.

MV: Metodologia? D'entrada el que... mm... es fa és... fer una prèvia. Es va a l'escola i amb els alumnes de tercer i quart d'ESO se'ls demana...mmm... que facin preguntes sobre el tema l'amor, comunicació i la sexualitat. Abans va haver-hi una cosa molt estructurada i tot de preguntes i tal, em semblava que ho vivien bastant com un examen

ML: Mm.

MV: Llavors, com que quan és així, ja em coneixen tercer i quart, vaig allà i dic “Mireu, vosaltres mateixos”, no? “en funció de vosaltres que demaneu... Jo dic que és confidencial, que és cert i que realment doncs ah... segons que facin, doncs... em prepararé. Això sempre va molt bé per agafar el seu tipus de llenguatge, no? Perquè a vegades les coses dites... és allò d'aprofitar-ho, no? De dir, doncs bueno... “com m'ho heu demanat... (igual ho ha demanat un, no?) Doncs li posaré molt d'interès i ja està, no? Saps que allò vols dir-ho i... “Com que m'ho heu demanat” i pam, pam, no? És una estratègia d'aquestes, no? Això, sobretot a tercer i quart. Jo el que faig servir és això que, a tercer i quart, una metodologia tipus doncs això, primer de fer tot una sèrie de qüestionari i després l'endreu i l'encabeixo dintre dels meus conceptes, no?

ML: Mm.

MV: I a partir d'aquí vaig... a mesura que... intento que siguin unes classes bastant dinàmiques. Llavors, a tercer i quart intentem doncs fer... posar-nos en rotllana... Que no sigui tant un format classe sinó que hi hagi bastanta interacció...

ML: Mm.

MV: que moltes preguntes... “Ostres, això ho heu demanat. Hi algú que vulgui dir-hi alguna cosa?” no? que siguin ells també, no? que hi hagi una mica de debat en segons quins temes. Això a tercer i quart. I a primer i segon, ja hi ha dinàmiques més estructurades, de dividir-los per grups, de dir quins són els primers en... les diferències entre nois i noies, diferents... Per exemple, amb els mites, tinc frases fetes, de dir “Esteu d'acord amb la frase, per què sí o per què no”, no? I diferents dinàmiques d'aquest tipus, no? Doncs que donen molt de joc i no ... no sóc jo de fer una classe així magistral, vale?

ML: Mm. Molt bé. Materials. Quin tipus de materials es fan servir. Són propis són d'altres? Estan integrats en el programa? Quin tipus de materials: audiovisuals, informàtics, ...?

MV: Els materials que vaig servir, d'entrada són... la gran base és del que és de la Fundació Solidaridad Humana, no? sobretot la que tinc de tema de transparències que ho he adaptat al Power Point, el que són imatges i així, no? Tot i que, clar, són adaptacions i llavors doncs... també són algunes adaptacions dels programes del CLER i algunes altres..., de programes que he trobat fent així una recerca àmplia. Normalment sempre són coses que això, no? d'autoelaboració i de coses que em sembla que em poden donar joc, doncs ja està, no? ... Mm... bueno... i també això, no? ... de conèixer una miqueta com és el grup classe i quins són... doncs ... les dinàmiques en què ells puguin ser més participatius, no? Perquè d'alguna manera puguin viure aquest tema, que no sigui un tema que algú va allà, explica i ja està, sinó que els faci rumiar una mica, que els faci pensar, que els faci, doncs, tenir una part activa en tot aquest tema.

ML: Per tant, treballeu més a partir del que seria dinàmiques de grup?

MV: Sí, bàsicament, treballeu en dinàmiques de grup i també hi ha alguna part clara de continguts i de que... Algunes vegades el que he fet és intentar fer com una espècie com d'avaluació el que passa que això... ni jo... em reprimeixo una mica a fer-ho perquè veig que no, que en definitiva és la vida, no? que ens avalua en aquest temes i realment doncs, que et poden dir que entenen molt bé tot el que tu vulguis, però no ... És això, no? I jo ara... no faig pràcticament mai jo valoració... Allò per saber una mica “Ho heu entès, no?” I qui no ho hagi entès doncs... també ho haurà entès d'una manera o d'una altra, vull dir que fins aquí... i ja està, no? Sí que faig servir, quant a tipus de material, doncs audiovisuals, no? sempre que es pot, perquè no totes les aules ho permeten. I a mi m'agrada estar on treballa

el grup classe, dintre de l'aula que estan... Perquè això de l'aula d'ordinadors o a la sala d'audiovisuals és una mica... més liat, no?

ML: Mm.

MV: ... Llavors és allò de dir... "Mira, un dia de gresca". "Anirem aquí que ens passaran el no sé què." I això... a mi això... jo... no m'agrada tant. M'agrada més... és com una cosa dintre del currículum, no? I que de la mateixa manera que es fa una altra cosa, es fa això. I es fa això i en parlem, perquè és prou important i en parlem. De cop i volta, m'interessa doncs que em responguin una pregunta i els hi faig treure una llibreta. Clar si estem a l'aula d'audiovisuals, no se l'han emportat, que no sé què... i és una mica rotllo, no? En canvi... a mi m'agrada treballar molt a classe, no?

ML: Mm. Molt bé. Contemplen d'alguna manera la utilització dels programes de televisió de més audiència per part dels adolescents, com a eina per incidir en el procés educatiu dels adolescents?

(Silenci)

ML: A veure... fas referència a programes de televisió?

MV: Sí.

ML: ... actuals...?

MV: Sí.

ML: ... com els utilitzes?

MV: Mm. Bé, una mica, en el sentit crític, no? de que siguin... d'aprendre... d'alguna manera intento que ells mateixos es vegin, que siguin ells qui diguin, perquè sempre és millor la paraula de l'altre adolescent. Ahhh... Jo crec que... és allò, no? de dir, "Ostres, aquesta"..... M'intento "tragar" perquè és així "tragar" algunes de les sèries, no? Que de vegades dius, ostres Déu meu, Déu meu! Però realment crec que és important, si et vols dedicar a aquest tipus de..., estar una mica coneixent què és el que veuen, no?

ML: Mm.

MV: No es pot partir de cap altra realitat, sinó de la que ja tenen.

ML: Mm.

MV: I, sí que dius "A veure, això què..." Normalment sempre és ... es banalitzava bastant, no? tot el tema de la sexualitat, i que és molt més una forma molt més d'autoplaer i que l'altre tampoc no hi té massa a dir... amb la història que tothom decideix sobre el seu propi cos, i totes aquestes coses, no? Per tant, que res que això... que utilitzem...

ML: Algun en especial o...?

MV: utilitzem... Mira, depèn... perquè si són d'aquests alumnes que jo els vaig fent el seguiment durant els anys sé més o menys el que veuen, sé el que llegeixen i llavors jo m'ho apunto i puc intentar, doncs, fer una espècie més com de seguiment. Ara que veiem el *Vent del pla*, no? que si l'Isona i el no sé què, doncs vale, no? Doncs, aviam, parlem-ne, no? el que està passant amb aquest tipus de relació? Què parlem dels *Rebeldes* o el no sé què...? hi ha coses que a vegades dius, bueno... "Aquesta no l'he vista". Vale? És això ... intento que sèries que, sobretot això, telenovel·les, no? que fan un retrat d'un perfil d'adolescents i quina és la manera d'actuar en els adolescents i tal, no? Intento de buscar-hi... d'analitzar-ho des d'un sentit crític, què ens volen vendre, no? què hi ha al darrere de tot això, no? I a nosaltres, a la nostra vida, com ens afecta això? Com ho vivim, no? I que a vegades, això, no? un va passant d'una relació a una altra sense que tingui dolor... i... a vegades donant molt, no? de tot el que és de la seva pròpia relació. En canvi ells, perquè han fet t un petó o perquè s'han mirat o perquè li han dit que potser que sí que sortirien es munten un drama impressionant.. i... clar a vegades se senten com estranys, no? perquè diuen "Ostres, si uns altres poden anar passant d'una relació a l'altra així amb molta generositat de donació corporal (Rient) i els altres fan un procés més... doncs això no quadra,

no? Intentar fer un anàlisi crític d'això, no? M'estan volent vendre una moto que aquí... no va, que no van amb nosaltres, no?

ML: Mm. Quina... Quan creus que comencen realment a tenir relacions sexuals? Vull dir, tu consideres que és tan estès com es diu a vegades... o...

MV: No, jo penso que normalment és una de les "estrelles", és una de les coses, no? La típica... em sembla que no he anat mai a cap escola que no es demani la típica pregunta de quan és comencen les relacions sexuals, no? Llavors, ... ahh... Sempre s'ha de mirar molt qui hi ha al darrere de les informacions de quines són les primeres relacions sexuals. Normalment, sempre són les cases de preservatius els qui han fet els estudis perquè tenen un poder econòmic molt important i, clar, ells poden fer estudis, poden fer una sèrie de... i què volen aquesta gent? vale? Dir que ... , mirem-nos-ho des d'una perspectiva de la casa, no?, doncs què vol... que realment tinguin relacions sexuals, forces i a més a més en una edat àmplia amb el que es podran vendre molts més preservatius, no? Llavors, bueno, jo... amb això sí que veig que hi ha molta bola. Molta, molta, molta, molta, de dir que els adolescents són molt precoços i que la veritat és que sí que ho són, alguns, això no cal negar-ho perquè n'hi molts que ho són, però que la gran majoria... I a més a més a l'època..., n'hi ha molts més de sensats que no pas d'insensats, eh? Veus que realment... El que estan molt pressionats, tant pel grup, com per la societat, i... no? perquè constantment estan rebent imputs d'aquest tema, de que no passa res, de que tu, tranquil amb el teu cos fes el que tu vulguis, tu ets lliure, els teus plaers són ordres, aquí has d'anar... vale? I que ells, clar, que no, que això no és manera, que hi ha molt més que tot això, no? I d'altra banda, ells, sobretot entre elles, són bastant mentideres.

(Riures)

MV: Vale? Ostres, jo a vegades penso "m'agradaria tenir una càmera oculta", no? perquè "Ostres, la majoria de la classe ho ha fet i jo ja fa tres mesos que no sé què, o fa un any... Clar, un any ja és tota una història, no? però...

ML: Que fa un any que no tinc relacions, vols dir?

MV: No, d'un any que vaig amb una persona,

ML: Ah, val, val.

MV: Amb una parella més o menys estable, però això de fa un any... la majoria són mesos que fa que tinc una parella estable i que realment que, com que tothom... a més a més, clar, és que ... I hi ha una pressió molt forta, no? de nivell de "és que encara no ho he fet". Vale? ... que no. Llavors, jo penso que no són tan madurs com ens volen vendre, no? perquè... I això sí que a nivell de grup ho intentem analitzar, no? que ens volen vendre una moto que no existeix. Que el que fan és adonar-se que els adolescents tenen unes necessitats...

ML: Mm.

MV: ... i llavors se n'aprofiten una mica, no? Però que els adolescents no són tontos, vull dir que no... tampoc... qui cau a la trampa, cau a la trampa, però no són tontos per deixar-se manipular tan fàcilment, no?

ML: Mm.

MV: Perquè molt d'ells són molts més coherents amb tot el seu sistema ètic i moral i la seva manera de ser, no? que no els porta a tenir relacions sexuals precoces, no, jo crec?

ML: De tota manera, com explicaries el fet que les estadístiques diuen que han augmentat els embarassos no desitjats en adolescents?

MV: Sí, això és el que diuen les estadístiques. I és... que jo amb el tema de les estadístiques són bastant recelosa.

ML: Ja.

MV: Perquè jo penso que avui dia, és això no? en un estudi pots rebatre, pots contrastar...

ML: Mm.

MV: Les informacions de vegades són molt ... Eh... on acaba una cosa i comença l'altra? Ufff. Jo és que me'n fio bastant poc de les estadístiques i com més *en ello* estic, potser menys, no? I sí que ho diuen... És veritat que hi hagut un relaxament de ... sobretot en el tema que... durant un temps, la gent adolescent de 16 o 17 anys, que és normalment quan la majoria comencen a tenir relacions sexuals, doncs utilitzava el preservatiu per por, bàsicament també pel tema de la sida, no? Des que s'ha anat relaxant tot aquest tema... hi ha molta gent que no utilitza, doncs, un mètode i... , tant sigui el preservatiu com un altre mètode, no n'és conscient perquè es pensa que "no va amb mi", no va amb ell, no? I com que, doncs és això, no? així des del... que el que se sent és que la gent pot tenir relacions sense que... com que hi ha un percentatge alt de probabilitats que no et passi res -això no se'ls pot dir a ells, però és que és veritat, vull dir no... realment que hi hagi un embaràs ha de ser, doncs, en un dia o un petit període en concret. Vull dir que pots tenir relacions durant tota l'altra part de més, no? Llavors clar ... això mai se m'occuriria dir-ho als adolescents, per descomptat. Llavors clar, és això, no? és l'efecte aquest, no? quan ells han tingut altres companys que no ha passat res, llavors diuen "a mi perquè m'ha de passar?", no? Intenten alguna superstició d'aquestes que... bueno dius, "què... què dius?" I ja està, no? Però jo penso que...

ML: Molt bé.

ML: Hi ha algun tipus de recolzament institucional al programa? I quina relació manté aquest programa amb les institucions municipals, autonòmiques, estatals... ? Hi ha algun tipus de relació?

MV: En principi... El nostre interès, des d'aquí, dels del l'Institut Borja de Bioètica és... la pròpia institució la qui porta tot el tema... d'assoliment del programa, la responsabilitat del programa i de la posada en pràctica. I quan a relació amb ens més de fora, no? no hi ha relació, no? Hi ha relacions... però així més de caràcter informal, no? amb altres professionals d'àmbit municipal... o així, però que no... és de forma informal. De forma formal, no s'ha mai vinculat amb un programa concret o...

ML: Molt bé... Mm. Com valoraries el conjunt d'activitats desenvolupades... Quins tipus d'activitats de les que realitza valors més. Per què...?

MV: Aviam, crec que tot el conjunt de les activitats és... són súper necessàries, no? perquè doncs en aquest cas la intervenció que fem a l'adolescència sigui, això, no? un creixement, doncs, global, no? i que sigui el més enriquidor possible de... com a persona, no? Quines són les activitats que valoro més? Una de les meves estrelles, potser pel perfil psicològic que tinc, és el tema de la tutoria personalitzada, no? Penso que és pot fer molt bé, no? intentant a vegades no només escoltant a la persona sense que sigui jutjada i que realment doncs algú no li hagi de dictaminar què ha de fer a la seva vida, no? que és el que normalment és el que està acostumat, sobretot des de casa, des de l'escola... que són altres àmbits els que (...). La meva posició és molt d'escolta activa, sense massa manipulació.

FINAL DE LA CINTA

ML:... parlaves de les tutories personalitzades.

MV: Sí, sí. Per a mi és molt important per això, potser pel perfil professional que tinc de psicòloga, i que crec que... que... que és important això, de donar un referent a l'adolescent que els adults són capaços d'escoltar sense jutjar, no? I perquè... no... no... normalment no es troben gaires referents a la seva vida... doncs això, el mestre ha de dictaminar unes normes, els pares també han de dictaminar unes normes i persones doncs que ell pugui abocar sense que... que... bueno... que realment algú doncs que estigui

escoltant sense cap mena de prejudici. Tot i que a vegades, com t'ho comentava, era difícil fer això, no? doncs perquè, clar, el tema és tan, tan canyero i tan... que has de portar-lo a fora, no? Sempre amb el consentiment de la persona afectada, com pot ser des de, que m'he trobat alguna vegada... d'alguna violació, en casos en què hi ha hagut, bueno doncs això, no? alguna cosa així com més greu que llavors has d'emprar altres vies, no? Jo crec que... una de les eines... que són més favorables és aquesta, no? la tutoria aquesta més personalitzada. També és això... l'altra eina que veig molt, molt important i ho anat conservant en el temps, és el treball a l'aula i fer-ho d'una forma molt integrada de la seva normalitat de cada dia, no? Perquè com més ho portem a fora i clar sobretot quan se'n va ... en alguna escola, no? que per motius, normalment solen ser econòmics, s'ajunten classes i els porten en aquelles macrosales i allò és... allò i no-res és el mateix. Vull dir que...

ML: Sí, sí, sí.

MV: Jo crec que s'ha de fer més formació que informació, no? s'ha de formar les persones. I formar-les només és allò interpel·lar-les i realment doncs que, despertar-les, no? crea'ls-hi interrogants i que sàpiguen quan tenen una necessitat on s'han de dirigir, què han de fer, perquè en definitiva tothom té la seva pròpia resposta...

ML: En què consisteixen les tutories personalitzades, perquè potser no n'hem parlat prou i seria interessant, no?

MV: Les tutories aquestes consisteixen en que bueno que estan els alumnes que vulguin, que ho desitgin, després que s'ha fet, entre cometes, tota la part teòrica...

ML: MM

MV: Que no és allò una teòrica real sinó que és això...

ML: ... en el grup (se solapen les dues veus)

MV: Sí, dinàmiques i... després de les sessions grupals, el que fa s'ofereixen, bueno... doncs així d'una forma no obligada les persones que ho desitgin i que ho vulguin doncs aprofundir amb algun dels temes que s'ha tractat o alguna cosa personal o així... doncs puguin venir a parlar una estona... doncs... amb mi, no? en aquest cas. I sinó també poden fer-ho, per exemple, amb la ginecòloga que va..., en el cas de quart d'ESO, o amb una altra professional que fa el tema als alumnes, no? perquè hi ha coses que pertanyen a una part, a una parcel·la molt íntima i que no, doncs no es poden fer públiques, no? La gràcia d'aquestes tutories aquestes individualitzades és això, no? Primera, que la persona et ve voluntàriament, no? no et ve perquè estigui obligada, ningú està obligat a fer una tutoria. I a més a més, aviam... que jo els matxaco molt, vull dir que ja fa uns quants anys que hem dedicat a aquestes històries i que no vull que vinguin a passar... perquè ara fem mates i val la pena, no?... això, que vinguin perquè hi ha alguna cosa que els ha creat un dubte... o que vulguin preguntar qualsevol cosa però que realment sigui passar una estona amb mi; no és hora de fer "Anem a prendre un cafè", no?

ML: Mm.

MV: sinó que hi hagi una mica més de cosa, no?

ML: D'acord.

MV: Sovint... Clar, quan un ja és adult, no? els problemes adolescents a vegades et semblen *peccata minuta*, no?

ML: Sí...

MV: I dius bueno... "i tot això t'angoixa, nena?" no?... aquí, I ara.. (riures).

ML: Mm.

MV: És una mica posar-te a la seva pell i sobretot això, no? escoltar, escoltar... Jo és que... em dono bastant per ben pagada, no? si realment puc donar la meva imatge com a referent d'adult, de dir, doncs mira hi ha adults que et poden escoltar sense que et jutgin, no?

ML: Mm.

MV: i que almenys et deixen anar buscant aquest espai doncs de persona, de que et vas fent, de que et vas construint com a persona i que tens també el teu espai, no?

ML: Mm.

MV: I... això... Després bueno si realment el que se'm demana és anar seguint unes indicacions perquè realment tots acaben demanant... molts d'ells, no? acaben demanant coses concretes, doncs intento buscar quina seria... entre tots, quina seria... entre la persona i entre jo... quina seria l'actuació més correcta, la més favorable per a ell, per com vol... i que sigui també que t'ho organitzi ... Arriba un moment que... allò perquè... d'això..., a vegades és endreçar idees, no?

ML: Mm. Ehh... tu consideres que és un tema paral·lel, una metodologia paral·lela el fet que hi hagi especialistes en els instituts actualment, bàsicament de la branca sanitària? Això que ara hi ha una infermera que ve un cop a la setmana a l'institut i que els alumnes poden anar a consultar-li dubtes. Tu diries... Com veuries això? O...

MV: Mm.

ML: Seria semblant al que esteu fent des del vostre programa? O... com...

MV: Jo penso que, sempre i quan aquesta persona, no? estigui... això és molt... aspectes molt de quins són els professionals, no? Penso que aquesta persona, tot i que tingui una titulació d'infermera, no? té aquesta capacitat d'escolta, té aquesta capacitat de... realment doncs de... poder acollir a l'adolescent dintre del seu status d'adolescent que és, no? dels seus dubtes i de la seva història doncs crec que sí, que seria més o menys paral·lel, no? Clar, aviam, com tot, no? El fet d'haver-te format en una cosa concreta que et dóna unes eines concretes o que ... et dóna molt més des d'un global o tenir més eines per poder reconduir doncs, en un moment donat, doncs qualsevol ... cosa que se't desmarxi, doncs sempre és... Com més formació tinguis, millor, no? Si aquestes infermeres poden tenir unes classes de com atendre aquesta gent i com... perquè els adolescent tenen una identitat pròpia... no és el mateix atendre un adolescent, que atendre un nen, que atendre un adult.

ML: Mm.

MV: I que s'ha de saber molt... el que estàs ... la persona que tens al davant, no?

ML: Mm.

MV: Per tant, vull dir que... fàcilment, no? a vegades... realment pots, no? enriure-te'n de les seves angoixes, no? perquè... jo havia estat amb professionals, no? de que desmereixen molt, no? totes les seves angoixes que a vegades, aviam... mira't fredament sí que ho són... però és que són les seves! i en aquella persona la fan patir! Per tant...

ML: Mm.

MV: És allò, no? Per a tu... no sé que cadascú té les seves limitacions, no? I fins a on... Jo penso que sí, que podria ser un espai... tot i que torno a repetir clar això va molt en funció d'aquella persona, d'aquella persona que anirà a atendre aquella escola com portarà aquest feedback, aquest contacte, aquesta... interacció amb aquest adolescent, no? Si és capaç de fer això, no? simplement de... de mostrar-se com un referent adult en el que pot confiar-hi, doncs jo crec que... perquè no? perquè no ha de ser una bona eina, no?

ML: Molt bé. Mm... T'has trobat amb algun tipus de dificultat al llarg de la implantació del programa, al llarg de la realització del programa?...

MV: Dificultat?... Bé... Normalment,... una mica pel que dèiem al començament de tot, donat que és un programa molt ambiciós, no? la dificultat normalment és que, clar, les escoles van molt penjades de temps, no? i que... a nivell de temps real, del temps de docència s'han de fer tantes coses que, que clar ... mm... reconec que la meva aposta no és fàcil.

ML: Clar.

MV: Llavors, com a ... jo crec... Crec que és un problema per entrar a les escoles, no? Portar un programa de tanta complexitat, no?

ML: Mm.

MV: Ah... i bàsicament és això, no? Primera, per tot el tema de... de... d'hores perquè actualment doncs... implantar un programa d'aquest tipus significa doncs ... pràcticament... doncs, ocupar moltes hores de l'espai acadèmic. I que, bueno, que hi ha moltes escoles que hi opten, és una opció. I també per l'altra banda, per la qüestió econòmica que genera, no? que mentrestant els professors que estaries donant classes, sí que estan alliberats o poden estar a l'aula, però realment ja estan pagats, i a més a més doncs han de pagar el professional que anem des del nostre projecte, no? vull dir que, bueno, és un doble pagament, no?

ML: Clar, clar. Sí. Mm... S'ha fet algun tipus d'avaluació del programa per part dels alumnes. O sigui, els alumnes que han rebut aquesta formació després han estat avaluats o s'ha vist si realment era efectiu o no en el seu procés educatiu, o no? Quin tipus de valoració s'ha fet?

MV: En algun... Això en alguns casos s'ha fet, que els alumnes avaluessin el programa... com s'han sentit, quins són els... una mica allò lo típic, no? o sigui que la metodologia emprada, creien que era correcta?, què hi trobaven a faltar?, ens quins temes s'hi ha sentit més còmodes, quins no?... I això... això a vegades, així ben estructurat, ho hem donat a les escoles i el tutor ha fet qui ho omplís. Primerament, fer omplir a la classe aquest tipus d'avaluació i després si que... d'alguna manera hi ha una bona.. amb les escoles que fem els quatre anys, no? doncs també... ah... indirectament ja hi ha una autoavaluació, no?

ML: Mm.

MV: Perquè ja dones per superats temes, no? O bé veus que hi ha alguns serrells no van quedar clars l'any passat perquè hi ha una pregunta que no acaba d'estar ben... que encara són d'algun tema doncs que l'any passat es va donar, no?

ML: Mm.

MV: També és un... No és molt estructurat, el tema avaluació, però sí que sempre és té en compte, perquè és una manera també d'anar enriquint doncs tot el programa i d'anar-lo fent... doncs, adaptant-lo a, no? ... de fer-lo evolucionar i de fer-lo créixer, no? Que no sigui una cosa estanca, sinó que pugui anar adaptant-se, doncs, en el seu temps, no?

ML: Mm. Mm.... Bueno, si haguessis de resumir els aspectes més rellevants del programa, quins diries que són?

MV: Els aspectes... ahh...

ML: Una mena de valoració...

MV: Més rellevants... Aviam, és això, és un programa que el que intenta és donar una visió integral de la persona adolescent, val? que... i sobretot donant-li eines, no? que li siguin útils per a la seva vida quotidiana, vale?

ML: Mm.

MV: Sobretot en els valors de la responsabilitat, de la llibertat, del sentit crític i que realment doncs ahh... que només... com a... no només pel fet de per persones mereixen tota una sèrie de condicions, no?

ML: Val.

MV: que realment doncs fan que siguin doncs això, unes persones... que tenen el do aquest que tens donat pel sol fet de ser aquesta entitat, home o dona, no? I crec que a això doncs li donem força importància. I després... és això, no? que donem la possibilitat aquesta de... que no sempre hi ha... l'atenció aquesta de dinàmica de grups, d'atenció grupal i així o també aquesta possibilitat de l'opció individualitzada, opcional, individualitzada. A vegades també vénen de dos en dos... perquè els hi fa tall o aquestes coses, no? però bueno, realment també creiem que és un tret significatiu i característic d'aquest programa.

ML: Mm. I ara un parell de coses que potser no havien quedat clares abans

MV: Mm (assentint)

ML: A quin tipus d'escola has fet o has introduït aquest programa o...

MV: Vale. Mmm.... La gran majoria d'escoles, quasi bé... totes, no clar totes no, perquè hi ha alguna excepció en el sector públic que he fet una intervenció puntual, la majoria normalment és a l'escola concertada i normalment la direcció doncs ve (...) d'algun tipus d'institució religiosa, no?

ML: Mm.

MV. Doncs ja... de fet és potser... perquè nosaltres paral·lelament ens mostrem partidaris d'un tipus d'ideologia o de filosofia més personalista, més de... potser són els qui, per ideologia, doncs estan... han vist que la nostra proposta era prou vàlida com per poder-hi apostar, això, amb temps i diners, no?

ML: Mm.

MV: Altres que bueno ho tenen d'una altra manera diferents doncs han vist que no era potser el model que nosaltres... podíem... no casava, no? pràcticament era en l'escola això concertada i...

ML: I religiosa.

MV: I religiosa.

ML: I més o menys de mitjana, si és que es pot dir així o... en interval d'hores, quantes hores dediques a cada curs? Grupals?

ML: Grupals, bàsicament; perquè en les individuals depèn, no? però...

MV: Aviam, un programa complet vindria a ser... és que clar, com que va molt en funció classe i de ...

ML: Per això... sí i de l'escola...

MV: sí, i de l'escola..., però, diguéssim que un programa ideal, si no hi ha cap més intervenció que veiem que hi ha altres això aspectes que es tractin en altres àmbits de l'escola i tot això, serien.. Mm.. Dues hores a primer d'ESO més una hora de tutoria. Quatre hores a segon més una hora i mitja de tutoria i després són: ahhh... quatre hores a tercer i quatre hores a quart. Normalment això és el programa sencer. Un programa que...

ML: En aquesta hora, hora i mitja de tutoria... de tutoria individualitzada?

MV: Sí hora i mitja que, bueno, que a vegades són dues hores i a vegades són tres hores i a vegades són

ML: Més.

MV: ... les que són.

ML: (Somrient) Molt bé, doncs, moltíssimes gràcies per la teva dedicació i el teu temps i bé doncs ja et comunicaré una mica com va tota la investigació i, si tens interès, un cop la tingui transcrita, te la passo per si vols...

MV: Molt bé...

ML: fer alguna cosa o...el que sigui

MV: Sí, a doncs seria interessant, perquè a vegades...

ML: Per si vols afegir alguna cosa o... a lo millor alguna cosa creus que no ha quedat clara i la vols modificar o així?

MV: Mm, val, millor...

ML: ...d'acord?

MV: Molt bé.

ML: Doncs, gràcies. Fins aquí.

CONTINUA...

(A micro tancat se li pregunta què en pensa del *petting* i, veient que la resposta era interessant, es torna a obrir el micro, però s'ha perdut part de la informació)

MV: Però des d'on parteixo, parteixo de què, de que realment la meva donació cap a l'altre és egoista, només pel meu propi plaer o realment... perquè clar jo puc donar molt poc però puc ser també molt egoista, no? Llavors, ah... en tant que aquesta relació sigui una relació mútua, una relació ben entesa, i que hi hagi, doncs, un procés en el que es va desenvolupant tota una sèrie de... de... conductes d'apropament a l'altre.

ML: Mm.

MV: Doncs hi hauria diferents tipus de carícies o... val? les anomeno així perquè (...) haurien de res més que això, de carícies o petons amb més o menys profunditat...

ML: Mm (somrient)

MV: Val? doncs... però que vénen a ser... vénen per aquí, no? De lo que és donar plaer a un mateix i plaer a l'altre, no? Fins a on puc arribar? És... és molt difícil de decidir-ho, no? perquè és... des d'on parteixo jo? Jo parteixo de que hi ha una donació o parteixo del meu egoisme i des de la meva satisfacció personal, que digui jo fins aquí o fins allà, no? ... o realment la donació és completa i... bueno... jo puc donar a l'altre fins a on jo cregui, no?... i la nostra... Sobretot a les noies, no? Jo sempre els hi dic: Aviam, que nosaltres tenim un filtre, no? perquè una cosa és la nostra pulsio sexual, els nois també tenen aquest filtre, però nosaltres el tenim encara molt més clar per la condició femenina que tenim, no? pel fet de poder tenir un altre ésser viu. Llavors, pel sol fet d'això, no? de tenir aquesta condició, tenim un filtre molt més allò... un sedàs que fila molt més prim, no?

ML: Mm.

MV: (...) i la nostra escala de valors, la nostra moralitat... (...) de jugar a nens petits de "no hi sóc, no hi sóc i fúmate-la" i tu veus que s'ho passa malament per anar a contracor... una cosa és la teva pulsio però si tu veus en contra del que tu estàs sentint, perquè... sentir? Tu sempre pots sentir una cosa però la teva intel·ligència i la teva voluntat... és allò del triangle... de l'equilibri; de com realment jo acabo... si jo veig que no, que això és una cosa que a mi m'aporti, què m'aportarà a mi això? M'aportarà o no m'aportarà? Què és el que... fins a on jo? Clar... si es fa preguntes... Jo parteixo clar... d'una realitat que és que sí que la vols i, en canvi, a on puc arribar? És que tant puc arribar tant lluny com no. I tant puc ser molt pernicios d'una banda com d'una altra, no?

Si parteixes de la teva pròpia realitat, segurament que ets molt més coherent amb tu, amb la teva persona, no?

ML: Mm.

MV: perquè, tu mateix, com a persona, tens la teva escala de valors i... la pots obviar! I tant que la pots obviar! De la mateixa manera que pots saltar-te un semàfor en vermell. Molt bé, pots saltar-te'l. Ara... el primer dia no et passarà res, però no ho facis gaire (...)

I així estem sempre, no? estem jugant amb el nostre... nosaltres tenim... Això és la nostra llibertat. La llibertat és poder decidir si realment puc o vull o no. No és la llibertat

ML: Ja...

MV: ... per poder fer el que jo vull, el que a mi em vingui de... de...

ML: Sí.

MV: sinó que és aquesta llibertat de dir "Doncs, ara no. Tot i que tingui pulsio, ara, no". Això és la màxima llibertat! Els animals no ho poden fer. Quan tenen pulsio, ho han de fer.

ML: Mm.

MV: No poden decidir que no.

ML: Mm. Sí, sí...

MV: i, bueno, això ho entenen eh? Això ho entenen.

FI DE LA CONVERSA

ENTREVISTA A CRISTINA RAMÍREZ. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Mercè Lajara (ML): Estàs preparada?

Cristina Ramírez (CR): Sí

ML: (Riures) Bueno, en principi, si et sembla, les preguntes les faré en català però contesta amb l'idioma que... Més que res que no les he traduït i, llavors traduir-ho al castellà seria una mica més complicat però bueno...

CR: La qüestió és que bé... si et parlo en català...

ML: No, no...

CR: A vegades no trobo la paraula adequada. Prefereixo...

ML: Si a tu no et violenta que jo parli en català...

CR: No, clar que no.

ML: Eh?

CR: No, si jo a vegades parlo en català també, però per fer...

ML: Clar!

CR: Per fer la classe, primer parlo en català però després ja en castellà perquè...

ML: Ja

CR: ...Tinc més vocabulari.

ML: Clar. Cap problema. El que passa és això que ara traduir tot el que tinc en castellà. A mi em passa això també el mateix, no? L'haig de traduir, buscar també l'equivalent. Per això, eh?

CR: Sí.

ML: Bueno la primera part és molt simple que és també una mica situar-te. Les dades personals teves, el teu nom, més o menys data i lloc de naixement, l'estat civil, si vols, la formació personal, la professió que exerceixes, una mica per contextualitzar l'entrevista.

CR: Ya.

ML: Eh?

CR: Bé. Jo sóc professora del departament de Psicologia Evolutiva des de fa em sembla dinou anys. I sóc professora associada de la Facultat i...eh... bé, vaig començar a fer, vaig començar a la facultat amb un beca que es deia beca de formació docent, que era una beca per formar professors a la Universitat. I bé, em vaig quedar. Em vaig quedar perquè vaig començar a, diguéssim, a duplicar-me d'alguna manera perquè no només faig de professora aquí, sinó que faig altres cursos fora, de formadora a un parell d'institucions i també tinc una consulta privada.

ML: Mm.

CR: O sigui que estic una mica en les tres potes de...

ML: (Somriure)

CR: De de... la professió.

ML: Mm. Molt bé. El nom és Cristina Ramírez Roa, eh? Vale... I d'on ets?

CR: Sóc colombiana. Sóc de Colòmbia. El que passa és que ja porto... sóc espanyola, eh? Porto temps aquí i abans de venir aquí a Espanya ja vaig viure nou anys als Estats Units.

ML: Mm.

CR: O sigui que vaig viure a Los Angeles, a **Burmann** exactament, i bé després vaig conèixer el meu marit allà i vam venir aquí.

ML: I...mm.... I el fet que estiguis fent formació de l'afectivitat i la sexualitat t'ha suposat una formació especial o...?

CR: Sí mira. Vaig fer... bé, jo vaig començar a fer coses de sexualitat a les escoles de pares i mares.

ML: Mm

CR: Vam començar a fer, a partir d'una demanda d'algun ajuntament. Fèiem coses d'educació, en general. Fèiem pautes i normes a casa i a l'escola, educació afectiva i sexual ara, educació sexual abans. I fèiem també com... eh... organitzar i millorar les relacions eh...dels pares amb els fills

ML: Mm.

CR: I vam començar amb pares i mares de primària i després de secundària. I bé, quan jo feia classes de Psicologia Evolutiva, de tota la psicologia evolutiva, des del inici a la infància, adolescència, maduresa i senectut, inclús hi havia una altra assignatura després que es deia eh... eh... Com es deia?

ML: (Somriure)

CR: "Bases evolutives, bases educatives". Era com una mica... era una assignatura que era a cavall entre la psicologia evolutiva i la psicologia educativa. I era molt maca aquesta assignatura. No sé perquè la van treure... perquè jo penso que era importantíssima. I quan feia l'assignatura de Psicologia evolutiva eh... m'interessava molt el tema de la sexualitat, sobretot en l'assignatura que donava de segona i tercera infància perquè no hi havia cap capítol que parlés d'allò. I no hi havia... i tampoc en aquest moment es fa... La majoria d'aquests professors no parlen d'aquest tema. És un tema una mica... continua sent una mica tabú.

ML: Ja...

CR: Es parla de... és com si de cop la sexualitat comencés a l'adolescència. De cop, surt i ja està. Amb els canvis físics, canvia tot i... no sé perquè està organitzada d'aquesta manera.

ML: Mm.

CR: Es parla de la sexualitat, però són coses físiques. No es parla de res més.

ML: Mm, mm, ja, ja. T'estàs referint a la Facultat de Psicologia d'aquí, de la Universitat de Barcelona, eh?

CR: Sí.

ML: Vale, vale. M'he quedat amb una cosa que et volia preguntar...

CR: Digues.

ML: I ja se m'ha anat. Bueno..., per tant ets psicòloga de formació.

CR: Sóc psicòloga, sí.

ML: Vale, vale...

CR: Vaig fer filologia anglesa primer i després psicologia.

ML: Ajà... Molt bé, molt bé...

CR02

ML: A veure si ho he fet bé... sí. Bé. L'altra apartat seria l'origen i els objectius del programa. La pregunta concreta és. Gènesi, desenvolupament i implantació actual del programa d'educació afectivo-sexual, no? Geogràficament, a quins instituts o centres es fa, quina quantitat de centres, tipus... saps? Una mica...

CR: Eh, a veure... aquest programa surt... primer del contacte que jo vaig fer amb el departament d'ensenyament...

ML: Mm.

CR: Va ser a partir de... va coincidir amb uns tècnics del Departament de Salut i del Departament d'Ensenyament en una investigació que feien sobre homosexualitat.

ML: Mm.

CR: Una investigació que ens va demanar el DURSI i va ser una investigació interuniversitària...

ML: Ah, molt bé.

CR: o sigui que venien professors de Girona, de Lleida, de Vic, de Tarragona i de Barcelona. I no eren... tots no eren psicòlegs. Era... era multidisciplinar. I això era un treball molt maco que després es va quedar en res. Bé, no es va quedar en res perquè d'alguna manera va ser una demanda política.

ML: Mm.

CR: I després això... això es va quedar una mica així. Després es va parlar molt de com introduir aquest tema a les escoles, de tot el que s'havia fet. I normalment no es parla de nosaltres. El que passa és que nosaltres vam fer la feina ben feta i vam acabar aquesta feina amb una trobada... eh.. a la que van participar molts professionals de diferents tipus

ML: Mm.

CR: ... i vam... penso que ens va enriquir molt aquest treball. Doncs a partir d'aquest contacte em van recaptar al Departament d'Ensenyament i, com que jo era, sóc, coordinadora de l'assignatura de Psicologia de la Sexualitat, perquè la Psicologia de la Sexualitat fa set anys que ha començat en aquesta facultat....

ML: Mm.

CR: A partir d'una demanda que van fer els alumnes.

ML: Ah, que bé.

CR: O sigui que jo també sóc una mica la mare d'aquesta assignatura. Una mica culpable d'alguna manera de fer que també els alumnes demanessin la sexualitat, el perquè no es fa sexualitat en aquesta facultat. Era una de les maneres de fer-los reflexionar en aquest tema i es va plantejar i va sortir l'assignatura. O sigui que una mica la mare, també sóc, una de les mares eh? amb quatre professors. I... clar, quan va començar això, doncs van començar moltes coses pararel·lament.

ML: Mm.

CR: I em van començar a cridar a molts llocs. I un dels llocs va ser el Departament d'Ensenyament. I em van cridar en primer lloc per fer una jornada de formació als professors que participaven a les Escoles Promotores de Salut.

ML. Mm.

CR: I en aquestes Escoles Promotores de Salut vam començar a parlar de la intimitat, de com imaginava que fos un programa d'educació afectivo-sexual, que ja es feia però no d'una manera tan organitzada en altres llocs. Fèiem una xerrada sobretot amb els professors... sobretot en aquest moment va començar a fer coses amb professors. Normalment era amb pares, en aquestes primeres xerrades venien professors i a les escoles, però normalment eren pares i venien tres o quatre professors. Però amb aquest nou sistema, com que eren unes intervencions ja més organitzades, i hi havia més temps, doncs va començar a treballar-se amb els professors, amb els pares i amb els alumnes.

ML. Mm.

CR: Eh? I és com s'ha de fer.

ML. Mm. Eh, ah... aquesta trobada que dius inicial, més o menys quina època era?

CR: eh... fa cinc anys.

ML. Ah vale. O sigui, és bastant recent.

CR: Fa cinc anys. Sí, sí fa cinc anys que vam començar a treballar amb el Departament d'Educació,

ML. Val.

CR: ... d'Ensenyament, que abans era d'Educació.

CR03

ML: Contesta en castellà que no hi ha cap problema, eh? Si ets sentís més còmode, el que passa és que jo em sento més còmoda fent-les en català... Per tant, bàsicament és pràcticament a tota Catalunya que heu fet intervenció, en els centres en els quals interveu són de diferents llocs de Catalunya, no?

CR: Sí... Mira, las intervenciones las pueden hacer en diferentes sitios. Por ejemplo, yo hago intervención en Solsona... El año pasado ha sido en Solsona, en Ripollet, en Vilafranca, en Lleida.

ML: Mm (assentint).

CR: I aquí dentro de Barcelona.

ML. Mm (assentint).

CR: Básicamente estos sitios.

ML. Mm (assentint).

CR: En Barcelona, en dos institutos; en Vilafranca, uno; en Ripollet, dos; en Lleida este año tengo dos también.

ML: Mm (assentint).

CR: Un instituto privado, digamos un colegio privado y un instituto. O sea que los colegios privados si están inscritos al programa de "Escoles Promotores de Salut" también pueden pedirlo y se lo dan igualmente.

ML. En total cuantos me has dicho más o menos...

CR: Pues mira entre... cada año hacemos unos ocho o diez.

ML. Vale, vale... Y esto depende de que... el Departament ho concedeixi, no?

CR: El centro. Primero el centro lo tiene que pedir.

ML. Vale.

CR: Yo creo que depende más del centro que del Departament. El centro lo pide y el Departament lo da. Yo no creo que el Departament se lo niegue a un centro.

ML. Per tant, a l'institut no li suposa una despesa...

CR: En absoluto.

ML: ... econòmica.

CR: Al instituto no le supone nada en absoluto nada de añadido.

ML: Ah molt bé!

CR: Y yo creo que por eso llama la atención que haga más...

ML. És que no sé què s'ha de fer? Ay, ay, yo no lo sabía esto, ¿eh? Pensaba que era el instituto que tenía que pagar.

CR: Tienes razón en eso que dices también de que no se conoce, porque he hablado a veces... Yo he coincidido a veces con profesores, por ejemplo, en el curso que estuve haciendo de formación en la... en la... en el Colegio de Doctores y Licenciados de Catalunya, en el verano, no?

ML. Sí... Mm (assentint).

CR: Ninguno de ellos conocía este programa.

ML: Ya, ya...

CR: Entonces llama la atención...

ML. Claro.

CR: Entonces bueno dices, cómo es posible que no lo conozcan, pues porque no se da a conocer.

ML: Del programa oyes hablar en general pero la posibilidad que lo financie el Departament... yo no sé si al Departament no le interesa mucho que se sepa o...

CR: No sé. Lo cierto es que yo creo que incluso... yo ahora estoy en conversaciones con una asociación de escuelas privadas que quieren implantar este programa en las escuelas privadas...

ML. Mm. Molt bé.

CR: Y de hecho lo hago en dos o tres escuelas privadas... A diferencia de que, en algunos institutos también, como en este de Vilafranca lo hemos hecho... Todos los pasos hay que hacerlos, salvo el último que seguramente este año lo retomaremos un poco.

ML. Mm (assentint).

CR: Eh? Entonces yo creo que depende de los centros. Fíjate que en... digamos en alguna de las escuelas también tiene enfermera ya, y aún así han pedido el programa. Y en otras escuelas, como ya tienen enfermeras, creen que no necesitan el programa. Y no tiene nada absolutamente nada que ver. Incluso la enfermera de Lleida, por ejemplo, venía a los talleres. Vino a la conferencia con padres, con los profesores y vino a los talleres con los alumnos. O sea que eso sí que es trabajar interdisciplinariamente.

ML. Mm (assentint).

CR: No multidisciplinar, que uno va con lo suyo, sino, digamos, sumar. Sumar esfuerzos.

ML. Muy bien. Características de... de este programa, eh?

CR: Yo creo que lo más interesante que tiene este programa es...eh... la facilidad con la que se puede llevar a cabo. Yo no creo que sea un programa costoso. Es un programa a lo mejor ... eh... un programa un poco complicado a la hora de organizarlo a nivel escolar.

ML: Mm (assentint).

CR: Pero... un día... que la escuela dedique un día a poner en marcha el programa o las horas de un día tampoco yo no creo que suponga mucho esfuerzo.

ML. Mm (assentint).

CR: Sobre todo por lo rentable que resulta. Es un programa sencillo i a la vez es rentable.

ML: Mm (assentint).

CR: Y yo creo que es rentable porque en algunas ocasiones, que he vuelto a coincidir con profesores con los que se planteó el programa, se acuerdan todavía. E incluso algunos de estos alumnos han pedido si es posible volver a contactar conmigo y si puedo volver algún día a la escuela.

ML: Uf.

CR: Entonces esto de hecho en Vilafranca nos vuelven a llamar. En Lleida ya es el tercer año que nos llaman... a hacer lo mismo. Que la psicóloga del centro ya lo podría hacer perfectamente. Yo la veo absolutamente capacitada para hacerlo y sin embargo nos llaman para que lo hagamos.

ML: Mm (assentint).

CR: Por... por una... por una cuestión que yo creo que también tiene el programa. Y es que... el hecho que venga alguien de fuera da, no más credibilidad...

ML: Sí.

CR: ...pero es ver las cosas de otra manera. Entonces yo veo que es... Una de las claves del programa es que es una persona de fuera y que de alguna manera también estamos ligados a la Universidad, a la investigación y que se trabajan en muchos campos simultáneamente.

ML: Mm (assentint).

CR: Digamos que en el caso de mi formación, yo trabajo con clínica, trabajo como docente y a la vez trabajo en la formación como ya más superior, formación de profesores. Entonces es como si tuviera los tres niveles a la vez. Y esto pues da una visión diferente.

ML: Mm (assentint).

CR: Y entonces le daría como más credibilidad. Luego es sencillo también en el tiempo, es sencillo en los materiales. Y es... eh... yo creo que es muy enriquecedor para todos. Sobre todo... que nos da opción a reflexionar sobre temas que son diferentes a los habituales en la sexualidad. O sea que una de las características que tiene, yo pienso, quiero pensar, que es muy original. Es muy original porque tocamos temas que normalmente no se tocan.

ML: Mm (assentint).

CR: Y de una manera diferente. O sea... y otra de las cuestiones que también es interesante es que lo hacen los mismos alumnos, digamos en el tercer nivel, los alumnos son los que construyen cada uno de los talleres. El taller que se hace en Lleida... los alumnos de Lleida los valores que van ligados a la sexualidad... son diferentes, no porque sean tan diferentes, sino porque están organizados según lo que ellos han reflexionado, a los de otro centro.

ML: Sí, sí... Muy bien. (Somriure) Quins objectius persegueix el programa?

CR: Yo creo que el objetivo más importante es darle una naturalidad a la educación afectivo-sexual. Digamos, hacerlo como algo natural.

ML: Mm (assentint).

CR: Algo natural pero a la vez algo eh... bien programado. Tendría que ser así, que todos estemos en el mismo barco. No que los profesores piensen una cosa; el Departament d'Ensenyament, otra; los, padres, otra, y los alumnos otra. Que yo creo que uno de los temas que ha dificultado o dificulta en ocasiones la implantación del programa o... más que la implantación no, el aprovechamiento del programa es éste.

ML: Mm (assentint).

CR: Que cada uno cree que se puede hacer o que tenga un valor diferente. Si fuera más o menos igual en todos los aspectos, pues sería mucho mejor.

ML: Mm. Clar! Mm... Es pot parlar de diferents fases en el desenvolupament del programa?

CR: Sí, yo creo que sí. Fases que yo creo que depende también de los niveles y de la propia mentalización. Por ejemplo, yo creo que la primera fase estaría en la propia escuela a la hora que querer tener o no tener una intervención en sexualidad. O sea hasta qué punto la escuela se implica y posiblemente aquí hay la primera cuestión a plantear. Que la escuela se implica en la medida que tienen alguna necesidad.

ML: Mm (assentint).

CR: Y yo creo que no tendría que ser así. Tendría que ser que la escuela se implica porque se tiene que implicar. No por una necesidad. Entonces, cuando surge algún problema, la escuela se plantea que tiene que hacer una intervención. Y entonces, ¿cuando surgen problemas? Pues, por ejemplo, cuando hay... eh... una situación que inquieta a los profesores. Por ejemplo, que una parejita tenga relaciones en el lavabo de la escuela.

ML: Mm (assentint)

CR: Que una parejita, o que las parejas últimamente se descontrolan mucho en el patio a la hora de expresarse afectos. O por ejemplo, que han descubierto que hay una niña que su padre está abusando de ella.

ML: Mm (assentint).

CR: O sea que, normalmente, eh... yo creo que a veces la demanda se hace en base a esto y la demanda se debería hacer... una demanda, pues, natural. Hay una oferta por parte del Departament y hay una demanda natural por parte de los institutos. Pero por otra parte yo creo que la demanda debería ser una cosa, que formara parte de lo natural... hay un programa. Hay este programa y lo vamos a dar. Eh?

ML: Sí.

CR: Aquí nos encontramos con una cuestión y es el estilo de la escuela. Hay escuelas que quieren dar ellos su programa y yo... eh... reflexionando sobre este tipo de temas, yo pienso que para los alumnos a veces es muy incómodo que un profesor de la misma escuela o un tutor venga a hablar de estos temas porque no les da posibilidades de ser naturales ni de... Digamos se sienten... eh, eh... digamos demasiado cercanos a los profesores a la hora de hablar de este tema.

ML: Mm (assentint).

CR: Y sabemos que... en psicología sabemos que cuando hay demasiada cercanía entre una persona y otra, esa cercanía en vez de acercarse se convierte en una barrera para según que temas. Es una barrera. Por ejemplo, a nadie se le ocurre preguntarle a su madre cómo es su vida sexual. Y estamos muy cerca...

ML: Mm (assentint).

CR: En cambio, a una persona extraña se lo puedo preguntar. Entonces con los chicos pasa lo mismo. Si un chico pregunta, por ejemplo, "cómo puedo detectar yo que alguien quiere abusar de mí" o "cómo puedo detectar yo que este chico tiene"... Entonces posiblemente esto el profesor lo viva de una manera natural, y luego incluso lo comente con el resto de los profesores.

ML: Ya.

CR: Y todo el mundo se entere de la historia de esta persona. En cambio, cuando la persona es de fuera, las preguntas nos parecen absolutamente naturales. Además siempre hay un progreso de cómo preguntan ellos.

ML: Clar.

CR: Ellos empiezan preguntando de todo... además permitimos que lo hagan. Ellos suelen hacer preguntas muy pornográficas pero yo ya sé que esto va así, sabemos que esto va así. Entonces las siguientes preguntas que hacen ya son preguntas más relacionadas con los sentimientos.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces merece la pena aguantar el chaparrón... Y saber que ellos hacen este tipo de preguntas. Lo hacen como para provocar. Lo hacen como una manera de testarte, de saber si realmente sabes de qué estamos hablando. Entonces, hay que tomarlo como que ellos también tienen derecho a investigar un poco.

ML: Mm (assentint). Me decías que se inicia el programa cuando hay una demanda por parte de la escuela.

CR: Sí, se inicia el programa cuando hay una demanda por parte de la escuela eh... y el programa pues tiene unas fases hasta que se pone en marcha. Por ejemplo, en octubre, primeros de noviembre, suelen enviarnos del Departament d'Ensenyament los centros que quieren este programa. Entonces, nos envían el nombre del centro, el nombre del tutor del centro o de la persona responsable, del coordinador y su teléfono de contacto. Entonces solemos llamar nosotros. O sea yo suelo llamar y ponerme en contacto con esta persona. No siempre es fácil.

ML: Ya.

CR: Eh... pues porque están reunidos, porque están en clase.. siempre estamos jugando un poco con el tema de los horarios.

ML: Sí, sí...

CR: Porque hay una primera entrevista que a mi me agrada hacer. Digamos, la secuencia ideal sería tener una primera entrevista con ese tutor.

ML: Mm (assentint).

CR: Es lo que yo he hecho en el centro de Vilafranca, en los centros de Lérida, en el centro de Solsona. Eh... Es una primera entrevista con esta persona, de contacto. Con esta persona planificamos cuando podemos tener esa primera intervención con los profesores y esa primera intervención con los padres. Entonces, planificamos con ellos, con él, porque yo creo que él es el primero que tiene que organizar. Entonces en un segundo momento, eh... tenemos la primera intervención con profesores. Y yo creo que es muy importante la intervención con profesores porque, aun a pesar de que tenemos preparados diez, diez u once, talleres... yo les presento los talleres, yo les presento todo el programa, lo que pretende, y les presento la importancia de la implicación de ellos en la escuela a la hora de poder valorar, incluso de si pueden detectar alguna problemática. Y entonces les presento los talleres y a ellos les pregunto si tienen alguna idea diferente a estos talleres.

ML: Mm (assentint).

CR: ...porque yo la valoro. Y se me interesa, y la podemos llevar a cabo, la podemos organizar en forma de taller. De momento, no ha pasado esto. Lo que sí ha pasado es que las escuelas han... eh... elegido de entre los talleres que presento...

ML: Ah.

CR: ... uno u otro. Y yo siempre me he quedado con la duda de por qué han elegido estos: porque es necesario, porque hay poco tiempo... Pero en ocasiones nos dejamos talleres que yo creo que son muy importantes. En ocasiones nos hemos dejado, que me llama la atención, los talleres sobre diversidad sexual. Yo creo que ése es un taller que no se puede dejar. Es de los primeros talleres. Hablamos de la homosexualidad, hablamos de diferentes culturas ... y yo creo que ese taller no se puede obviar. Y más en este momento cuando hay tanta diversidad en la escuela.

ML: Mm.

CR: Eh? Y curiosamente es uno de los que se ha dejado...

ML: Ya, ya...

CR: Entonces con ellos elegimos los talleres que se van a hacer, los que se van a llevar a cabo, y según el número de alumnos,

ML: Bien.

CR04

ML: Passem a un altre bloc, que són els agents responsables del desenvolupament del programa. Qui desenvolupa les activitats, tenen algun tipus de formació específica, quina...?

CR: Bueno, en este caso yo creo que... bueno el taller lo desarrollo yo con un grupo de alumnos que normalmente han hecho la asignatura de sexualidad...

ML: Mm (assentint).

CR: ... y con los cuales hemos trabajado el programa de la sexualidad previamente durante la asignatura. Con estos alumnos me reúno yo cuatro o cinco veces antes de poner en marcha los talleres y les explico cómo funciona el taller y les invito a que se preparen uno o dos talleres cada uno.

ML: Mm (asentint).

CR: Entonces hago con ellos lo mismo que hacemos después con los alumnos. Que busquen información, que se busquen dos o tres artículos que tengan que ver con el tema a desarrollar y que me hagan un esquema conceptual de este capítulo, de estos temas.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces estos alumnos me mandan el esquema. Y en base a este esquema, con el material que yo tengo, lo reconducimos y lo preparamos para cómo se lleva a cabo cada uno de los talleres.

ML: Mm.

CR: De todas maneras no siempre se ha hecho así porque en ocasiones lo he hecho yo sola.

ML: Mm.

CR: ... con el psicólogo del centro. Entonces, cuando hay un psicólogo en el centro, normalmente con este psicólogo nos reunimos y lo podemos hacer. Pero esto me ha pasado sólo dos veces.

ML. (Somriure)

CR: Porque normalmente, eh... digamos... aunque los profesores son muy colaboradores, de alguna manera prefieren estar... no sé... como... eh... digamos como liberados de hacer algún tipo de intervención. Yo lo entiendo. Pero el psicólogo es diferente.

ML: Claro.

CR: Vale. Em sembla que això ja ho has contestat però... Hi ha altres agents que tinguin algun grau d'implicació en el desenvolupament del programa? Pares...

CR: Sí.

ML:... professors, especialistas en algun tema... a més del responsable del programa que interactua directament amb l'alumnat?

CR: Yo creo que cuando hay, a parte de los padres y los profesores, también cuando hay alguna enfermera, en el centro, nos ha pasado varias cosas diferentes. Lo ideal sería que la enfermera participara y la enfermera curiosamente participa más en información que en intervención. Porque muchas de estas enfermeras no están formadas en sexualidad. No... El Departament d'Ensenyament, digamos, el Departament de Salut... yo de las enfermeras que conozco ninguna de ellas era especialista en sexualidad. Y esto llama la

atención. Que una persona que no es especialista en sexualidad, esté resolviendo problemas relacionados con la sexualidad y la mayoría de ellas lo que ha hecho es una formación personal, de ponerse a leer libros, de prepararse, de ver que hacemos en planificación familiar... O sea ni siquiera tienen esa titulación. Y esto dificulta un poco la relación con ellas. Incluso en algún caso nos hemos encontrado que eran como bastante reacias a compartir con nosotros el taller. Incluso me he encontrado en algún centro escolar en el que la enfermera, o el centro de salud responsable de la formación a padres, de alguna manera me pedía que yo le mandara mi información para padres que ella les daría la información a los padres. Entonces yo digo bueno, si vosotros tenéis que preparar una información con padres, pues la hacéis vosotros la intervención. Yo, en principio, con el Departament d'Educació, yo tengo unas horas asignadas y se supone que en esas horas entra la intervención con padres, la intervención con profesores y la intervención con los alumnos. Si no hay intervención con profesores, esas horas... perdón, con padres, esas horas van a los alumnos.

ML: Mm.

CR: Pero echamos de menos la intervención con los padres. Y por ejemplo, en un par de centros el año pasado no se hizo intervención con padres. Y entonces aquello se queda un poco cojo.

ML: Sí, sí. Eh...

CR05

ML: Parlaríem ara dels receptors del programa: a qui va adreçat al programa, altres activitats que tinguin com a receptors immediats d'altres diferents que els alumnes de secundària. Em sembla que...

CR: Sí. Eh... Vamos a ver, eh... Este programa es un programa que se puede adaptar perfectamente a cualquier población. Es un programa que... Elaborar aquí en la Facultad programas educativos de la sexualidad, estos programas se pueden utilizar con cualquier población. Se pueden aplicar para niños pequeños, para padres... Se pueden aplicar para padres de niños pequeños, para profesores de primaria. Por ejemplo en la Facultad, en la formación de profesorado sería conveniente que hubiera y no lo hay. A nivel privado, quiere decir a nivel privado de algún profesor, en alguna clase alguna vez me ha llamado para hacer alguna intervención, a los alumnos de educación especial, por ejemplo, de educación primaria o de educación infantil, a ver qué podían hacer los profesores también. Entonces, eh... no sé perdona pero me parece que me he perdido un poco...

ML: (Somriures) No, no... ya era esto, no? Los receptores del programa, no?

CR: Sí bueno... pues receptores pueden ser... puede ser cualquiera. Cualquier receptor. En los centros escolares, cualquier nivel. Eh... en muchos centros nos han incluso invitado a hacer alguna intervención con alumnos de bachillerato y, aunque no contaba en el programa, hemos hecho una intervención y nos lo han pagado. El centro lo ha pagado. O sea que los padres, la asociación de padres, ha pagado esta intervención. Y esto es interesante...

ML: Muy bien...

CR: Pero que el centro podría perfectamente solicitar al Departament d'Ensenyament la intervención y que la pagara el Departament.

ML: Vale.

CR: Pero en muchos centros privados, yo he hecho intervenciones donde me ha pagado en centro. Aquí en Barcelona, en muchas escuelas privadas, cuando he hecho alguna intervención con padres, incluso con alumnos, las ha pagado el centro privado.

(SOROLLS)

ML: O sea que, en principio el programa está pensado para alumnos adolescentes...

CR: No.

ML: Pero que se puede adaptar.

CR: No. El programa no está pensado para adolescentes. Es un programa de educación sexual...

ML: Vale...

CR: ... dirigido a alumnos, y a niños y a adolescentes. Lo que pasa es que, por ejemplo, con los niños hablaríamos de otros temas, haríamos otros talleres pero la secuencia podría...

ML: AH, vale, vale, vale...

CR: ... ser exactamente igual con cualquier edad...

ML: ... muy bien, vale...

CR06

ML: Ara entrem en el bloc de continguts, que potser és el que és una miqueta més... més feixuc, no? I llavors el que et voldria demanar-te és això, no? Els aspectos que treballa el programa, quins continguts més o menys es donen i en quin nivell, jo he posat de la ESO...

CR: Sí, de la ESO.

ML: Perquè el treball bàsicament el faig sobre...

CR: Sobre la intervenció a la ESO.

ML: Exacte! (Somriures)

CR: Vale, vale...

ML: Això sí que t'ho he donat així perquè va més bé per seguir. Per exemple, la història de la sexualitat és un tema que l'abordeu...

CR: Sí...

ML: ... que el tracteu?

CR: Sí. Con la historia de la sexualidad, la intervención que hacemos con los alumnos es una intervención que va muy secuenciada y entonces se hace una primera intervención general a todos, digamos con el grupo con el que vamos a trabajar. Se hace una intervención que dura más o menos una hora y en esa hora hablamos un poquito de lo que es la historia de la sexualidad que, en algunos centros escolares, comentan que ya lo han hecho, lo que pasa es que yo les pongo 5 a 6 diapositivas relacionadas con la historia.

ML: Mm (assentint).

CR: Cómo ha evolucionado a lo largo de la historia...

ML: Mm (assentint).

CR: por ejemplo, desde la Edad Media hasta ahora la evolución ha sido tremenda. Y en España, en los últimos treinta años ha sido...

ML: Mm (assentint).

CR: ... se ha cambiado la manera de concebir, de vivir y de entender la sexualidad. Sobre todo de educarla.

ML: Y esto se hace... en que nivel de la ESO, independientemente en 1º, 2º, 3º o 4º...

CR: Es que claro depende... las demandas las han hecho desde diferentes...

ML: Claro.

CR: Entonces yo lo que he hecho es adaptar. Además como yo pienso que la sexualidad es algo tan natural, que no tiene una edad, se puede hablar de la historia de la sexualidad tanto en primero de ESO como en segundo de bachillerato de la misma manera. Lo que pasa es que los de segundo de Bachillerato ya tienen una experiencia, ya incluso han

entrado en una vida sexual, algunos de ellos, y entonces lo adaptaríamos de una manera diferente. Pero básicamente es la misma intervención.

ML: Muy bien.

CR: Lo de “anatomía del aparato reproductor” siempre solemos hacer mención, porque es curioso a estas edades ellos ya, en algunas áreas del currículum, ya consta, ya entran esta serie de temáticas. Lo que pasa es que lo ligamos sobre todo a la higiene e higiene sexual.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces a la higiene e higiene sexual, tenemos unas transparencias muy bonitas donde habla de las ventajas e inconvenientes de... que se le exige a la chica y al chico y que se les exige ahora. Qué diferencia hay entre higiene, de oler bien de ducharse entre ducharse e higiene sexual. Porque ellos piensan exactamente lo mismo. Entonces uno de estos talleres tiene precisamente este nombre “Higiene. Higiene sexual”. Entonces esto es una generalidad, que se puede hacer en la misma intervención general pero luego se hace mucho más... mucho más precisa en cada uno... de los talleres.

“El aparato reproductor, el ciclo menstrual”... todo eso también lo hacemos. Es curioso porque eh... cuando hablamos de las... cuando el cuerpo está preparado para una relación sexual, ellos creen, y mucha gente cree, todavía gente mayor cree, que la sexualidad empieza cuando empieza la primera relación sexual. La sexualidad empieza cuando nacemos, incluso antes. Entonces trabajar todo este tipo de cosas, toda esta evolución de cómo ha cambiado todo el aparato reproductor, ellos tienen bastante conocimiento. Lo que pasa es que eh... todavía hay muchos mitos relacionado con esto. Entonces lo que intentamos es trabajar a través de la desmitificación...

ML: Mm (assentint).

CR: ... de ciertas cosas que creemos que se suelen dar a esas edades.

ML: Mm. También el tema de la respuesta sexual, embarazo, lactancia o esto ya consideráis que se trata en la asignatura...

CR: No.

ML: ... de naturales...?

CR: No. Esto se toca, pero no se puede profundizar...

ML: No, claro, tampoco...

CR: ... porque tampoco tenemos tiempo. Pero, por ejemplo, este punto que dice “sexualidad, proceso de maduración”, “las dimensiones de la sexualidad” todo esto lo trabajamos con ellos. Cuáles son las dimensiones de la sexualidad, qué significa.. Y trabajamos algo que yo tengo denominado como “la secuencia en el aprendizaje sexual”. Es una secuencia en la cual entra el *petting*... desde el... es una secuencia que yo tengo muy organizada con una serie de transparencias y en la cuales hacemos énfasis en el *petting* en vez de en el coito...

ML: Mm (assentint)

CR: ... porque en estas edades es más seguro el *petting*, siempre y cuando sea seguro el *petting*. Siempre y cuando se... viva de una manera... eh... segura.

ML: Mm.

CR: Y se tengan en cuenta las habilidades que antes hemos repasado en la higiene e higiene sexual.

ML: Bueno... las malalties de transmissió sexual...

CR: Sí, pero las enfermedades de transmisión sexual las vemos...eh... digamos que casi todo lo que han hecho los centros en sexualidad... cuando averiguamos que han hecho es sobre todo prevención. Y yo pienso que hablar de prevención en sexualidad me

parece un poquito, con perdón, como una estafa.

ML: Claro.

CR: Eh... porque es como si se viera siempre la parte oscura de la sexualidad. La prevención es muy importante, pero empezar a hablar de sida, cuando no hemos hablado ni de afectos, ni de enamorarte, ni de *petting*, me parece un abuso. Un abuso en el sentido que no me parece bien. Yo creo que es ver la parte negativa de la sexualidad como algo... La sexualidad es algo bonito pero es algo que tenemos que practicar con sensatez ...

ML: Mm (assentint).

CR: ... no con miedo.

CR: Y entonces aquí se convierte casi como en un monstruo.

ML: Claro. Y...

CR: Y bueno... en las enfermedades de transmisión sexual, les hacemos reflexionar sobre el rebrote que ha habido en los últimos años de las enfermedades de transmisión sexual por la falta de seguridad, porque... eh... digamos los adolescentes ahora... eh... quieren vivir la sexualidad de una manera muy intensa pero sin tener... sin tomar precauciones...

ML: Mm (assentint).

CR: Y entonces hacemos énfasis en el sexo este de urgencia que se hace tras las puertas de las discotecas. Yo le llamo "sexo de urgencia" porque es inmediato y es "sexo de detrás de la puerta" y a veces lo haces sin tener en cuenta las mínimas pautas de seguridad.

ML: Mm (assentint).

CR: Y entonces... que ellos reflexionen sobre esto. Y en la planificación familiar también tenemos talleres, tenemos talleres de transmisión... y talleres de planificación familiar. Hay un taller que se llama exactamente... te diré como se llama... Se llama (ESTÀ BUSCANT)

ML: Me iría bien que me dijeras los nombres de todos los talleres porque no los he podido copiar antes... (Somriures)

CR: Sí. Este se llama "Cómo..." ay donde está... es un taller que es muy bonito. Se llama... "Cómo y cuando asistir a un centro de planificación familiar". "Cuando visitar y qué hacer en un centro de orientación y planificación familiar". Y entonces en este taller por ejemplo de "Cuando visitar y qué hacer en un centro de planificación familiar" y qué preguntar, el taller lo que hace es en base a... digamos... primero reflexionar quién debería ir: el chico, la chica, los dos, los padres... "¿Serías capaz ...?" es una pregunta que lanzamos así... "¿Serías capaz de ir a una centro de planificación familiar con tu papá o con tu mamá o con quién irías?" "¿Irás a acompañar a una amiga o irías tú sola? Por ejemplo... en este caso tenemos un taller que se llama así. Luego te daré el nombre de todos los talleres.

ML: Vale. Perfecto.

CR: Y esto por ejemplo es impresionante la cantidad de información que tienen y las equivocaciones tan tremendas que tienen sobre los métodos de barrera y los métodos que no son de barrera.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces ellos creen que si toman las pastillas ya no se van a contagiar.

ML: Sí, sí, sí...

CR: Pero lo curioso es que no que los adolescentes piensen esto... es que nos hemos

encontrado en escuelas de padres hablando de la píldora anticonceptiva y estar convencidas estas personas de que no se podían contagiar de una enfermedad de transmisión sexual porque tomaban la píldora. Entonces tienen unos líos terribles en este sentido. Entonces intentamos hacer hincapié en ello e incluso que ellos mismos busquen información.

ML: Mm (assentint). Muy bien.

CR: Por ejemplo “los aspectos antropológicos y psicológicos” pues la mayoría de lo que aparece aquí (el cuerpo, la autoestima, el proceso de maduración de la persona, cómo manejar los sentimientos en las relaciones con los demás) ... todo esto... prácticamente hay un taller de cada uno.

ML: Mm (somrient).

CR: Como manejar los sentimientos, la comunicación y el diálogo. Por ejemplo, en “la toma de decisión sexual” manejamos muchísimo el diálogo. Digamos, tú tomas la decisión de tener una relación sexual con una persona a través de la reflexión personal, que es íntima, eh... y a través de la reflexión con la otra persona con la que quieres estar. Entonces aquí por ejemplo hacemos muchísimo énfasis en las relaciones asimétricas. Por ejemplo, una niña de catorce años, aunque es una mujer en apariencia, no es una mujer completa porque aún le quedan cuatro años de crecimiento pero hay niñas de catorce años que parece que tuvieran dieciocho o veinte... Una chica de catorce años por el hecho de ser físicamente una persona casi adulta... en la medida de lo posible evitar tener una relación con una persona mucho mayor que ella...

ML: Mm (assentint).

CR: ... porque es una relación muy asimétrica. Las decisiones que esta chica toma vienen determinadas sobre todo por la presión...

ML: Mm (assentint).

CR:... que ejerce esa otra persona sobre ella. Entonces intentar esos primeros novios, que yo les llamo los “novios canguro”...

ML. (Somriure)

CR: Que además a las madres les agrada este tema... Por ejemplo es más seguro para una niña que si tiene un novio sea más o menos de su misma edad. Esas primeras relaciones amorosas, en la medida de lo posible, son más seguras cuando se tiene a una persona de la misma edad...

ML: Claro.

CR: ... porque los intereses son muy parecidos, eh? Eso no significa que no deban tratar el tema con seguridad y con confianza. Pero cuando la relación es muy asimétrica, puede haber bastantes problemas. Sobre todo porque los chicos mayores suelen, de alguna manera, chantajear emocionalmente a las niñas, y éstas todavía no han adquirido las habilidades sociales...

ML. Claro.

CR: ... para poder responder.

ML. Mm. Muy bien... Bueno...

CR: Entonces cuando hablamos de relaciones interpersonales hablamos de los sentimientos asociados a la sexualidad. Entre los sentimientos asociados a la sexualidad... digamos los valores asociados a la sexualidad, a parte de la propia sexualidad, pues están el amor, el respeto, la confianza... y hay un taller que se llama así.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces lo que hacemos también es hacer que ellos reflexionen... Yo creo que en *brainstorming* con los adolescentes funciona muy bien, pero incluso con los niños pequeños, en los talleres de salud... yo soy especialista en Ciencias Médicas y Salud y he trabajado talleres de salud con niños pequeños, niños de ocho o diez años,

ML: Mm (assentint).

CR: Y trabajando con ellos ves que realmente pueden reflexionar sobre temas muy interesantes y tener además unas reflexiones bastante sensatas.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces el *brainstorming* nos sirve para esto, porque cada uno de los componentes de grupo, de las cinco o seis personas que trabajan en el taller, tiene una opinión diferente y todas las opiniones tiene que ser fichadas, y entre todos tenemos que componer algo que es más importante. Y esa... ese *brainstorming* luego, al utilizarse material escrito, y ellos poderlo transcribir pues le da... le da un peso, y esto hace que se entienda mejor y se aprehenda, como dicen ahí.

ML: Muy bien. La presa de decisions, la pressió del grup...

CR: Hablamos de la toma de decisión y la toma de decisión sexual. El... la... hay un sistema de toma de decisiones que yo intento aplicar también a la sexualidad. El proceso de toma de decisiones que... normalmente se trabaja para decisiones de otro tipo, yo la estoy aplicando a la sexualidad. Entonces valorar... A ver, me conviene, no me conviene... Entonces para llegar a una buena conclusión hay que educarse también en los sentimientos y en también es “esto lo que me conviene en este momento... o puedo esperar”. O... “qué puede pasar”...

ML: Mm (assentint).

CR: Tomar en cuenta siempre las ventajas y los inconvenientes de qué puede pasar si...

ML: Mm (assentint).

CR: Esto no es una decisión diferente. Y luego “los mitos relacionados con la sexualidad” es una de mis preguntas favoritas porque además... Yo suelo pasar... cuando hago una intervención en sexualidad, yo suelo pasar siempre una encuesta. Tengo muchísimo material ahora para trabajar, y estoy en ello, por ejemplo trabajar con profesionales de la educación. Tengo muchas encuestas sobre sexualidad. Qué piensan cuando se tiene que dar. Y... hay preguntas... y la última de ellas es “mitos sexuales”. Entonces estoy haciendo una recogida de datos sobre los mitos sexuales que recuerda la persona en ese momento. Entonces salen mitos muy... como muy... comunes. Por ejemplo, el ducharse con la regla. Todavía aparece en la gente joven este mito.

ML: Mm (assentint).

CR: Incluso hay gente que dice que la abuela no la deja o...

ML: (Somriures)

CR: Luego, por ejemplo, uno de los mitos que a mi me preocupan mucho y es que, durante la regla, se transmiten menos las enfermedades de transmisión sexual.

ML: Uix!

CR: Y que durante la regla es imposible que haya un embarazo. Y, entonces... esto lo dicen los médicos. Algunos médicos llegan a decir esto. Y yo conozco por mi experiencia de haber hablado con gente, una persona que se ha quedado embarazada teniendo la regla. Y no es la primera ni la única. Entonces, yo no diría nunca que tener la regla es una manera de controlar la sexualidad, el embarazo.

ML: Ya.

CR: Eso no se puede decir. No se puede decir porque puede haber una excepción por las

razones biológicas que sean... Entonces, ni evita el contagio, que yo no sé por qué ni de dónde lo han sacado como si la sangre fuera una manera de controlar el contagio. Y lo curioso es que ahora mismo se está extendiendo mucho por la gente adolescente. Y entonces es muy peligroso.

ML: Mm (assentint).

CR: O por ejemplo, otra de las cuestiones que se dicen: que el chico tiene que llevar siempre el preservativo. Bueno no es siempre el chico el que tiene que llevar siempre el preservativo. Es una decisión de los dos.

ML: Mm (assentint).

CR: Y da igual que lo compre el chico o la chica. Pero si alguien lo tiene que llevar es la chica. Por la cuenta que le trae llevarlo.

ML: Mm (assentint).

CR: Que al fin i al cabo los dos son responsables, pero la responsabilidad todos sabemos que en definitiva... la responsabilidad recae sobre la chica. La responsabilidad de un abrazo.

ML: Mm (assentint). Sí, sí... Bueno, el *petting* ya hemos hablado un poco de él, no?

CR: Qué pienso del *petting*? Bueno yo pienso que... el *petting* es... yo digo que la sexualidad adolescente se debe quedar en el *petting*. Y la sexualidad adulta, más de una pareja más madura, de una pareja más sensata y más pensada, digamos de más adelante ya es una sexualidad con coito.

ML: Mm (assentint).

CR: Pero el *petting*... tendríamos que trabajar el *petting*, no solamente a nivel de adolescentes. Muchísima gente mayor no sabe lo que es el *petting*.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces cuando hemos trabajado con ellos se han sorprendido de que la sexualidad puede vivirse en plenitud sin necesidad de llegar al coito.

ML: Mm (assentint).

CR: Y esto nos ha ido muy bien para programas por ejemplo con personas que tienen mucho dolor a la hora de trabajar con la sexualidad o que tienen una sexualidad en la cual uno de ellos está enfermo, el partener está enfermo con medicación y entonces la otra persona no puede tener relaciones.

ML: Claro.

CR: Entonces es otra manera de trabajarlo a otros niveles.

ML: Muy bien... bueno...

CR07

ML: Es pot integrar dins del currículum propi indicat per la LOE o, qualsevol sistema d'ensenyament que hi hagi. És a dir, dintre del que proposa el Ministerio de Educación de l'estat espanyol o el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya, aquest programa es pot integrar dintre del currículum propi del programa d'ensenyament?

CR: Yo creo que... es que se tiene que integrar. Y, de hecho, todas las escuelas hacen algo relacionado con sexualidad. Pero no de una manera tan sistemática.

ML: Pero entonces, cómo lo articuláis, no? porque el centro ya tiene su propio currículum...

CR: Sí...

ML: Cada profesor y entonces viene una persona de fuera...

CR: Viene una persona de fuera y entonces lo que hacemos, de alguna manera, es romper su esquema. De ahí que yo pienso que para que entre perfectamente, para que se integre, esto no se tendría que hacer en octubre o noviembre...

ML: Mm.

CR: Esto se tendría que hacer antes, de cara a la planificación del curso. Entonces, que el curso pudiera empezar con una intervención...

ML: Ah vale, ya te entiendo...

CR: Con una intervención previa y tener ya ese hueco. El problema que tenemos a la hora de planificar, de plantear el tema es que para aplicar el programa hay que hacer un hueco a la intervención. Y entonces esto es como un poco meterlo con calzador...

ML: Claro.

CR: ... en vez de ser al revés.

ML: Relacionado con lo que decías antes... mm... el centro cuando tiene que hacer la solicitud a la Generalitat?

CR: Esta solicitud me parece...

ML: A final de curso...?

CR: ... que en octubre.

ML: En octubre mismo?

CR: Sí...

ML: Vale.

CR: Bueno, hay una fecha, no? No me hagas caso porque con certeza no lo sé.

ML: Ya.

(Parlen a la vegada)

CR: El colegio tiene que hacer una solicitud. Yo creo que esa solicitud posiblemente la hacen antes de acabar el curso.

ML: Vale.

CR: porque ellos nos lo dicen a primeros de noviembre.

ML: Claro, claro...

CR: ... entonces ellos lo estudian y, depende de las solicitudes que hayan, hacen la asignación.

ML: Claro. Muy bien. Lo considero interesante esto que decías de que si ya cuentas que haya esto, entonces organizas y...

CR: Claro, claro...

ML: Entonces el colegio decide que cada curso tiene un día para hacer estos talleres.

CR: Entonces ya se contara con esto. De cara también a los profesores. Bueno pues si este profesor no quiere...

ML: Clar.

CR: Entonces pues nos estamos encontrando con problemas tan graves como, por ejemplo, un centro escolar en vez de hacer el programa este que se supone que tendría que ser así. Tendría que... el centro que obligarse, de alguna manera...

ML: Mm (assentint).

CR: ... a hacer las tres intervenciones.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces al final nos estamos quedando, en algún centro, con una intervención en cada clase, de una hora y media.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces esto no se diferencia de las intervenciones que se hacían tradicionalmente. Entonces en hora y media tenemos que intentar explicar un poquito de cada uno de los talleres para que... Entonces yo me encuentro en una situación como muy tensa...

ML: Clar.

CR: A la hora de decir... bueno es que... no es esto.

ML: Mm (assentint).

CR: Y por otro lado, pienso que es la decisión de los profesores.

ML: Mm (assentint).

CR: No es la decisión del centro, ni es una decisión del Departament.

ML: Mm... Està prevista una gradació de continguts o nivell dels continguts i, per tant, una intervenció en diferents moments del procés educatiu des de la infantesa fins a l'acabament dels estudis no universitaris (ESO, batxillerat)?

CR: Yo es que creo que sería lo ideal. Por ejemplo, tener preparado un programa muy específico para primaria...

ML: Mm (assentint).

CR: ... o sea, para infantil, para primaria... ir avanzando estos contenidos. Que cada edad, podemos estos contenidos tal cual. Irlos graduando, digamos para que vayan avanzando en elementos. Y cuando los chicos lleguen a bachillerato pues que, digamos, igual que saben hablar inglés o francés, o que saben ciencias sociales, que sepan que la sexualidad es algo natural, que necesita contar con unas determinadas reglas.

ML: Mm!

CR: Y no encontramos con que llegas aquí a la universidad y mucha gente te diga yo no sabía que existía esa palabra o... y están acabando la carrera!

ML: Ya.

CR: ... alumnos del último año de carrera. Entonces, no hay una tradición en educación sexual.

ML: Mm (assentint).

CR: Hay muchas educaciones sexuales puntuales de intervenciones... de, pues, "una vez en mi colegio hicieron una intervención del sida"... Eso no es...

ML: Mm (assentint).

CR: ... a lo que nos referimos.

ML: Sí, sí.

CR: Yo creo que se podría preparar un programa de verdad... eh... dirigido desde el principio, de la primaria hasta acabar el bachillerato.

ML: Sí, sí.

CR: e incluso que continúe en la universidad. Por qué no hacer unas jornadas universitarias sobre educación afectivo-sexual?

ML: Muy bien... Com tracta el programa els següents temes socialment encara controvertits? Com seria la orientació sexual, per exemple.

CR: Hablamos de la orientación sexual y lo curioso es que en ocasiones algún centro escolar nos piden que evitemos hablar de este tema.

ML: Mm (assentint).

CR: Por ejemplo, en un centro muy religioso me pedían que si fuera posible no hablara de homosexualidad ni de masturbación.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces todavía nos estamos encontrando con eso. Que bueno, que esos son temas familiares, según decían esas personas.

ML: Perquè de fet d'autogratisficació, de masturbació, en parlem, no?

CR: Sí, sí, sí, claro que sí. Es una manera... cuando hablas de la evolución de la sexualidad a lo largo del ciclo vital... es una de las fases. Eso no quiere decir que todo el mundo tenga que hacerlo por obligación. Nosotros no enseñamos a masturbarse a nadie, como hicieron en algún programa de Madrid que les enseñaban a los niños y niñas cómo tenían que hacerlo. Entonces... nosotros no entramos ahí porque forma parte de la intimidad de la persona, pero sí que contemplamos que es algo natural cuando se hace. Y cuando se hace de una manera que no nos parece natural... cuando el niño o la niña intentan resolver sus problemas a partir de la masturbación es que hay un problema más grave. Entonces hay que hacer una intervención.

ML: Mm (assentint).

CR: Pero esto los padres y los profesores lo pueden detectar.

ML: Mm... vale. Avortament?

CR: Hablamos... hablamos sobre todo... Yo creo que primero que del aborto, hablamos de sistemas de prevención de embarazos no deseados. Y cuando hablamos del aborto, hablamos del aborto con la sensatez de que es una práctica de riesgo, y que no hay que llegar a ella. Que hay que tomar precauciones previamente y que es algo también que forma parte de la ética de cada persona y hasta que punto afecta psicológicamente. Nos hemos encontrado con casos de que alguna madre ha entrado en depresión porque su hija de catorce años tuvo que abortar. Y la niña, pues tan contenta... Entonces aquí nos encontramos con un choque de valores...

ML: Mm (assentint).

CR: Cómo nos han transmitido una serie de valores... Es una decisión que tiene que tomar la persona, y la tiene que tomar teniendo en cuenta una serie de valores y de circunstancias.

ML: Mm (assentint).

CR: No les asusta hablar de aborto. Es una cosa natural. “¿Si yo me quedara embarazada con dieciséis años, pues tú que harías?” “Pues posiblemente abortaría”. Y otros dices “Pues si mi pareja quisiera el bebé pues lo tendríamos”. Lo que pasa es que no piensan en las circunstancias ni en las consecuencias de tener un hijo con dieciséis años. Que a nivel social, a nivel de desarrollos personales pues tendría bastantes problemas.

ML: Mm... I el següents contravalors, la violència de gènere?

CR: De esto se habla. Lo que pasa es que justamente de la violencia de género y de todo este tipo de cuestiones es de lo que más se habla ahora en los institutos. Entonces cuando hablamos con los profesores, yo suelo preguntar siempre si de este tipo de temas se habla y en que niveles en la mayoría de institutos, en casi todos los colegios donde hemos ido, se ha hecho algo sobre esto.

ML: Ya.

CR: Entonces esto es ventajoso. Entonces hacemos énfasis. “Como recordáis en esas intervenciones que os han hecho...” Por ejemplo otro de los temas en que hacemos mucho énfasis es en la igualdad en la toma de decisiones entre hombres y mujeres. No “el hombre propone y la mujer dispone”, es una de las frases que tenemos en cuenta a la hora de plantear alguna transparencia o alguna dispositiva para la discusión. Eso es algo bastante antiguo, “las personas proponen y las personas disponen”.

ML: Mm (assentint).

CR: No tiene nada que ver con el género.

ML: L'abús sexual...

CR: El abuso sexual... El abuso sexual es uno de los temas que con los adolescentes hablamos muchísimo porque los adolescentes también son una población vulnerable al abuso sexual, tanto como agentes como sexo-fender digamos como persona víctima. Y en el caso de ... nos han sucedido casos en que un chico o una chica, después de haber hecho una intervención, ha venido y nos ha contado que ellos han sido víctimas de un abuso sexual cuando eran pequeños. Por esto yo creo que la intervención, a nivel escolar, desde que los niños son pequeños es muy importante. Porque uno de los temas que trabajamos es el de "la caricia buena y la caricia mala"...

ML: Ah!

CR: Los niños tiene que aprender en las partes del cuerpo la diferencia de la caricia buena y la caricia mala y tienen que aprender a decir que no desde muy pequeños.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces todo esto es un sistema de trabajo... Hacemos una secuencia que tienen que saber, de los cero a los cinco, de los seis a los diez, de los once a los trece, de los catorce a los dieciséis, luego la adolescencia y así consecutivamente.

ML: Mm... Muy bien. El comerç sexual: pornografia, turisme sexual, etc...

CR: Esto es un tema que a ellos les impacta muchísimo y además hacen muchísimas preguntas sobre la prostitución, por ejemplo. Es un tema que a ellos les agrada. Y es uno de los talleres que estamos preparando para este año. Lo que implica, cómo se toma esta decisión, qué sienten, qué piensan ellos de las prostitutas, por qué hay prostitutas tan jóvenes, cómo es posible que alguien sea capaz de venderse...

ML: Mm (assentint).

CR: Porque además es curioso porque en alguna escuela se ha detectado que alguna chica se acostaba con chicos por dinero.

ML: Vaya...

CR: Incluso la demanda que se hizo en alguna escuela era porque habían detectado a dos o tres niñas que hacían ese tipo de cosas.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces éste es un tema muy interesante para... comentar.

CR08

ML: Sí, sí... Entrem en el tema de la metodología, mm? Quina metodologia s'utilitza en el programa?

CR: Bueno normalmente la primera parte es... eh... una explicación. Digamos que es como una... conferencia donde se hacen las generalidades de los temas que vamos a tratar y donde explicamos qué es el programa, cuáles son los objetivos generales y cuál sería la mejor manera, la manera ideal de implantarlo.

ML: Esto te refieres a los profesores o...

CR: Me refiero a los tres niveles

ML: En los tres lo hacéis.

CR: Claro. En los tres, siempre hago una intervención de este tipo. Entonces explicamos el porqué de esta metodología. Y luego siempre dejamos tiempo para el coloquio...

ML: Mm (assentint).

CR: ...para que ellos hagan preguntas. Por ejemplo, en el caso de los profesores hay unas propuestas muy concretas. Y cuando yo he hecho propuestas a los padres, una vez les he preguntado a los padres, una vez les hemos presentado los talleres que hacemos, si ellos

tiene alguna idea respecto de alguna propuesta, eh.. realmente no nos hemos encontrado con propuestas por parte de los padres porque ellos pensaban que están bastante recogidas las propuestas que ellos hubieran hecho.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces... queda muy abierto para hacer otras propuestas pero de momento no se han hecho demasiadas.

ML: Mm (assentint).Entonces hacéis una conferencia al principio con diálogo...

CR: Exacto. Hacemos una conferencia con un coloquio y después lo que hacemos es... eh... hacer una planificación... eh... con los profesores y presentarles lo que es el taller. Digamos que...eh... con los profesores es una intervención con ... eh... preguntas y propuestas... los profesores nos proponen muchísimas cosas. Y entonces nos encontramos con propuestas como por ejemplo de hacer sólo tres talleres... hacer talleres con grupos de diez... Lo ideal que consideramos nosotros es hacer un taller con seis personas porque se trabaja muy bien. Diez personas se diluye mucho el tema, entonces quedan dos o tres personas que no suelen participar. Entonces, en otras ocasiones hay profesores que dicen "nos gustaría que iniciaraís otros talleres" y nos dejamos talleres muy importantes. Por ejemplo en alguna ocasión hemos propuesto que incluso los chicos decidan los talleres y los chicos han dicho los mismos talleres. Siempre obvian aquello que tiene que ver con los sentimientos...

ML: Mm (assentint).

CR: Y luego el taller. El taller... este... para mí el taller completo es: una parte de intervención donde se explica todo el proceso. Eh... el segundo... paso es... eh...el *brainstorming* donde se les da el título del taller. Solamente el título y con este título a ver ellos que pueden sacar de lo que saben. Ellos saben mucho, no lo saben pero saben. El tercer punto, o tercer nivel, sería darles la información ya subrayada de algunos artículos, de algún libro, hacemos una fotocopia...Que no sea mucho material. Entonces, este material lo revisan. Entonces, normalmente eligen en el grupo un secretario o una secretaria que escribe. Y luego se propone... digamos teniendo una pequeña discusión con el tutor con los que participamos en el taller; ellos van preguntando y nosotros vamos contestando. Entonces, ellos tienen que contestar inicialmente a unas preguntas de cada taller. Cada taller tiene una preguntas muy concretas...

ML: Mm (assentint).

CR: ... que ellos tienen que tener en consideración para poder aprender más. Y la propuesta final es elaborar un decálogo sobre el tema propuesto. Entonces este decálogo, eh... tiene dos modalidades que... en la mayoría de los centros lo podemos hacer de las dos modalidades. Y es en forma de póster y en forma de *powerpoint*. Eh... tanto uno como otro hacemos la presentación pública.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces, cómo es muy similar el *powerpoint* al póster eh... mientras están presentando unos alumnos el póster otros están exhibiendo en *powerpoint*.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces se van marcando cada uno de los puntos que aparecen y se va explicando por qué. Entonces intentamos que participen todos los componentes del grupo.

ML: Mm (assentint).

CR: Normalmente cada componente del grupo va explicando uno de los puntos que se

han desarrollado a lo largo del decálogo.

ML: Mm (assentint).

CR: Y la idea de hacer un póster es para que ese póster esté colgado en clase. Para tener un recordatorio en clase de los temas que se trataron en el taller de sexualidad. Y yendo un poquito más adelante mi idea inicial era que ese póster luego fuera explicado por estos alumnos en un grupo de alumnos más joven que ellos. Y entonces aquí sí que se cerraría el ciclo. Entonces con nosotros como supervisores de esto, que ellos fueran capaces de explicar en una clase, digamos... Los de tercero de ESO que explicaran en primero o en segundo este taller: por qué se hizo, qué impresiones les ha dado, etc.

ML: Yo... me queda un poco confusa la idea. (Sorolls) Por ejemplo, pensemos en una clase de tercero de ESO.

CR: Vale.

ML: Los divides en grupos de seis, ¿me has dicho? ¿Seis u ocho?

CR: Primero se hace con todos la intervención...

ML: Una explicación general para todos. Luego se dividen por grupos y cada grupo hace un taller. No todos los alumnos hacen todos los talleres?

CR: No, no porque no nos daría tiempo a que todos lo hicieran. Entonces... eh... de alguna manera se transmiten todos... Claro, ¡ya me gustaría a mí hacer durante todo el curso todos los talleres! Esto sería ideal. Este sería, digamos, el trabajo ideal porque hemos elegido los diez u once temas más importantes de la sexualidad...

ML: Sí, sí.

CR: ... o que recogen la mayoría de los temas. Y entonces lo que se hace es que se hagan la mayoría de talleres porque como ellos hacen una exposición...

ML: Mm (assentint).

CR: Todos los otros grupos saben...

ML: Ya.

CR: ... de todos los talleres.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces todos saben de su taller porque es el que más han trabajado pero también tienen conocimiento de los otros a través de la exposición y luego también a través de los pósteres.

ML: Mm (assentint).

CR: Que se quedan en clase estos pósteres.

ML: Vale. Entonces, la conferencia duraría una hora más o menos con diálogo, y luego el taller, ¿otra hora?

CR: Después, el taller es toda la mañana.

ML: Por lo tanto son...

CR: No sé si aquí tengo...

ML: Para saber más o menos las horas que se dedican y así, ¿no?

CR: Aquí, por ejemplo, tengo un cronograma.... De 8:30-9:15: Preparación...

ML: Ah sí...

CR: ... de los grupos. De a las 9:15 a las 10: Introducción general.

ML: Mm. Sí, sí...

CR: Organización de los grupos y planteamiento del trabajo.

ML: Correcto.

CR: De 10 a 11:30 por ejemplo, trabajo teórico de cada taller con supervisión.

ML: Mm (assentint).

- CR: Aquí está el *brainstorming* y luego la supervisión. Hay un descanso y luego empiezan a trabajar por grupos...
- ML: Para preparar...
- CR: Un grupo está en la sala de ordenadores y el otro está en el aula haciendo el decálogo.
- ML: Ah, muy bien.
- CR: Y luego hacen la exposición del decálogo.
- ML: Ah... muy bien. O sea que es un día. Muy bien. Correcte. Vale, vale, vale, vale. Muy bien. Vale. Y... en estas escuelas que te han llamado, que decías antes, tres años seguidos... ¿te piden que... eh... siempre hagas... desarrolles el programa... eh... siempre... en un curso determinado o no? Me explico: siempre es en tercero o en cuarto...
- CR: No, no.
- ML: ... ¿o cada año te piden un nivel diferente?
- CR: Eh... algunas veces hacen cuarto, otras en tercero. Este año van a probar en primero y segundo, por ejemplo... para hacerlo...
- ML: Mm (assentint).
- CR: Entonces no siempre es el mismo curso. Y además, es curioso, cada escuela es para un curso diferente.
- ML: Claro.
- CR: Entonces no me piden... no es para un curso, para tercero o cuarto. Lo que sí más hay es en cuarto de ESO.
- ML: Mm (assentint).
- CR: El que más piden es cuarto de ESO.
- ML: Mm (assentint).
- ML: Si tú buscaras el sistema ideal, si hubieran intervenciones cada año en una misma escuela ¿propondrías algún otro tipo de metodología o de intervención o...?
- CR: ¿Si hubiera cada año en una escuela en todos los grupos quieres decir?
- ML: ¿Sí?
- CR: O, ¿qué grupo elegiría para empezar?
- ML: Por ejemplo, no sé. Un año lo harías en 1º, al siguiente 1º y 2º... ¿Sabes lo que quiero decir? Que a lo largo de toda la ESO tuvieran algún tipo de intervención...
- CR: Si a lo largo de la ESO tuvieran algún tipo de intervención, entonces yo lo que haría es secuenciar los talleres de alguna manera.
- ML: Claro.
- CR: Si es que va a haber una intervención cada año, entonces en los cuatro cursos de secundaria, yo elegiría unos talleres para cada curso.
- ML: Claro. Mm... Muy bien.
- CR: Elegiríamos talleres adecuados para cada curso. Pensaríamos, ¿qué es lo que nos interesa más en primero de ESO? Pues la toma de decisiones, vale pues trabajamos la toma de decisiones. Entonces en segundo ya habríamos trabajado la toma de decisiones. Haríamos un recordatorio, del decálogo, y entonces empezaríamos a trabajar... eh... “si vas a un centro de planificación familiar, ¿qué harías?” Y en tercero, haríamos otra cosa, y en cuarto, otra cosa.
- ML: Vale, vale. ¿Habéis contemplado alguna vez hacer algún tipo de tutorías personalizadas con los alumnos?
- CR: Yo no, porque no estoy en la escuela pero sí que se hacen en las escuelas...
- ML: Ah, vale.
- CR: Sí que se hacen pero que suelen ir a visitar a... Bueno, me consta donde hay

psicólogas o psicólogos, van... suelen ir al psicólogo...

ML: Mm.

CR: ... pero como una cuestión puntual.

ML: Mm (assentint).

CR: Pero incluso, los alumnos cuando nosotros les hemos preguntado qué hacen ellos, ellos se van a los centros de planificación familiar. Entonces, lo que se llama una intervención educativa, entonces ya no sería... una intervención psicológica educativa esto no está contemplado.

ML: Mm (assentint).

CR: Solamente es cuestión relacionada más con mecánica sexual.

ML: Mm (assentint).

CR: Y esto sería muy interesante que se hiciera en las escuelas. Yo conozco un par de escuelas con psicólogas que sí que hacen este tipo de intervenciones. Incluso en alguna ocasión me han llamado para ver que opinión... para tener una segunda opinión sobre algún tema que había suscitado una intervención...

ML: Mm. Muy bien. Mm... de esto ya hemos hablado pero bueno... A Catalunya existeix la figura del professional del món de la salut, normalment provinent del camp de la infermeria, que es fa present en el centre escolar periòdicament per respondre qüestions que puguin plantejar els adolescents. Eh... mm... Com veus aquest tema?

CR: Yo sinceramente pienso que tendría que haber profesionales, pero no entiendo muy bien porque tiene que ser una enfermera. ¿Por qué tiene que ser una persona enfermera? Yo creo que tendría que ser una persona formada, que da igual que sea una enfermera, un pedagogo, una psicóloga...

ML: Mm (assentint).

CR: Pero que lo ideal fuera que todos estos profesionales tuvieran un curso de formación, pero con una pauta general. Eh... la enfermera de Lleida no tiene nada que ver con la enfermera de Barcelona. Es una enfermera. Y además incluso nos hemos encontrado en algún centro escolar que alguna profesora me decía que “esta chiquita yo la veo muy inexperta” Entonces esto me da a entender que esa enfermera (por lo de “chiquita”) tenía bastante poca experiencia incluso que los adolescentes. Entonces tiene que ser una persona que demuestre una profesionalidad y un conocimiento de la sexualidad, no de la mecánica sexual, de cómo se pone un preservativo... Eso es lo más sencillo de todo...

ML: Mm, mm, mm...

CR: Pero lo más importante es... “párate a pensar, piensa en los valores, piensa en que va a pasar con tu vida si tomas esta decisión...” Esta cuestión.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces yo creo que lo que faltaría sería implantar un sistema de formación para estos profesionales.

ML: MM.

CR: Y da igual quien sea, pero que esté bien formado.

ML: Mm (assentint).

CR: Que se le exija un cierto nivel de formación.

CR09

ML: Mm. Muy bien. Bueno pasemos al tema de materiales. Quins materials es fan servir. Són materials elaborats per vosaltres mateixos. Són aliens, que s'han tret d'algun altre lloc? Estan integrats en el programa? I bueno... això, no? Tipus, no? Tipus de materials:

audiovisuales, vídeos, recursos informàtics, ...

CR: Eh... Vamos a empezar por el final.

ML: Mm (assentint).

CR: Los adolescentes puede utilizar los recursos informáticos... como utilizan Internet. De hecho cuando estamos elaborando el *powerpoint*, ellos capturan imágenes de Internet. Ya decimos... incluso nos hemos encontrado que estando buscando imágenes de Internet que algunos de ellos entran incluso en páginas prohibidas, cosa que aprovechamos para educar, eh?

ML: Mm (assentint).

CR: Hay uno de los talleres que se llama "Sexualidad e Internet". Es uno de los talleres más solicitados en los centros. Sobre todo por el peligro que está suponiendo ahora las primeras relaciones sexuales, ahora las tienen a través de Internet. Y esto es de alto riesgo. Otros materiales que utilizamos... incluso hacemos un poco de revisión de qué películas conocen ellos con relación a un tema u otro. Y es curioso porque todos se conocen *American Pain* y *American Beauty* y pocos se conocen *El lago azul*, que es una... digamos es una progresión en el aprendizaje de la sexualidad de otra manera. Es decir, ellos ya van directamente a conocer otro tipo de cosas que les interesan más. Y entonces hacemos una reflexión sobre las películas, como no tenemos tiempo para ver una película, a mi ya me agradaría hacer un cinefórum relacionado con la sexualidad porque además es un vehículo que yo creo que a ellos no les es lejano.

ML: Mm (assentint).

CR: Y además que es muy interesante. Y además van gratis al cine.

ML: Mm (assentint).

CR: Estarían encantadísimos de hacerlo. Yo creo que sería muy positivo. Entonces sólo hacemos mención a estas películas. Incluso cuando hablamos de diversidad sexual, de la homosexualidad, también hacemos bastante mención a las películas recomendables

ML: Mm (assentint).

CR: Sobre todo para crear en ellos el... el sentimiento de empatía. "A ver tú ponte en el lugar de esta otra persona..." Otro de los talleres nuevos es justamente "Ponte en mis zapatos", que es precisamente un taller de empatía.

ML: Mm (assentint).

CR: Que yo creo que para trabajar este tema estaría muy bien trabajar así.

ML: Mm (assentint).

CR: Y otros materiales... La mayoría... Lo bonito es que yo creo que ellos elaboran el material.

ML: Sí, sí...

CR: Entonces como ellos elaboran el material, el material tiene la ventaja de ser absolutamente novedoso. Y, si tú vas a una colegio o vas a otro, el material es diferente. Es el material del centro, o sea, tiene mucho que ver con la ideosincracia de los alumnos del centro...

ML: Mm (assentint).

CR: ... y yo lo valoro en positivo esto.

ML: Mm (assentint).

CR: Porque además siempre tenemos esa idea de la creatividad. Entonces siempre jugamos con la creatividad. Luego les damos pistas... Por ejemplo, "Es que no sabemos hacer un póster!" "Pues mira un póster lo puedes elaborar como si fuera un puzzle. En cada uno de las piezas del puzzle ponéis uno de los valores o de los puntos del decálogo". Siempre les

damos alguna pista

ML: Claro.

CR: pero también partimos de la propia imaginación de los alumnos. Yo creo que es muy bonito y muy interesante.

ML: I tant...!

CR: Otros materiales que les aportamos es lo de los artículos.

ML: Mm (assentint).

CR: Fotocopias de artículos ya desarrolladas, o sea, revisadas, de temas que nos parece que son interesantes. O, por ejemplo, contrastar información desde un punto de vista más liberal y menos liberal, a ver ellos que opinan...

ML: Mm. Porque entonces de estos artículos buscáis, claro, que tengan un lenguaje...

CR: Sí.

ML: ... sencillo, ¿no?

CR: Claro. Son artículos adecuados a ellos, adecuados a la edad...

ML: Claro. Mm. Y, ¿existen?

CR: Bueno... Podemos encontrar cosas bastante interesantes. A veces nos perdemos en la terminología. Y es que a veces no entienden lo que dicen por la terminología. Entonces tenemos a mano un diccionario.

ML: Ah, muy bien.

CR: "A ver, ¿qué pensáis?" Yo creo que uno de los instrumentos más importantes que solemos llevar a los talleres es un diccionario de sexualidad. Y además, a veces no encuentro mi diccionario porque lo tienen... están todos mirando qué más cosas aparecen.

ML: (Riure)

CR: Cosa que a mi me parecería muy interesante... que en todos los centros escolares hubiera un diccionario de sexualidad. Que es una cosa que cuando yo lo he puesto, la gente se me ha quedado mirando de una manera un poco rara. "¿Y por qué un diccionario de sexualidad?" Yo creo que les vendría muy bien a los profesores y a los alumnos.

ML: Muy bien. Muy bien... Molt bé... Ah...Contempleu d'alguna manera la utilització dels programes de televisió com a eina per a incidir en el procés educatiu dels adolescents?

Quins tipus de programes trieu o comenteu...?

CR: Yo soy... Yo soy una persona muy crítica con la televisión. Yo he hecho algunas intervenciones en televisión, hablando mal de la televisión. En el sentido que la televisión lo mejor que tiene es el mando para apagarla.

ML: Mm (assentint).

CR: Pero también entiendo que no podemos prescindir del avance tecnológico y que podemos utilizarla. Incluso un programa mal hecho se puede utilizar de modo educativo para, entonces... hacer valoraciones. Entonces yo siempre he dicho que miren la programación de la televisión, porque a veces vienen temas muy interesantes relacionados con el tema de la sexualidad.

ML: Mm (assentint).

CR: Eh... y realmente todos los programas están transmitiendo mensajes relacionados con la sexualidad.

ML: Mm (assentint).

CR: La mayoría de los programas.

ML: Sí.

CR: Entonces... aprendiendo a verlos de forma crítica. De forma crítica y ser... exigentes con lo que vemos. Entonces los adolescentes no están acostumbrados a ver la televisión y

yo creo que una asignatura... que será una de las asignaturas del futuro es aprender a utilizar los medios de comunicación.

ML: Mm (assentint).

CR: De una manera responsable.

ML: Mm (assentint).

CR: Eso tendría que ser... tendría que formar parte del currículum escolar.

ML: De acuerdo.

CR10

ML: Entrem en les implicacions del programa. És a dir, hi ha algun tipus de recolzament institucional? Quina relació manté aquest programa amb les institucions públiques municipals, autonòmiques, estatals?

CR: Bueno, eh... yo creo que como es un programa que... yo he presentado al Departament d'Educació cuando me invitaron a hacer este tipo de intervenciones con profesores... cuando lo he presentado, cuando lo hemos presentado, lo hemos presentado... eh... hasta los pósters que hacían los alumnos en alguna intervención con profesores.

ML: Mm (assentint).

CR: La verdad es que el apoyo es total...

ML: Muy bien.

CR: ... en el sentido que nos llaman cada año para ocho o nueve escuelas para ponerlo en marcha.

ML: Mm (assentint).

CR: Esto quiere decir... pues que están satisfechos con lo que hacemos.

ML: Mm (assentint). Muy bien.

CR: Y la repetición por parte de las escuelas. Que esto ya nos llama la atención...

ML: Mm (assentint).

CR:... pues que llamen tres años seguidos para hacer la intervención.

ML: Mm (assentint)...Está bien. Ara la avaluació del programa, valoració del conjunt de les activitats desenvolupades. Quines valors més i per què? De lo que feu, que és allò que dius "mira això va més bé"...

CR: Sí... Yo creo que lo más... Yo lo valoro todo y además, desde que empezamos a implantarlo pues ha ido evolucionando...

ML: Claro.

CR: ... porque yo me he ido adaptando a las... a lo que... a las críticas y sobre todo a las propuestas que hacían a veces los profesores. Por ejemplo, a mi me ha llamado mucho la atención que a veces no podamos... que no tengamos tiempo, por ejemplo. La crítica más grave del programa es que es un programa que necesita mucho tiempo. Entonces... claro... que "el programa necesita mucho tiempo", ¿es una crítica positiva o es negativa? Yo creo que el programa lo que tiene que tener por parte del Departament d'Educació, o d'Ensenyament, tener previsto que necesita tiempo, el programa. Y que los profesores no se vean... ¡los profesores se ven agobiados por este programa! Se ven agobiados porque les obliga de alguna manera a ... eh...digamos, como a cambiar su currículum. Es como si fuera más importante dar las matemáticas que la sexualidad. Yo creo que las dos cosas son fundamentales. Y que la sexualidad tiene que abrirse un hueco en el currículum escolar, pero de una manera como organizada... Los profesores no tienen que renunciar a su clase. Los profesores no tienen que organizar nada. El

propio estamento tiene que organizar esto dentro del currículum.

ML: Mm (assentint).

CR: O... digamos... otra de las valoraciones que yo hago es a nivel de quién debe hacer la intervención. Y yo me reitero, también por interés personal.

ML: Mm (assentint).

CR: Me reitero en el tema que tiene que ser alguien de fuera. Cuando el tema se trabaja dentro, el rendimiento no es igual. Aun a pesar de que hay estudios hechos que dicen que funciona muy bien. Yo sigo pensando que es mejor que el programa lo lleve a cabo una persona de fuera del centro porque de alguna manera evita ... eh... tanto el contacto como el contagio en el sentido de que los temas que se tratan se tratan de otra manera, aun atendiendo a la ideosincracia del centro, el trato que se hace es un trato más profesional, yo creo.

ML: Mm (assentint).

CR: Ésa es mi opinión, eh?

ML: Mm (assentint).

CR: Y otra de las valoraciones que hago por ejemplo, es a nivel de... de... padres, de las familias. Digamos... la valoración general en este momento podría ser, de trabajo con respecto a las intervenciones con las familias, de un 50%... A mí me sorprende que unos padres de chicos de esas edades no asistan a este tipo de programas. Me sorprende muchísimo porque parece que hay... yo creo que hay un interés virtual respecto a este programa y que, en la realidad, es un interés bastante pobre. Pero no solamente respecto a los padres, sino a veces con respecto a los propios estamentos educativos.

ML: Mm (assentint).

CR: O sea, todos hablamos de sexualidad, a todos nos interesa, pero a la hora de buscar un hueco para la sexualidad... no lo tiene. Y esto es grave.

ML: Sí, sí.

CR: Y otra de las cuestiones que yo pienso que, lo comentábamos antes es, ¿por qué este programa empieza tan tarde? ¿Por qué empieza tan tarde? ¿Por qué empieza en secundaria?

ML: A vale... sí...

CR: ¿Por qué empieza en secundaria? ¿Por qué no se empieza antes? Y si se empieza antes, haríamos prevención de verdad.

ML: Eh... También ha salido, eh?... Quines dificultats han anat apareixent al llarg de la implantació del programa?

CR: Por ejemplo, una de las dificultades más graves ha sido la coordinación con los horarios, digamos, organizar horarios.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces, aquí sí que es verdad que no sé por qué hay tanta diferencia entre un centro y otro. Hay centros donde los profesores se organizan de una manera fantástica y cuando yo llego allí ya lo tengo prácticamente todo organizado: tengo el día, tengo el aula, materiales y todo. Y en otros centros escolares me encuentro incluso a veces con que se ha anulado la propia intervención que ya teníamos preparada hacía meses.

ML: Mm (assentint).

CR: Y también por ejemplo... la organización de los profesores. Cuando organizamos durante toda la mañana una secuencia, eh... digamos, para nosotros, como profesionales, nos cuesta adaptarnos a que cada hora viene un profesor diferente.

ML: Mm (assentint).

CR: Y entonces esto... esto desconcierta un poco. Esto desconcierta. Porque... ¿cuál sería la situación ideal? Pues que estuviera el tutor, por ejemplo. Entonces, esto de que venga un profesor... “Es que soy el tutor de no sé que, es que yo...”

ML: (Somriures).

CR: Entonces, cada hora viene un profesor y el comportamiento de los alumnos no es igual...

ML: Mm (assentint).

CR: No es igual. Y entonces esto... esto me ha desconcertado bastante.

ML: Mm (assentint). Porque, claro, hay centros que, por ejemplo, de tercero hay tres cursos. Entonces que vais, ¿tres días o vais un día y es para todos?

CR: Depende de los alumnos. Lo que sí solemos hacer es como una adaptación. Si hacemos tres horas y media de intervención con un grupo, pues durante esas tres horas y media intentamos trabajar de otra manera. En muchos grupos no se hace *powerpoint*, se hace póster...

ML: Ya...

CR: Es decir, dependiendo de las horas que nos permitan, hacemos un trabajo u otro.

ML: Claro.

CR: Pero yo no renuncio a hacerles pensar, a los alumnos. A que hagan el *brainstorming*, a que elijan, a que puedan discutir en pequeño grupo. Por ejemplo, sí que me he dado cuenta de que el comportamiento de los alumnos es muy diferente cuando trabajas en un grupo pequeño que en un grupo grande.

ML: Claro.

CR: Por ejemplo, el tema de la diversidad sexual, es muy rico muy rico trabajarlo en un grupo pequeño...

ML: Mm (assentint).

CR: ... y luego la puesta en común es muy interesante porque vemos grupos... en el cual... Yo recuerdo el caso de un centro donde una chica, por ejemplo, decía que si tuviera una hermana homosexual que la echaría de casa. Que ella sería la primera en ayudar a los padres a echarla de casa... Entonces ésta fue la primera idea. A partir de empezar a trabajar e intentar trabajar el tema de la empatía, del ponerse en el lugar del otro “ahora tú imagínate que tú eres la chica homosexual y que tienes una hermana que te quiere echar de casa, ¿qué harías?” Entonces trabajar esto sólo se puede trabajar en un grupo pequeño.

ML: Mm, mm, mm (assentint).

CR: Entonces, esto da mucha riqueza a la reflexión.

ML: Mm... Volvemos a la evaluación, ¿eh? Els receptors del programa, quina valoració en fan? O sea, profesores, padres de alumnos, una vez han asistido a este programa...

CR: Yo creo que muy buena. Muy buena. Además... eso claro... la valoración normalmente se hace in situ. Una vez acabado el día, tengo la valoración por parte de los alumnos. Cada uno de los pósters, en cada uno de los programas... de los talleres se valora. Entonces hay alumnos que dicen “Nosotros hubiéramos preferido haber hecho el programa de Internet...

ML: Mm (assentint).

CR: ... pero nos ha gustado porque hemos aprendido”. Bueno, en las presentaciones que hacemos de los pósters, se les exige una valoración... in situ. O sea que al final tienen que hacer una valoración. Cada uno de los talleres tiene una valoración.

ML: Mm (assentint).

CR: Y además la tienen que hacer. Entonces nos encontramos con cosas muy sorprendentes. Pues “Nos ha gustado mucho pero hubiéramos preferido tal” o “Yo pensé que nos ibas a traer preservativos”...

ML: Mm (assentint).

CR: o “Yo pensé que esto era más práctico”

ML: Mm (assentint).

CR: Pero en general, la valoración es bastante buena. Por parte de los padres, cuando hablamos con los padres, los padres descansan un poco, se relajan, porque creen que vamos a hacer algo no pornográfico con los chicos.

ML: Mm (assentint).

CR: Y yo creo que los profesores están totalmente de acuerdo sobre todo porque cogemos muchos temas que a ellos les preocupan y que los podemos trabajar todos de una manera más o menos... correcta.

ML: Mm... Correcto. Mm... O sea que algún tipo de evaluación así como más objetiva o bueno, aunque sea cualitativa sobre el... l'acompliments dels objectius, això no ho heu fet encara, no ho teniu previst o...?

CR: NO. Yo sí, yo sí que lo tengo. Lo que pasa es que yo lo haría posiblemente el año que viene.

ML: Mm (assentint).

CR: Cuando llevemos un añito más... mirando. Sobre todo porque, claro, al trabajar con ocho o diez centros cada año, pues no son muchos centros...

ML: Mm (assentint).

CR: ... pero, bueno, es una idea muy interesante.

ML: Mm (assentint).

CR: Es una idea muy interesante el valorarlo... Sobre todo... yo creo que como en un 60% de este momento se cubre al 100% el trabajo previsto.

ML: Mm (assentint).

CR: Y luego pues hay modalidades. Hay centros en que vienen todos los profesores, otros en que vienen dos. En algunos centros se prescinde de la intervención con padres y en otros vienen muy poquitos padres...

ML: Mm. Ya...

CR: En otros... nos consta de que hay padres que son profesores, y cuando hay padres profesores, también hay más padres en las reuniones de padres.

ML: Clar.

CR: Y ellos asisten como padres y como profesores... Y eso es muy interesante.

ML: Mm (assentint).

CR: ... porque hay como más implicación.

ML: Se me ha ido lo que te iba a preguntar... (Somriures)... Bueno...eh... a ver, quins aspectes creus que són més rellevants d'aquest programa. Si haguessis de destacar ... “El més important d'aquest programa és això”, què diries que és?

CR: Sí, es que claro... yo diría que hay... cada cosa es importante en cada uno de los niveles.

ML: Vale.

CR: Yo creo que es imprescindible que se impliquen los profesores, el mayor número de profesores del centro. E incluso yo creo que cada centro tendría que intentar elaborar un protocolo de sexualidad... un protocolo de sexualidad... Nosotros hemos elaborado algún protocolo de sexualidad para algún centro por ejemplo de parálisis cerebral... y funciona

muy bien. Esto quiere decir que todos los profesionales del centro saben cómo funciona el tema de la sexualidad y qué tenemos que hacer cada uno. Y sería un trabajo muy bonito hacer en plan educativo. Que el centro, así como cuenta con un protocolo de seguridad, un protocolo de alimentación, pues que contara con un protocolo de educación afectivo-sexual.

ML: Que quieres decir... en el caso que se detecte un abuso sexual... qué pasos a seguir o...

CR: No. No solamente eso sino que...

ML: Por eso, es que no lo acabo de entender...

CR: Digamos que sería un protocolo... un protocolo como de actuación, no solamente con respecto a un abuso sexual.

ML: Ah.

CR: Sino cómo llevamos una secuencia...

ML: Ah, vale! Una secuenciación de contenidos a lo largo de...

CR: Sí... pero en forma de protocolo. De tener un escrito. Es decir, “pues mira...

ML: En primero haremos esto...

CR: ... tenemos que hacer tales cosas”, “aquí se puede hacer esto”. Incluso para aprovechar a los profesionales de otro tipo de materias. Por ejemplo, un día tener una charla con un pediatra, otro día que viniera... una intervención. Hacer como una secuenciación de intervenciones, de diferentes profesionales, una mesa redonda de diferentes profesionales distintos...

ML: Mm (assentint).

CR: ... de diferentes estamentos. Eso estaría muy bien. Por ejemplo, en el caso de los padres... Yo creo que los padres se preocupan mucho de las cosas que se hacen en la escuela y... para los padres que no se preocupan intentarlos captar. Lo que sí me he dado cuenta es que a los padres se les capta sobre todo a principios del curso. Incluso yo en alguna escuela he hecho alguna intervención, el primer día... digamos cuando se hace la primera intervención, invitar a los padres. Incluso disfrazando un poco la intervención...

ML: Mm (assentint).

CR: Interesarlos en el tema de la sexualidad y la pertinencia de hablar de estos temas con naturalidad en casa también. Y luego invitarles a una... a una intervención...

ML: Muy bien.

CR: ... un poco más profunda.

ML: Mm (assentint).

CR: Y una de las cosas que yo siempre digo es el propio trabajo. El hacerles pensar y reflexionar....

ML: Mm (assentint).

CR: No sólo decirles “léete esto”, no... no dejar la sexualidad en la mecánica. Yo hago una diferencia drástica entre lo que es educación... entre lo que es información, mecánica sexual y educación sexual. Entonces, cuando tenemos claro que son tres cosas, que las tres son importantes y que las tres las tenemos que tener en cuenta... pero que la educación es algo mucho más que información... entonces podrá funcionar mejor el programa.

ML: Desde el punto de vista de la educación, que es lo que estás diciendo ahora, ¿no? que quizás es una de las cosas que menos se ha trabajado, ¿qué aspectos crees tú que no se están tratando y que son urgentes de tratar, desde el punto de vista de la educación, no de la información ni de la mecánica, que esto quizás sea de lo que se está tratando más?

CR: Yo creo que sobre todo el aspecto de la naturalidad. Hablar de la sexualidad de una manera natural. Y natural no quiere decir utilizar terminología grotesca, no quiere decir hablar de cualquier tema en cualquier sitio... Yo creo que hay que... hay que hablar con naturalidad pero respetando las reglas, por ejemplo, de la intimidad...

ML: Mm (assentint).

CR: ... de la ideosincracia cultural... incluso familiar.

ML: Mm (assentint).

CR: ¿Eh? Y de que se pueda plantear este tema... digamos con bastante... con un poco más de libertad.

ML: Mm (assentint).

CR: Y de libertad no quiere decir...eh... faltándole el respeto a nadie. Por ejemplo, yo estoy preparando un póster, supongo que para el año que viene ya lo tendré, que es una... digamos como una especie de trabajo de chistes relacionados con la sexualidad que me han estado trayendo los alumnos a lo largo de...

ML: ¿Qué gracia!

CR: ...todas estas clases.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces, cada año les pido a los alumnos que me traigan un chiste relacionado con sexualidad. Entonces tenemos... estoy haciendo una clasificación de los chistes... Porque hay mucha pornografía, hay mucho chiste sexista relacionado con la sexualidad, pero luego hay chistes pues muy blancos, muy verdes, y muy rosas.

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces son... son maneras, un poco, de abordar este tipo de temas.

ML: Mm (assentint).

CR: Muy bien.

CR11

ML: Sí... te agradecería ahora que me dijeras los títulos de los talleres. Por si acaso...

CR: ... te los digo

ML: O bueno, sí...

CR: Te los digo. Mira son... a ver si los tengo aquí... esto es una de las maneras que lo presentamos siempre...

ML: Oh, que bonito! (Somriures). Muy bien. Esto es para la conferencia que hacéis al principio o...

CR: Sí, esto es para hablar con profesores... o sí...

ML: Mm (assentint).

CR: Por ejemplo, uno de los temas que a mí me encanta trabajar es lo de los medios de comunicación. Esto de que... cómo podemos... lo que comentábamos antes,

ML: Sí...

CR: cómo se puede intervenir, cómo se puede hacer que ellos reflexionen sobre los mensajes de la televisión o de los medios de comunicación. El educar antes que asustar...

ML: Mm (assentint).

CR: El prevenir pero educando...

ML: Mm (assentint).

CR: Hay una serie... hay un manual que se hizo en las Islas Baleares sobre la utilización adecuada de Internet para padres y profesores...

ML: Ah, muy bien.

CR:... que funciona muy bien. Y bueno... hacemos todo este tipo de cosas así... Por ejemplo, la necesidad que tienen los adolescentes de que les ayudemos, de que les indiquemos... ¿que están esperando que lo hagamos! en realidad... Entonces, de los talleres, por ejemplo, tenemos... te los enumero...

ML: Mm (assentint).

CR: Por ejemplo, tenemos... “Autoestima, autoimagen y autoconcepto”, porque curiosamente, aquí en la facultad también lo he hecho alguna vez, y a veces lo confunden. Creen que es la misma cosa todo. Entonces trabajamos... a ver qué piensan ellos que es cada una de esas cosas...

ML: Mm (assentint).

CR: Cómo se mejora. Otro taller es “Los valores asociados a la sexualidad”. Otro es “La opción sexual y la diversidad sexual”. La opción sexual... una persona es de una determinada manera o se vuelve de esta manera o elige ser de esta manera. “La toma de decisión sexual”... En la toma de decisión sexual comenzamos por la primera vez pero no es la única cosa que se hace, se hace la toma de decisión la primera vez puede ser con una pareja o con otra, quién toma esa decisión. “Cómo manejar las emociones cuando nos relacionamos con los demás”. Entonces aquí hacemos como una especie de catálogo de las emociones más habituales relacionadas con la sexualidad. Luego hay otro que se llama “Afectividad, sexualidad y anticoncepción”.

ML: Mm (assentint).

CR: Siempre intentamos relacionar este tipo de cosas. “Higiene e higiene sexual”.

ML: Mm (assentint).

CR: Por ejemplo, aquí hay la desmitificación. Por ejemplo, por que la mujer tiene que ser más limpia, ¿los hombres no se lavan nunca? ¿No utilizan en bidet los hombres y las mujeres?” Entonces aquí... incluso es muy curioso porque... les hacemos reflexionar sobre los materiales de higiene que utilizan los hombres y las mujeres. Ellos hacen preguntas muy curiosas con relación a las cosas que utiliza la mujer para su higiene íntima.

ML: Mm (assentint).

CR: “¿Los hombres no tiene higiene íntima? Es una de las preguntas que les hacemos. Ahora por ejemplo, los chicos también se depilan, qué significa que el chico se depile, ¿que es más limpio que otro que no se depila?”

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces hay chicas que piensan que los chicos también se deben depilar.

ML. (Somriure)

CR: Y esto hace años... es curioso, pero no se pensaba.

ML: Mm (assentint).

CR: “Sexualidad e Internet” que es uno de los más solicitados. “¿Cuando visitar y qué hacer en un Centro de Orientación-Planificación Familiar?”

ML: Muy bien.

CR: Otro... otro... taller es el... de la ropa...

ML: Ah, sí...

CR: Que se llama “El taller de la moda” que es muy importante.

ML: Mm (assentint). Muy bien

CR: Y luego “Educar en la televisión”, digamos los medios de comunicación.

ML: Mm (assentint).

CR: Más o menos estos son los talleres pero van saliendo... van saliendo otros. Cada año intentamos introducir alguno más, sobre todo por las necesidades que van saliendo de los

centros.

ML: Claro. Sí, sí. Mm. Me ha llamado la atención cuando... a ver... me hablas de la importancia de la implicación del profesorado en el programa... y por otra..., me dices que a veces no es conveniente que el profesor asista al taller. Entonces esta... ¿me lo podrías aclarar?

CR: Sí. Yo creo que los profesores tienen que saber qué es lo que se hace en el taller.

ML: Vale.

CR: Tienen que saber... tienen que estar perfectamente informados de lo que hacemos, de lo que trabajamos y de cómo lo trabajamos porque, de hecho, en el aula queda constancia de lo que hemos hecho. Entonces, el profesor tiene que saber esto. Pero por otra parte durante la elaboración de los talleres, cuando hablamos con los adolescentes ellos prefieren que no estén los profesores porque el hecho de estar con personas que no conocen les da una cierta libertad...

ML: Mm (assentint).

CR: ... para hablar. Pero cuando nosotros trabajamos con ellos, al quedarse el póster, este póster el profesor lo puede utilizar para trabajar en el aula

ML: Mm (assentint).

CR: A otro nivel. Trabaja ya a un nivel superior.

ML: Mm (assentint).

CR: O "A ver, y ¿vosotros qué pensáis?", "¿por qué habéis puesto esto aquí", por ejemplo... Va a hacer un asentamiento del aprendizaje. No es que ellos no hagan hecho algo haciendo el póster, seguramente que sí pero no sé hasta qué punto...

ML: Mm (assentint).

CR: Entonces puede ser un tema para que lo saque incluso en un taller de su clase. Por ejemplo, de hábitos sociales...

ML: Claro.

CR: ... de comunicación. Por ejemplo, cómo nos podemos comunicar con los adolescentes, pues por ejemplo a través de alguno de estos temas que les llama la atención.

ML: Mm (assentint). Muy bien.

CR12

ML: Y la última pregunta...(Somriures) que es simplemente tu aportación personal, ¿no? T'agradaria afegir alguna cosa.. Si vols comentar algun aspecte que no hagi tractat jo en les preguntes, alguna cosa que consideris rellevant i que volguessis aportar a més a més del que hem estat parlant.

CR: Yo es que creo que el recorrido ha sido como muy intenso por todo y me parece muy interesante. Sí que pienso que tiene que haber más formación en los profesionales que...

ML: Mm (assentint).

CR: ... nos dedicamos al tema de la sexualidad. Y aparte... hace años la formación era más a título personal. Te formabas leyendo y preparando. Te formabas a base de... digamos, trabajar en ello, ahora ya existen... eh... talleres y cursos...

ML: Vale.

CR: Nosotros tenemos en master en sexualidad, que es importante...

ML: Ah, sí.

CR: ...también somos profesores del master en sexualidad, y en el cual hacemos programas específicos de sexualidad. Pero lo curioso es que estos programas la mayoría de veces, los programas que se hacen de personas que llevan muchos años trabajando pero sin ninguna sistematización...

ML: Mm (assentint).

CR: Pues se convierten, como comentábamos antes, en programas, por ejemplo, en un taller de caricias para adolescentes en un centro escolar. Entonces en alguno de los colegios cuando empecé a trabajar me decían “Por favor, nos gustaría saber qué talleres haces porque aquí ha venido alguien a hacer un taller de caricias y aquellos fue...

ML: (Somriures)

CR: ... el caos”. Entonces yo creo que aquí hay que reflexionar sobre la edad sobre la que estamos trabajando, la pertinencia de tocar unos determinados temas y cómo lo hacemos... con delicadeza. El tema de la homosexualidad es muy peligroso cuando hay un homosexual en clase y no quiere que se sepa....

ML: Mm (assentint).

CR: ...Entonces, hay que trabajarlo adecuadamente. Hay que desmitificarlo primero.

ML: Mm (assentint).

CR: Y bueno yo creo que en generalmente todo...

ML: Mm (assentint).

CR:... está dicho.

ML: Muy bien pues muchas gracias por tu aportación y en todo caso cuando tenga transcrita la entrevista te la enviaré por si te interesa... lo que sea

CR: Sí, sobre todo para saber qué cosas...he dicho.

ML: (Somriures).

ENTREVISTA NIEVES GONZÁLEZ. FUNDACIÓN DESARROLLO Y PERSONA

Mercè Lajara (ML): Hola Nieves. Esta entrevista es para un trabajo que hago para la Generalitat, para el Departamento de Educación y quería preguntarte un poco sobre el proyecto que lleváis a cabo allí en Valladolid. La primera pregunta sería sobre datos personales tuyos, ¿no? Bueno ya hemos dicho que te llamas Nieves González, no?

Nieves González (NG) : Sí. Rico.

ML: Rico, ¿no? Y no sé, donde naciste... tu estado civil y tu formación.

NG: Pues mira, nací en Palencia. Soy palentina. De Campos, mi familia de Promista. Familia de médicos.

ML: Ah, muy bien.

NG: Eh... Estoy casada desde hace diecinueve años. Tengo un hijo de... que va a hacer diecisiete en mayo, está en bachillerato, una niña de catorce años, que está en tercero de la ESO y un tercer hijo que esperábamos y que tuve un aborto. Yo hice medicina, por eso, porque soy de “nana” lo tengo por todos los frentes. La verdad es que luego nunca he ejercido como tal en la clínica... cuando empecé... bueno yo me casé nada más acabar la carrera. Y decidí que lo primero era mi familia, es decir que no quería hacer una especialidad que me alejase. Mi marido no tenía que buscar el traslado. Me gustaba mucho... había aprendido para mi los métodos naturales de regulación de la fertilidad...

ML: Mm (assentint)

NG: Y en cuanto me casé y acabé la carrera me marché a formarme en esto. A Madrid primero y después vine a Barcelona a aprender el método **psicotérmico**. Y enseñando a las parejas métodos naturales, empecé a ver dificultades sexuales...

ML: Mm (assentint)

NG: Y fue cuando dije... ¿por qué no me formo en sexología? No hice el camino al revés pensando... sino que viendo una necesidad dije ¿por qué no me formo en esto? Hice con el **INCISEX** el Máster en Sexología y entonces ya me dediqué profesionalmente a la parte de asistencia y poco a poco fue surgiendo la docencia.

ML: Muy bien. Respecto al origen del proyecto y a los objetivos, ¿no? La pregunta sería esto, no? ¿Cómo surgió, en que estado de implantación se encuentra actualmente, en que zona geográfica, qué tipo de centros?... un poquito por ahí.

NG: Pues mira es un proyecto que... la verdad es que el núcleo de la actividad... o sea, yo trabajo desde una entidad que es una fundación, que tiene ámbito nacional, dependemos de Asuntos Sociales, el ámbito del que dependemos es Asuntos Sociales, aunque el ámbito donde se trabaja en concreto es la educación.

ML: Mm (assentint)

NG: Pero realmente es una entidad al servicio de las familias y entonces tiene una parte asistencial y social bastante implantada. Dependemos por lo tanto de Madrid aunque la sede central está en Valladolid y el grueso de la actividad es Castilla y León. Es decir, son casi 34 centros educativos en Castilla y León y una población grande de alumnos donde está implantado el proyecto. Pero no sólo, tenemos una sede abierta en Cáceres...

ML: Mm (assentint)

NG: Y entonces tenemos un grupito de tres personas que también hacen ahí "coles". Tenemos una sede abierta en Madrid. Y entonces también Madrid, Toledo, Guadalajara, ahí hay una cierta actividad. Y luego también tenemos monitores sueltos en provincias pero que funcionan muy unidos a Valladolid en este caso, pues gente en Burgos, gente en Segovia, gente en Ávila... o sea, lo que es Castilla y León. Y... bueno... ha ido surgiendo por eso porque empezó una docencia en principio pequeñita pero eso se transmite por envidia...

ML-NG: (Riures)

NG:... y entonces los colegios de unos a otros pues iban llamando. Es verdad que empezamos en centros concertados... pues porque empezas de relación en relación un profesor que es amigo en un colegio... Date cuenta que los centros concertados funcionan por provincias.

ML. Mm. Ah, claro! Es verdad. Entonces va pasando...

NG: Claro. Entonces, pues si tu entras con las Hijas de Jesús de Valladolid pues están las de Medina del Campo, y las Hijas de la Caridad de Valladolid tienen las de Benavente y entonces entre las propias provincias se fue extendiendo. Y luego los directores de los centros educativos tienen mucha relación entre ellos, "¿no conocerás a alguien que haga esto?" Y se fue extendiendo así... Durante mucho tiempo en centros concertados por esto porque era como el ámbito entre dirección que más iba ascendiendo pero ahora trabajamos, creo que este año hay diez centros públicos...

ML: Mm (assentint).

NG: ... donde también estamos haciendo el trabajo y yo veo que ahí va de orientador a orientador escolar... ¿eh?

ML: Mm (assentint).

NG: Te llaman. "Es que he preguntado a mis compañeras orientadoras y me han dicho que os llame a vosotros". Nosotros no hacemos propaganda de ningún tipo porque nos

va llegando el trabajo esto, de un centro a otro. Y las edades en las que intervenimos son primero de... o sea, secundaria.

ML: Vale. Me parece que esto en otro momento te lo pregunto, ¿eh? Vale. Mm... ¿Cómo definirías o concretarías las características de la educación sexual que desarrolla el programa vuestro?

NG: El nuestro... Yo creo...

ML: Una caracterización.

NG: Trabajar lo afectivo.

ML:... centrado ahí...

NG: Yo veo que es como, ¿sabes? Es como lo propio, lo que nos diferencia y lo que hace que nos prefieran...

ML: Mm (assentint).

NG: Porque nos han llamado muchos centros que han trabajado con otras entidades y entonces lo que han recibido es la dimensión informativa, o a higiénico-sanitaria...

ML: Mm (assentint).

NG: ...a lo mejor sobre bueno, la anatomía o la fisiología, que ya lo trabajan de sobra a nivel escolar, el tema de... información sobre métodos de anticoncepción, que a veces los propios centros de salud se lo procuran a través de las matronas, o sea de la enfermería... enfermedades de transmisión sexual... Pero es muy difícil que alguien se atreva a abordar la afectividad.

ML: Claro.

NG: Porque ahí enseguida entra la moralina, las posiciones... entonces ahí hay como mucho temor por parte de los educadores a abordar esto. Los padres tampoco saben cómo hacerlo y los chicos tienen una necesidad enorme. Y es agradecidísimo cuando alguien se atreve a hablar con los chicos pues de la mirada que uno tiene sobre sí mismo, de las dificultades de relación con los otros. Entonces, en ese contexto de trabajar bien lo afectivo, trabajamos también lo sexual, quiero decir, lo genital y lo sanitario...

ML: Mm (assentint).

NG: Pero está integrado dentro de esto que... yo creo que... bueno existen más entidades que trabajan más en este campo, que son las que estás entrevistando...

ML: Sí, sí. Bueno, pero...

NG: Pero no somos tantas...

ML: Ya, ya, ya...

NG: ... y las que estamos nos conocemos perfectamente porque no somos tantas.

ML: Claro. Bueno... decirte que yo no puedo intervenir en la entrevista aunque me muera de ganas... porque sino te podría condicionar y esas cosas. Eh...¿qué objetivos persigue en programa? No sé, si los tienes quizás anotados...

NG: Sí...

ML: No hace falta que los leamos, los puedo...

NG: Pero bueno, sobre todo es esto. O sea, cómo transmitir la dimensión positiva de la afectividad en cuanto que somos seres hechos para la relación...

ML: Mm (assentint).

NG: Y que no podemos desarrollarnos, o sea, ser felices, estructurarnos bien si no nos relacionamos bien con los demás, como para trabajar la relación con los demás primero tiene que hacer uno un trabajo de aceptación y de valoración de uno mismo, y desde ahí, o sea que eso claro... el tema de las habilidades sociales por ejemplo, ¿no?...

ML: Sí.

NG: ... lo trabajamos mucho. Y desde ahí, el cuerpo como el lugar personal donde uno puede encontrarse con el otro. O sea, uno cuando dialoga con alguien, dialoga a través de su cuerpo y ama a través de su cuerpo. Entonces... integrando los gestos como una forma de lenguaje que nos permite abordar esto.

ML: Mm (assentint).

NG: Y en este marco, por ejemplo, cuando trabajamos con los púberes, primer ciclo de secundaria, se trabaja mucho más la esfera personal porque están muchísimo más preocupados de sus transformaciones, de sus cambios...

ML: Claro.

NG: ... de mis granos... o cuando se trabaja en segundo ciclo de secundaria o bachillerato los objetivos es más lo interpersonal...

ML: Mm.

NG: ...porque ya... ya salen de sí mismos y se dan cuenta de que el otro existe y lo que desean ya es cómo acercarme al otro que es diferente de mi y no tengo habilidades.

ML: Mm. Sí, sí...

NG: Dentro de este marco, delimitamos unos objetivos que es más trabajar en la pubertad los cambios o trabajar ya más los nuevos sentimientos y las emociones que surgen sobre todo a partir de tercero de la ESO.

ML: Muy bien. Ah... vale. ¿Se puede hablar de diferentes fases en el desarrollo del programa? Cuando empezasteis... bueno... quizás ya lo has explicado antes ¿no? Empezasteis tratando el tema más sanitario, después viste que había una necesidad de educación...

NG: Nosotros trabajamos más...Ah! ¿En nuestro proyecto dices?...

ML: Sí.

NG: Nosotros empezamos en lo asistencial.

ML: Mm (assentint)

NG: Lo que pasa es que, claro, viendo lo asistencial, te das cuenta que a veces las dificultades afectivas, relacionales, que vive la gente o los embarazos, los abortos... es decir, estas situaciones que es lo que te llega a la consulta... Que te llega una persona que ha sufrido un aborto, la persona que no sabe si vivirlo o no vivirlo, una separación ya decidida, un chaval que tiene unos problemas gravísimos en la relación con los padres... pues viendo la clínica es cuando vimos la importancia de prevenir...

ML: Mm (assentint).

NG: Lo asistencial es como más inmediato...

ML: Claro.

NG: ... sobre todo cuando tienes resultados positivos es muy gratificante. Haces una terapia breve y haces un camino con la gente. [En lo educativo no ves los frutos inmediatos pero realmente yo creo que es donde no se pone el acento, no se hace inversión económica y sin embargo ves que es la clave de todo.](#)

ML: Exacto.

NG: Entonces decidimos hacer el camino de intentar ayudar a los niños cuando dejan de ser tan niños para acompañarles en este proceso. Y cada vez más hemos ido implicando a las familias y a los profesores. Que eso yo creo que, de nuestro proyecto, es una cosa muy importante, que ha ido evolucionando en el tiempo. Al principio eso no era así...

ML: Ah, vale, vale...

ML: Pero hemos ido viendo con el tiempo que sin este implicar a todos tampoco hacíamos nada nosotros.

ML: Mm. De acuerdo.

NG2

ML: Respecto a los agentes responsables del desarrollo programa. ¿Quién desarrolla las actividades? ¿Tienen algún tipo de formación específica? ¿Qué tipo de formación?

NG: Sí... a ver... nosotros en eso no tenemos voluntariado porque, pues eso, no es sencillo... porque es serio... O sea tu entras en un colegio, incluso a nivel de funcionamiento, un compromiso con un centro en el que interrumpes un trabajo, la gente al fin i al cabo está trabajando. Tienes que saber llevar bien una clase.

ML: Mm (assentint).

NG: Hay gente que sabe pero que no sabe enseñar.

ML: Sí.

NG: Tienes que saber llevar bien una clase. Tienes que tener contenidos y tienes que tener habilidades...

ML: Mm (assentint).

NG: .. también específicas para llevar a los chicos, ¿no? Entonces yo creo que lo mejor que tiene la Fundación son las personas que trabajan en ella. O sea, hay un equipo de gente que trabaja en la Fundación... Tienen estudios diversos, pues hay trabajadora social, hay educadora social, hay médico, es decir, no todo el mundo es médico con máster en sexología. Pueden venir...eh... ya te digo. Mónica por ejemplo es máster en **coaching/cossering** y es una educadora social...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que ha recibido en materia afectivo-sexual una formación específica...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que luego además empiezan acompañando a otros que ya están trabajando.

Primero, observando, después empiezan a dar clases con otros que les observan y los vamos corrigiendo ...

ML: Ah... muy bien...

NG: ... y cuando ya uno tiene horas en el aula, empieza a impartir los talleres en solitario.

ML: Mm (assentint).

Y se cuida mucho porque...

ML: O sea, la misma Fundación se encarga de la formación de los miembros, ¿no?

NG: Sí. Sí, sí...

ML: Ah... muy bien.

NG: Aunque luego hacemos cursos externos. Por ejemplo, el *Teen-star*, el curso del CLER. Ahora estamos yendo juntos a hacer un máster en Matrimonio y familia...

ML: Muy bien.

NG: ... todo el personal. Es decir que juntos también nos implicamos en una formación externa...

ML: Vale.

NG: ... pero dentro sí, se da la formación.

ML: Muy bien. ¿Hay otros agentes que tengan algún grado de implicación en el desarrollo del programa: padres, profesores? Bueno, un poco ya lo has hablado, ¿no?... ¿especialistas en algún tema, además del responsable que actúa directamente con el alumnado?

NG: Sí, por eso porque nosotros no concebimos... o sea, porque los primeros educadores son los padres.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces... Y luego está el profesorado que está un montón de horas allí. Yo veo la ventaja de los expertos que llegamos de fuera...

ML: Mm (assentint).

NG: ... en el sentido que, claro, llegamos y nos marchamos...

ML: Claro.

NG: Entonces, eso da una libertad a los chicos que su tutor... ¡es que hasta les conoce la letra! Bueno, dices son anónimas las preguntas pero es que, a no ser que contesten por el ordenador, les puede sacar la letra...

ML: (Somriures)

NG: ...cosa que yo no.

ML: Sí, sí, sí, sí...

NG: Entonces nos da una ventaja enorme. Pero nosotros no estamos para puentear a padres y profesores... Entonces... eh... nosotros antes de empezar el proyecto, nos reunimos con los tutores en las aulas en las que vamos a trabajar y con el Departamento de Orientación...

ML: Mm (assentint).

NG:... se plantea el proyecto, se ve la implicación de los profesores. Entonces está la pregunta si entran o no entran en las clases...

ML: Sí... Eso te lo iba a preguntar

NG: Los pequeños, les invitamos a que entren...

ML: Mm (assentint).

NG: ... y los mayores, depende... Ellos sopesan, ellos conocen sus grupos y... ellos verán. No hay el problema de que estén porque como tienen dificultad si están los tutores de hablar pero hacen las preguntas por escrito, salvamos esa dificultad.

ML: Ah... Vale, muy bien.

NG: ... y deciden. Pero en todo caso, cuando nosotros terminamos, ellos siguen reforzando nuestro trabajo con tutorías en que ellos, con un material que se les aporta...

ML: Mm (assentint).

NG: ... siguen trabajando las habilidades sociales para que entre todos, consigamos los objetivos. A los padres siempre se les ve antes de empezar en las clases. Después de recoger las preguntas, cuando tenemos las demandas de los chicos, se cita a las familias...

ML: Mm (assentint).

NG: ... pues, ¿para qué? Los pequeños porque van a llevar trabajos para hacer en casa...

ML: Mm (assentint).

NG: ... y entonces los padres que sepan que llevarán fichas, que aprovechen y dialoguen con ellos. Y los mayores que, obviamente no llevan trabajo para hacer con sus padres ...

ML: (Somriures).

NG: ... pues para que los padres sean partícipes de lo que vamos a hacer en las aulas: los contenidos, la metodología e incluso las transparencias más esenciales y... bueno, de alguna manera puedan completar o puedan disentir, ¿eh? Puedan opinar o puedan participar. Y al terminar, solemos hacer otro encuentro de valoración también con las familias porque corregimos unos cuestionarios y les invitamos a... por ejemplo, una pregunta es si han recibido educación afectivo-sexual en su casa...

ML: Mm (assentint).

NG: Pues es muy interesante ver la nota que les voy a dar a los padres...

ML-NG: (Riures)

NG: Quedamos con los padres y valoramos juntos lo que se ha hecho.

ML: Muy bien. Vale.

NG3

ML: Respecto a los receptores del programa. Un poco también los has dicho ¿eh? A quién va dirigido. Si contempla otras actividades que tenga como receptores inmediatos otros alumnos diferentes a los de secundaria. Es decir, ¿en vuestro proyecto prevéis también llegar a otro tipo de alumnado que no sea el de secundaria obligatoria? Es decir, ¿antes o después?...

NG: Después... sí. De hecho bachillerato hacemos también.

ML: Mm. Vale.

NG: El bachillerato es gozoso. No es que nos neguemos a hacer bachillerato, sino que procuramos trabajar antes, pero bachillerato hacemos. Y en primaria, donde hemos intervenido es quinto o sexto, es decir más abajo no hemos entrado...

ML: Mm (assentint).

NG: No por nada. Es porque no hemos desarrollado esto y... a mi sí que me parece que trabajamos mucho con padres y profesores. Nos parece que pueden cubrir perfectísimamente, que... bueno, no se si podría ser interesante, pero nosotros no tenemos experiencia.

ML: Mm (assentint).Vale. Correcto.

NG4

ML. Aquí sí que te doy la “chuleta”. A ver, si tratáis estos temas, ¿no? Si se habla de historia de la sexualidad en el programa...

NG: No.

ML. No. **La anatomía del aparato reproductor.**

NG: Sí.

ML: La fisiología del aparato reproductor. Concretamente, ciclo menstrual, respuesta sexual, el embarazo, la lactancia... ¿De esto...?

NG: Pues depende del nivel. El ciclo menstrual se explica siempre.

ML. Mm (assentint)

NG: En el primer ciclo de secundaria, que son a los que llamo pequeños; segundo ciclo de secundaria y bachillerato, que son a los que llamo mayores. El ciclo menstrual siempre. La respuesta sexual, en mayores.

ML: Mm (assentint).

NG: El embarazo, no como tema tal pero sí está enmarcado tanto en pequeños como en mayores de refilón con otras materias que se tratan. La lactancia, no la trabajamos por ejemplo.

ML: Mm (assentint).

NG: Hombre... en cuanto que puedes hablar de cómo el cuerpo se prepara en el embarazo...

ML. Sí.

NG:... y se promueve la lactancia materna pero no como tema específico.

ML: No porque probablemente eso se trabaje en ciencias o así, ¿no? Pero yo lo pregunto...

NG: Sí. Y de la anatomía del aparato reproductor masculino y femenino... O sea, nosotros la parte fisiológica la trabajamos, no tanto para explicar la anatomía...

ML: Mm (assentint).

- NG: ... que nos preocupa poco porque es lo que han dado en el colegio, sino en cuanto aspectos que puede que se escapen...
- ML: Mm (assentint).
- NG: por ejemplo el tema de los tamaños...
- ML: Ay! Sí...
- NG:... o sea en cuanto a las preocupaciones que ellos pueden tener sobre esto.
- ML: Muy bien.
- NG: Y esas cosas. Hasta cuando dejan de crecer los genitales...
- ML-Mm. Sí, sí (Somriures)
- NG: ... en el ciclo menstrual, pues que veo un moco y no sé si es una infección, lo que significa...
- ML. Muy bien.
- NG: ... ¿Cómo sé si me va a bajar la regla? Y entonces esta secreción que precede a la menstruación... ¿Sabes?
- ML: Mm (assentint).
- NG: Más ese tipo de cosas. Si me ha bajado la regla o no...
- ML: Mm (assentint).
- NG: Los granos que a veces tienen que ver con que me va a bajar la regla o no...
- ML: Mm (assentint).
- NG: Más referido a sus preocupaciones...
- ML. Muy bien.
- NG: ... realmente que no a describirles algo que ya han estudiado.
- ML: Si, sí, sí... Muy bien. Ah...Sexualidad: proceso de maduración de la sexualidad, las dimensiones de la sexualidad, el “petting”... ¿De todo esto habláis?**
- NG. Sí. En los pequeños más de refilón, ¿eh?
- ML: Mm (assentint).
- NG. Aunque también, porque se estudia que es la sexualidad, cuando empieza, cuando termina, qué significados tiene. En los mayores más a fondo... Pero en los dos. Por ejemplo, en cuanto al “petting” que son las conductas... creo ¿eh? Ahí tendría que ir yo más a fondo...
- ML: (Somriures)
- NG: Que son conductas genitales sin penetración esto se explica por ejemplo cuando hablas del ciclo menstrual y hablas del moco cervical...
- ML: Mm (assentint).
- NG: ... en período de máxima fecundación de la mujer...
- ML: Mm (assentint).
- NG: cuando está con un moco de clara de huevo resbaloso que llega al exterior de la vagina y donde un espermatozoide puede atravesar los diez milímetros... vamos a ver... no es imposible un embarazo con un contacto genital íntimo sin penetración...
- ML: Mm (assentint).
- NG: Y esto por ejemplo yo lo he visto en casos de vaginismo... Mujeres que todavía no han conseguido la penetración y en contactos vaginales, se han quedado embarazadas. Entonces eso de “jugamos pero muy cerquita” que dice la gente... “estábamos jugando”... El poder, no sólo poder hablar de lo que es, lo que significa, lo que a veces puede llegar a suponer... A veces se plantea banalmente...
- ML: Ya.
- NG: ... estas cosas ¿no? Y luego... esto... que el tema no es “hasta dónde llego o no llego”¿sabes?, como diciendo a partir de aquí no porque... sino ¿qué significado tiene este gesto para ti?
- ML: Claro.

NG: ¿Sabes? Es que a veces estamos como midiendo un beso sí dos no, la penetración no pero todo lo demás sí, como si fuera una historia técnica de fontanería... sino realmente el valor de los gestos. Por lo tanto ¿este gesto, el “petting” como otro, es un gesto que necesitas para decir “te quiero” a la otra persona o no? ¿O uno qué está buscando en estos gestos?

ML: Mm (assentint).

NG: O sea a veces no es sólo describiendo lo que puede suponer o no de cara a un embarazo... porque es precisamente una alternativa que se propone para evitar el embarazo...

ML: Sí. Sí, sí...

NG: Sino ir al fondo realmente ... es la intimidad de la otra persona, genital también ¿no?

ML: Mm (assentint).

NG: ¿Y qué significa para ti esto? ¿o no significa?

ML: Correcto. Vale... Enfermedades de transmisión sexual, ¿eso lo habláis?

NG: Sí... en los mayores... Sí, sí. Se les describe... y el sida especialmente.

ML: ¿Planificación familiar? ¿Métodos naturales de regulación de la fecundidad, preovulatorios, postovulatorios?

NG: También. En los pequeños no es un tema, como lo es en mayores...

ML: Mm (assentint).

NG: Pero se trabaja a través de las preguntas que siempre hacen sobre esto. Entonces, no es que la clase vaya de esto pero por ejemplo cuando hablas de la sexualidad, para qué sirve, está la transmisión de la vida y cómo el coito transmite la vida, y viene el embarazo... Entonces, por ahí sale el tema.

ML: Ya, claro.

NG: En los mayores sí. Se describe, se reconoce la fertilidad femenina y masculina, cómo es...

ML: Mm (assentint).

NG:... el coito como gesto sexual que transmite la vida y como la contracepción o los métodos naturales de regulación de la fertilidad permiten regular esta dimensión de la fertilidad. Y hay una descripción porque realmente no van a tener esta posibilidad si van a un centro de planning, que nadie le dedique una hora...

ML: Claro.

NG: porque no hay tiempo.

ML: Claro.

NG: Entonces, poder disponer de una hora para poder hablar de esto es un lujo.

ML: Mm. Muy bien. Aspectos antropológicos y psicológicos... Concretamente, pues no sé, cómo tratáis el tema del cuerpo, autoestima... bueno (somriures) brevemente si es posible...

NG: Bueno... El cuerpo lo trabajamos mucho porque yo creo que realmente lo que más les cuesta es hacer el proceso de aceptar el nuevo cuerpo que empiezan a experimentar cuando transforman. Como les cuesta aceptarlo a veces buscan en la mirada de los demás esa aceptación que ellos no se regalan...

ML: Mm (assentint).

NG: ... y a veces en este ligoteo lo que está en juego es el sentirme preferido para sentir que soy valioso por lo tanto que estoy bien incluso físicamente...

ML: Mm (assentint).

NG: ... entonces el ir recogiendo estas cosas y ... eso, dándoles herramientas para ... a ver que es bonito sentirse preferido...

ML: Mm (assentint).

NG: ... es bonito sentirme preferido. A todos nos gusta sentirnos preferidos...

ML: Claro. (Somriures).

NG: Pero... es decir, uno se tiene que sentir a gusto con su propia piel ¿no?

ML: Sí, sí. Claro.

NG: Igual que el hecho de que para sentirse preferido no puedes pagar cualquier peaje.

ML: Mm (assentint).

NG: Que es el tema de la asertividad...

ML: Mm (assentint).

NG: ... porque a veces porque no me dejen...

ML: Mm (assentint).

NG: Uno paga lo que sea, ¿no?... que es no ser uno mismo. Pues yo creo que ahí... estos son... que luego te sirve para todo, el consumo de sustancias... quiero decirte que trabajar estos aspectos, que ellos se descubran en los que son...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que sepan estar, lo que desean y lo que no desean les va a ir bien para cualquier cosa pero tiene que ver también muchas veces con la forma en la que entran en las relaciones sexuales.

ML: Mm.

NG: Sobre todo las chicas.

ML: Mm. Un poco has hablado también del tema de la autoestima ¿no? Relacionado con esto, bueno, el proceso de valoración de la persona, la integración de la inteligencia, sentimientos, voluntad...

NG: Que no es fácil porque ellos viven a golpe de sentimiento...

ML: Mm (assentint).

NG:... porque son adolescentes y sientes, actúan y luego piensan ...

ML-NG: (Riures)

NG: Pero lo hacen en todo! Entonces claro... ¿es que es así! Si fuera de otra manera, serían ya adultos ¿no?

ML: Claro.

NG: Pero bueno... que tomen conciencia de la fuerza que el sentimiento pueda tener...

ML: Mm (assentint).

NG: ... de la necesidad que ellos tienen también de poder pensar... o sea... que no es más libre el que hace lo que se le ocurre...

ML: Mm (assentint).

NG: Ni el más maduro de la clase, ni el más guay, sino el que es capaz de razonar lo que tiene que hacer y después de razonar, actuar, realmente ese sí que ha entrado en un proceso de maduración. Y hay que reforzar esto. Pero bueno esto, aunque se dice y se explica, pues lo tienen que ir haciendo a lo largo de la vida...

ML: Claro, claro, es un tema que siempre lo tenéis presente.

NG: Claro.

ML: Claro. ¿La comunicación y el diálogo?

NG: También, también. Sobre todo con mayores, bueno con los pequeños más en el tema de los padres...

ML: Ah, claro (Somriures).

NG: ... les importa bastante más los padres que las parejas, que les importa bastante menos. En los pequeños sale mucho con las familias, por qué discutimos tanto...
... por qué tenemos mal humor, por qué tal.

ML: Mm (assentint).

NG: Con los mayores ya es más el tema de la pareja.

ML: ¿El tipo de relaciones interpersonales?

NG: ¿A qué te refieres con eso? ¿qué tipo de relaciones interpersonales? La amistad...

ML: La amistad, exacto.

NG: Sí, la amistad por ejemplo es importantísima. Porque yo creo que es algo que se ha perdido...

ML: (murmura alguna cosa del tipus "estoy de acuerdo")

NG: Se ha perdido, entonces... y sin embargo es algo que necesitan profundísimamente. Por ejemplo, un niño o una niña puede estar toda la secundaria sin tener novio o novia, no les pasa absolutamente nada, sin embargo como la pase sin tener amigos, están perdidos! Están perdidos. Entonces yo creo que hay que recuperar eso, el valor de la amistad.

ML: Mm (assentint).

NG: Y la expresión física del afecto de la amistad.

ML: Muy bien.

NG: Que porque dos chicas se achuchen no son lesbianas, porque dos chicos se achuchen en un momento dado no son gays y porque un chico y una chica se quieran y se abracen no son novios...

ML: Mm (assentint).

NG: ... y entonces parece que nos queramos meter todos en la vida de los demás.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces recuperar el espacio de la amistad. Realmente en la amistad es como un aprender a querer, que son los aprendizajes que tendrán que hacer cuando tengan pareja. Son los entrenamientos. Entonces... la amistad nosotros la trabajamos mucho.

ML. Mm. Perfecto. Atracción, amor, sexualidad...como... son diferentes aspectos ¿no?

NG: Sí, que se confunden. Experimentan la atracción o el enamoramiento y se creen que eso es todo...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que eso es amar. Entonces te dicen "hay que tener que tener relaciones sexuales cuando estoy enamorado". Que no es lo mismo que sentir atracción, es un grado más, pero no es la madurez tampoco.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces... que diferencien el proceso amoroso.

ML. Muy bien. La toma de decisiones, presión del grupo...

NG: Sí. Eso sobre todo lo recogen más los tutores...

ML: Ah. Vale.

NG: Es decir, que nosotros dentro del proyecto, las unidades que nosotros llevamos procuramos que esto le den mucha más continuidad a lo largo del curso.

ML: Claro.

NG: Porque a veces también va bien para trabajar otros temas...

ML: Mm (assentint).

NG: de hábitos, de alimentación...

ML. Sí, sí...

NG: Entonces la toma de decisiones y la presión del grupo les viene fenomenal toquen lo que toquen.

ML. Claro. Sí, sí. Muy bien Después, el tema de mitos relacionado con la sexualidad.

NG: Pues esto lo de los tamaños siempre toca, las edades en las que hay que tener relaciones...

ML. Sí.

NG: ... la edad... en la calle “¿por qué hay que tener relaciones a los dieciséis años?” Bueno, ¡y eso quien lo ha dicho! Dicen, “en la calle”.

ML. Vaya.

NG: El punto G, el masturbarse, futura frígida la que no se masturba. Es decir, los mitos cambian...

ML: Mm (assentint).

NG: Es curioso... pero esto sigue... los granos de la masturbación, quien lo deja, deja de crecer. Es decir, un montón de cosas, algunas las hemos heredado y parece que siguen los mismos y otros sin embargo se inventan nuevos y se incorporan a la colección.

ML. Mm. Bueno, un poco ya lo has dicho: lo que piensas del “petting” y eh... cómo lo tratáis pero bueno esto me parece que ya lo has dicho antes y podemos pasar a la siguiente.

NG5

ML: ¿Su programa se puede integrar dentro del currículum propio indicado por la LOE o dicho de otra manera por el Ministerio de Educación del Estado español o... es que como lo tengo para diferentes entidades... se puede integrar lo que explicáis vosotros dentro de lo que sería el currículum o es algo fuera, externo?

NG: Se puede integrar. Bueno, como siempre. Dentro de la transversalidad que es la teoría...

ML: Vale.

NG: Pues es la teoría. Claro. Podría hacerlo cada profesor dentro de su área perfectamente. Yo lo que veo es que así es difícil integrarlo en la práctica. Teóricamente es estupendo pero normalmente es muy difícil...

ML: Claro.

NG: Yo donde veo que se integra más es en ... bueno... dentro del plan de convivencia de los centros, por ejemplo... dentro del plan de acción tutorial...

ML: Sí.

NG: ... de atención a la diversidad, porque más diverso que las chicas de que van y de que van los chicos, a veces no entendemos, ¿no?...

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces yo veo que ahí, por ejemplo, cuando se crean espacios propios dentro del centro que sabes que dedicas x horas a esto, es mucho más fácil que la gente se lo tome en serio...

ML: Claro.

NG: ... y lo tire adelante.

ML: Sí, sí, sí...

NG: Entonces se integra. Y bueno tienes, por ejemplo, dentro de los programas de hábitos saludables o de la educación para la salud, tranquilamente puedes reconocer esto.

ML: Muy bien. ¿Está prevista una gradación de contenidos o el nivel de estos y por lo tanto una intervención en diferentes momentos del proceso desde la niñez al final de los estudios no universitarios?

NG: Ya te digo... nosotros tenemos esta gradación en secundaria y bachillerato.

ML: Mm (assentint).

NG: Realmente no hemos hecho un trabajo de infantil y primaria.

ML: Mm (assentint).

NG: No porque no lo consideremos necesario. Está por hacer, por desarrollar. ¡Ojalá que seamos capaces de desarrollar todo!

ML: Mm (assentint).

NG: Pero... bueno. Nosotros realmente vamos haciendo el camino poco a poco.

ML: Mm (assentint).

NG: Vamos creciendo como una realidad...

ML: Perdona... Porque esto de..., disculpa que te interrumpa ahora ¿eh? ¿Cuándo empezasteis a hacer intervenciones en las escuelas, en que año o así? Para saber los años que lleváis de proyecto.

NG: Yo estaba embarazada de mi hija... Quince años.

ML: Es bastante. Sí, sí... De todas maneras hay temas que los tratáis a un nivel en un curso y después los volvéis a...

NG: Claro. Los mismos chicos los vemos varias veces. Es decir que los centros más antiguos, porque los hay que llevamos quince o diez o doce años... que además hemos hecho el curso para los profesores, que vemos a los padres, o sea hay centros en que somos parte del centro educativo. La mayoría de ellos, porque son centros muy fieles. Cada año vamos incorporando otros pero nosotros ya... en junio tenemos ya casi la programación de todo el año, porque los centros repiten fecha, repiten...

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces los mismos chicos, les vemos a distintos niveles.

ML: Muy bien.

NG: Y además procuramos ordenarlo. Cuando un centro empieza y quiere hacer muchas cosas, les decimos que nos seleccionan los niveles de la intervención para hacerlo progresivo. Entonces, por ejemplo, si haces primero y segundo de la ESO: nosotros, primero, en segundo seguid los tutores, ¿eh? Si hacemos nosotros terceros, en cuarto dais continuidad vosotros. Hacemos luego primero de bachillerato... Entonces, los mismos, el propio centro hay un recorrido que ya está programado.

NG6

ML: Mm. Correcto. Bueno ahora sí, ya tienes la chuleta ahí también. ¿Cómo trata el programa los siguientes temas socialmente controvertidos? ¿La orientación sexual por ejemplo empezamos por ahí?

NG: Pues la orientación sexual es un tema importante ¿por qué? Porque realmente se especifica en adolescentes, se empieza a manifestar y entonces es importantísimo hablar de esto porque hay alumnos y alumnas que tienen dudas...(Sorolls) (referint-se a la gravadora) ¿va bien?, si nos tendríamos que apartar...

ML: ...funciona bastante bien y coge la voz directa, no las exteriores...

NG: ... y entonces es importante como acompañarles, o sea, que pueda haber un espacio donde explícitamente se puede hablar de algo que normalmente se sufre en silencio y en soledad absoluta.

ML: Mm (assentint)

NG: ... porque si todos sus amigos están hablando de chicas y descubres que lo tuyo se dirige hacia un chico no te atreves a hablar con los amigos de esto. Primero por el miedo al rechazo de los amigos que piensen que vas a por ellos o a por ellas ¿no? Entonces, hay como una soledad enorme y un sufrimiento generalmente donde dices “¿Y ahora con quien hablo de esto?, ¿Con mis padres? ¡Qué me van a decir! ¿Con mis profesores?...” Que en clase se pueda generar este espacio, entonces el tema de la orientación ¿cómo lo planteamos? Realmente, hay un periodo en la adolescencia, y esto ya se que hay gente que lo discute pero es así, de ambigüedad posible. De posible ambigüedad. Y, de hecho, el tener conductas sexuales en la pubertad, inicio de la adolescencia, (*hi ha soroll ambiental*) porque es una época de descubrimientos, que tienes tú, que tengo yo, a ver cómo es lo tuyo, uno se toca y el cuerpo tiene la capacidad de sentir placer.

ML: Mm.

NG: Entonces el hecho de poder primero situar eh... diferenciar los actos de una orientación. No es lo mismo una persona homosexual ... (*molt soroll ambiental*) que una persona que puede ser heterosexual pueda tener actos homosexuales en estos años ¿no?...

ML: Mm (assentint).

NG: Y esto puede descubrirse no sólo eróticamente atraído hacia el cuerpo, sino emocionalmente. Descubrirse enamorado de otra persona. Y esto no significa eh... que tenga una estructura de personalidad homosexual...

ML: Mm (assentint)

NG: ... que puede que sí o puede que no. Que ante la duda de lo que uno está sintiendo y viviendo, tiene que ser precavidos de no introducirse en la dinámica de los actos... porque los actos... guardamos memoria de los actos...

ML: Mm (assentint).

NG: ... porque el cuerpo tiene capacidad de sentir placer y eso no determina la orientación.

ML: Mm (assentint).

NG: Y por lo tanto esta precaución de concederse un tiempo y encontrar las personas apropiadas para poder hablar explícitamente de lo que se está viviendo, de lo que se está sintiendo, clarificar y poder ver si de verdad ¿eh? esta persona va a ser una persona homosexual y si lo va a ser, y es su condición, es la aceptación en la vida. Es decir, es lo que uno es, pero lo tiene que descubrir.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces son años donde hay que descubrir muchas cosas... muchas cosas... porque son años de descubrimientos a muchos niveles. A mí lo que no me parece prudente es decir “Bueno, prueba...” en el sentido que puedes precipitar una experiencia que no ayuda a la clarificación los sentimientos.

ML: Mm (assentint).

NG: ¿Qué ofrecemos? La posibilidad de que entren en diálogo con nosotros.

ML: Mm (assentint).

NG: Y de hecho, se acercan chicos y se acercan chicas. Es decir, busca un adulto que no te juzgue, que te puede comprender y que te pueda a ayudar a ordenar todo esto.

ML: Mm (assentint).

NG: Y la verdad es que yo creo que nos vienen chicos y chicas que tú no tienes, ¿sabes?... que tú no tienes este juicio, que tienes este deseo... se acercan con libertad y desde ahí ya personalmente, lo que no es en el aula, se ayuda a que ellos puedan situarse.

ML: ¿La autogratificación?

NG: ¿La masturbación?

ML: Sí.

NG: Pues también es marcarla porque realmente es la expresión física del repliegue narcisista que tienen... o sea que... o es la liberación física de tensiones que viven, que viven muchas tensiones, muchos conflictos que resolver, muchísimos y... Bueno, es un placer a su alcance, que quieres que te diga.... Ellos sienten placer, hay un bienestar físico que se deriva de la respuesta sexual humana...

ML: Mm (assentint).

NG: ... es sencillo. Bueno en la masturbación, primero se liberan mitos porque tienen muchos: que se va a gastar el semen ...

ML-NG (Riures)

NG: (Entre riures) que se van a quedar estériles de por vida, crezco o no crezco, crecen los genitales, los pajaros...todas esas cosas...vaya...Físicamente no produce daño ninguno... pero que es verdad que uno está hecho en la vida para algo más grande que esto. ¿En qué sentido? Pues que los actos solitarios no llenan la existencia.

ML: Mm (assentint).

NG: Es querer y ser querido y para eso también tiene que aprender a ordenar el deseo del propio cuerpo porque estará también el deseo del cuerpo del otro...

ML: Mm (assentint).

NG: En este punto además es muy bonito cuando hablas con ellos y te dice el chico que cuando está enamorado cuando se masturba fantasea con otra, no con su chica.

ML: Mm (assentint).

NG: Es muy bonito escuchar su propia experiencia para que de la propia experiencia entienda “¿por qué no fantaseas con la chica que prefieres?”...

ML: Mm (assentint).

NG: ... porque realmente con la chica estás llamado a vivir algo más grande de lo que te estás hablando solito en tu casa, porque hablar solo es muy aburrido.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces, bueno, esta libertad de ir ordenando los deseos es una conquista adulta que irán haciendo en el tiempo... y habrá chicos o chicas que también, los más nerviosos, los más impulsivos, los que tienen más conflictos... es una conducta sexual que a veces libera cosas que no están en el área de la sexualidad.

ML: Mm (assentint).

NG: Pues ni hacer un problema de esto, ni hacer un ideal de sexualidad porque no lo es.

ML: Mm. Muy bien. Sí, sí... ¿El aborto?

NG: El aborto trabajamos para prevenirlo.

ML: Mm (assentint) (Somriures)

NG: Es como en las caries, los que trabajan con salud bucodental ¿no? Es decir, si no haces salud bucodental, pues no puedes estar contentito con las caries.

ML: Mm (assentint).

NG: Realmente es una pena. En el sentido de esto... que es una vida que se pierde. Y no sólo es una vida que se pierde sino que es un dolor para la persona que entra a vivir en un proceso de este tipo. Entonces, trabajamos precisamente para que, en la medida de lo

que podamos y esté a nuestro alcance, se pueda prevenir que una mujer se encuentre en esta circunstancia.

ML: Mm (assentint).

NG: No sólo educando, sino que asistencialmente también prestando apoyo cuando llega el embarazo. Es decir, que en la parte asistencial, cuando hay un embarazo, pues que sepa que, en un momento dado, pueda contar con que la sociedad genera también soportes y redes si se lanza y tiene la valentía, que hay que tenerla a veces en determinadas circunstancias y tirar adelante con la vida, que cuente con los soportes.

ML: Ya. Muy bien. ¿Y los siguientes contravalores? Violencia de género, ¿esto lo tratáis también? Abuso sexual, comercio sexual, pornografía...

NG: A ver... La violencia de género no tenemos un tema como tal pero sale en las clases... hay preguntas siempre, que te sorprenden. Hay preguntas porque se padece. Entonces... el otro día había una pregunta de una niña ¿"Cuando un hombre pega a su mujer puede ser que la quiera sólo que tenga algún problema?"

ML: Uix!

NG: Claro. Vamos a ver... tú no tienes un tema sobre violencia de género pero la vida impone la realidad.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces, en este sentido, a ver... evidentemente tiene un problema pero evidentemente el amor no es pegar.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces ahí sí que hay que hacer un trabajo de tomar conciencia de lo que es y no es un problema y hasta donde se pueden consentir situaciones. Y sobre todo con los chicos que son los que lo ven o lo pueden padecer en casa trabajar la vergüenza que sienten de que esté sucediendo esto en su entorno que les impide a pedir ayuda...

ML: Mm (assentint).

NG: Y dices... "Bueno, si tienes un problema en el colegio pides ayuda en tu casa y si tienes un problema en tu casa puedes pedir ayuda al colegio."

ML: Muy bien.

NG: Es así. Y entonces siempre existe... pues lo de siempre... busca un adulto, que no tiene por qué ser el tutor si coincide que no es el tutor el que te inspira confianza, que puede ser la profesora de matemáticas...

ML:

NG: O la de... yo que sé... o, pero busca a alguien a quien puedas hacer partícipe de lo que estás viendo para también ver qué recursos se pueden movilizar para salir de lo que está sucediendo. Porque les paraliza la vergüenza.

ML: Claro, ya, ya. Bueno...

NG: Y el abuso sexual sí que se habla explícitamente.

ML: Esto si lo tratáis. Muy bien. Y... sobre comercio sexual, pornografía, turismo sexual.

NG: Esto se trabaja cuando se trabaja el valor del cuerpo.

ML: Claro, porque está relacionado...

NG: Claro. Está totalmente relacionado. Es decir, el cuerpo no es un objeto de intercambio. Si fuera un objeto podríamos comercializar ¿eh? Tú vas a hacer turismo y... ¿por qué no? Es decir, igual que te compras un souvenir, te pagas una relación con quien sea.

ML: Mm (assentint).

NG: Sólo que un souvenir es una cosa y una persona es una persona.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces... pero se enmarca dentro del valor del cuerpo, como tocar el cuerpo es tocar la persona. La pornografía priva de esto. Es una relación exclusivamente corporal... eso es el daño que hace... que no entra la ternura, no entra en juego la comunicación, por lo tanto que la esfera de la persona más interna no se percibe...

ML: Mm (assentint).

NG: Es... realmente la pornografía es un mercado. Un mercado en que la mercancía es el sexo. Entonces... esto está enmarcado en el tema del cuerpo.

NG7

ML: Muy bien. Respecto a la metodología. ¿Qué metodología utilizáis, o sea... si la tienes escrita en algún sitio pues.. me sabe mal alargarme, ¿eh?

NG: Pues... metodología... Yo creo que está en "Cuando aprendemos a amar" la verás... está en... es que no sé si está escrita en los talleres...

ML: Ah...

NG: Con los niños, con los pequeños, mucho a base de fichas. Nosotros llevamos un soporte audiovisual que sirve de base a la explicación pero trabajamos mucho con fichas. Por ejemplo, rellenar viñetas...

ML: Mm (assentint).

NG: ... donde a los personajes les ponen palabras en los espacios, en los bocadillos...

ML: Ah, vale, sí...

NG: Y entonces, luego recogemos las viñetas y las repartimos aleatoriamente de manera que a nadie le caiga la suya...

ML: (Somriure)

NG: para que no les de vergüenza leerlas.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces son técnicas proyectivas...

ML: Mm (assentint).

NG: Una niña muy delgada te pone "¡Qué gorda estoy!", y nos sirve para trabajar los modelos de belleza. Un niño que está viendo una foto, por ejemplo, un álbum de fotos con los padres, en la boca de los padres les pone "¡Qué pena que hayas crecido!", y sirve para trabajar los descubrimientos de la infancia... Entonces tenemos, pues eso, técnicas de, pues eso de dibujos, de viñetas que luego trabajamos clase. Fichas que solemos hacer con preguntas de temas que no se han explicado...

ML: Mm (assentint).

NG: ...antes de explicarles, para tomar contacto de donde están ellos...

ML: Mm (assentint).

NG:... y corregir sobre ideas preconcebidas.

ML: Mm (assentint).

NG: Llevan trabajos a casa. Pues una foto de cuando eran pequeños, preguntan a los padres que sienten al verles crecer...

ML: Mm (assentint).

NG:... para ver la ambivalencia por ejemplo de los procesos de crecimiento, cómo cuesta hacerse mayores y por qué cuesta hacerse mayores...

ML: Mm (assentint).

NG: ... Entonces se hace mucho a través de trabajos y luego hay una parte de desarrollo y de explicación. Tenemos luego soportes audiovisuales, montajes... a veces trabajamos con canciones, cuando hablamos de sentimientos lo hacemos con la música...

ML: Mm (assentint).

NG: ... Y entonces explicamos en canciones los sentimientos de atracción, los sentimientos de enamoramiento, el amor verdadero...

ML: Y bueno, la organización, las horas que dedicáis, y todo esto ¿lo podría sacar de la web que tenéis?

NG: Sí, yo creo que está bastante descrito.

ML: Pues entonces ya estás. No entraré de ahí. ¿Hacéis algún tipo de tutoría personalizada con los alumnos?

NG: Sí. Se ofrece... No todos los centros quieren, ¿eh?...

ML: Mm (assentint).

NG: ... pero se ofrece. Pues para eso ofrecer un espacio fuera del aula donde ellos personalmente se puedan dirigir.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces algunos, es un despacho donde los chicos pueden salir de clase para venir a hablar con nosotros y otros simplemente son los recreos y los intercambios, o sea que no todos son...

ML: Ya.

NG: Porque no todos los centros deciden crear un espacio específico. Entonces qué procuramos cuando no es así, clases antes y después del recreo.

ML: Ya.

NG: para que así nos quede el espacio del recreo y pasamos el consultorio (*no s'entén*)... Pero hay centros que contemplan que haya un lugar. De hecho, los chicos piden salir de clase para hablar con nosotros.

ML: Ya... Muy bien. Ah... En Cataluña existe la figura del profesional del mundo de la salud, normalmente del campo de la enfermería que va al centro escolar periódicamente para responder las cuestiones que plantean los adolescentes. ¿También existe un paralelismo en Valladolid o en Madrid de esta figura?

NG: No.

ML: No.

NG: No. O sea, sí que es verdad que los centros de salud ofrecen...

ML: Mm (assentint).

NG: Realmente no lo tienen muchos centros educativos, ¿eh?

ML: ¿Y qué opinas? (Somriures)

NG: Me parece bien si... Bien... Hombre yo lo que conozco, te digo, lo que conozco es una charla sobre enfermedades de transmisión sexual o sobre métodos anticonceptivos...

ML: Mm (assentint).

NG: De lo que yo conozco. Que puede que haya gente que esté haciendo más. A mi eso me parece muy pobre... pobrísimo vamos. Porque, de hecho, eso está escrito en los libros de texto. No sé en Cataluña, pero por lo menos en Castilla y León... en tercero de la ESO creo que ya tienen estos temas...

ML: Bueno, más que nada por si los alumnos quieren consultarles algo...

NG: Ah... no me hablas de la explicación sino la consulta...

ML: Sí. ¿Qué te parece el hecho de que haya una persona, una enfermera, por ejemplo, en un centro educativo que tenga un despacho y que los alumnos puedan ir a consultar las dudas que tengan?...y así.

NG: Me parece que no... Primero que las familias tienen que saberlo y tiene que haber el consentimiento de los padres en este sentido. Por qué esta figura está en el centro... y

luego me parece que es importante conocer la propuesta educativa... Porque, claro, cuando alguien habla contigo, tú respondes...

ML: Claro.

NG: ... a una preocupación concreta. Entonces, tiene que haber mucha libertad para ver qué propuesta educativa se va a hacer. Es decir, todas las preguntas que me estás haciendo a mi

ML: Claro.

NG: ... que se puedan hablar tranquilamente con el equipo de dirección del centro y con los padres...

ML: Mm (assentint).

NG: ... y si toda la comunidad educativa está contenta pues a mi me parece fenomenal, si no me parece que hay derecho tanto por parte de la comunidad educativa, de la dirección, como de los padres a decir "mira, yo no quiero, ¿sabes? que te metas donde no te hayan invitado".

ML: Mm (assentint).

NG: Pero esto que estamos haciendo tú y yo, ¿sabes? De decir, bueno a ver si un niño va con un problema afectivo... cómo va a ir la cosa. Si va con un tema de conducta sexual, si va con un tema de orientación cómo lo vas a enfocar.

ML: Mm. Claro.

NG: Y después esa transparencia de decidir.

ML: Mm (assentint). Muy bien. Vale. Pasamos a...

NG8

ML: Pasamos a los materiales. Mm... ¿Qué tipo de materiales usáis, si los habéis hecho vosotros o adaptáis otros materiales, si están integrados en el programa, de qué tipo...? Bueno, ya lo has dicho un poco ¿no? Utilizáis audiovisuales que habéis creado vosotros ¿no? Si utilizáis también recursos informáticos...?

NG: No.

ML:... ¿o os lo habéis planteado?

NG: No. Lo que utilizamos es esto, fichas, materiales que hemos ido elaborando, soportes y montajes que hemos ido haciendo...

ML: Mm.

NG: Y... no. La verdad es que no... Fotopalabra a veces, descargar canciones... pero todo, pues esto, todo lo hemos ido elaborando en la Fundación. Ahora va a salir un material publicado con otras entidades, que va a ser un material común que todos hemos colaborado en la elaboración y será de todos. Porque una vez está publicado no es específico de ninguna entidad...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que también es un bien, ¿no?

ML: Mm (assentint).

NG: ... pues con fichas ya más cuidadas, con una imagen y una maquetación más profesional... Pero yo la verdad lo que veo es que lo que menos importa son los materiales, ¿eh?

ML: Claro.

NG: Mira, el otro día pues es que te pasa, a ver... de repente te falla el ordenador y no puedes proyectar... y te das cuenta... a ver, ¿si siempre se ha dado clases sin powerpoint! Entonces, está fenomenal los materiales pero está ahí la persona que saca jugo a las cosas...

ML: Mm (assentint).

NG: Con una ficha una persona hábil se puede estar tres sesiones y una persona que no sabe aprovechar los materiales, está diez minutos ¡y ya se ha ventilado la ficha!

ML: (Somriures) Ya. Claro.

NG: Entonces está bien los materiales pero a mi me sigue pareciendo que a los chicos les enganchan las personas.

ML: (Somriures) Muy bien. Ah... ¿Contempláis de alguna manera los programas de televisión como una herramienta para incidir en el proceso educativo de los adolescentes? ¿Qué programas o qué tipo de programas?

NG: Sí, sí, porque tienes que dar clase con los programas. Es que no puedes evitar dar clases con los programas. Sí. Entonces, por ejemplo, nosotros en el cuestionario previo está “¿qué películas son tus favoritas?”, “¿qué series de televisión son tus favoritas?”...

ML: Ah... muy bien.

NG: “¿Qué libros son tus favoritos?”, “¿qué revistas son tus favoritas?... Y entonces antes de entrar en una clase...”

ML: Claro.

NG: ... tú tienes lo favorito de los veinticinco. Si en esta clase prima “Aquí no hay quien viva” pues quien vaya a dar clase...

ML: Somriures.

NG: ...más vale que se vea el capítulo de las cuatro semanas que te va a tocar en esta clase. Si prima “Los Serrano”... ¿Por qué? Pues porque lo que diga va a tener mucha relación con lo que diga la serie.

ML: Muy bien. Sí, sí, sí... (Somriures) Está claro... Implicaciones. ¿Tenéis algún tipo de soporte institucional? ¿Qué relación mantiene este programa con las instituciones políticas municipales, autonómicas, estatales?

NG: Pues lo único que tenemos es una subvención que la Consejería de Sanidad concede a los centros educativos. O sea, hay una convocatoria de hábitos saludables...

ML: Mm (assentint).

NG: donde entran áreas diversas, entre otras afectivo-sexual, que no la conceden a entidades, los directores la solicitan. Entonces la Junta la concede a los centros educativos que pueden apoyarse en entidades.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces tenemos todos los públicos y algunos concertados tienen concedida la subvención de la Consejería...

ML: Cuando hablas de Consejería, sitúame porque desde aquí...

NG: Consejería de Sanidad. La Junta de Castilla y León está dividida en consejerías...

ML: Vale.

NG: Entonces está Sanidad, está Bienestar Social...

ML: Sí, sí, sí...

NG: ... Educación...

ML: No sabía si... Es un tema autonómico entonces.

NG: Sí, autonómico.

ML: Vale. Sí, sí...

NG: Depende de la Junta de Castilla y León...

ML: Mm, mm, mm, mm, vale.

NG: Entonces, a nivel de Castilla y León. De hecho pues tenemos un centro subvencionado en Ávila, tres centros subvencionados en Burgos, otro subvencionado en León...

ML: Vale, vale...

NG: Es una cosa autonómica. Te digo, realmente quien obtiene la subvención es el centro educativo para desarrollar un proyecto concreto...

ML: Correcto.

NG: Entonces presentan el proyecto con nosotros...

ML: Mm (assentint).

NG: Pero directamente es el centro quien lo recibe aunque la factura la hace la entidad a la Junta de Castilla y León.

ML: Claro.

NG: Está muy bien porque así no dan subvenciones fantasmas. Tú das una subvención a una entidad que luego tiene que inventarse una actividad. Así se aseguran que financian algo que la dirección del centro ha solicitado que va a desarrollar...

ML: Correcto. Sí, sí, sí, sí...

NG: Entonces tenemos... institucionalmente es el único apoyo que tenemos.

ML: Vale, vale, muy bien.

NG9

ML: Respecto a la evaluación, valoración del conjunto de las actividades desarrolladas. ¿Cuáles valoras más? ¿Por qué?. Las actividades que hacéis, hay alguna que digas “Mira ésta sobre todo es que nos va muy bien ¿no?... no sé... qué tipo de actividades tú crees que son más bonitas... más agradecidas ¿no?

NG: Los púberes... A mi los pequeñitos me encantan...

ML: (Somriures)

NG: Los pequeñitos a mí... seguramente si nos fuéramos a primaria iríamos a disfrutar todavía más. O sea veo que ¡qué pena que no se trabaje en esto! Porque sacas un partido de lo poquito que podemos hacer enorme.

ML: Mm (assentint).

NG: Luego, agradecidísimos los padres. Te digo igual, están muy desatendidos...

ML: Mm (assentint).

NG: Los padres están deseando que sus hijos sea felices y, entonces, en temas que dices... el colegio te dice “No, es que no viene nunca nadie”... En esto vienen, sí que vienen, yo me doy cuenta que sí que acuden. Yo los padres y los pequeños... Luego cuando son mayores, pues bueno pues...

ML: Qué... Me estoy alargando mucho ¿verdad?

-No bueno, no se si os falta mucho o no... Si acaso un poco más...

ML: Ay!

NG: ¿Nos falta mucho?

ML: No, yo creo que no. Estamos acabando.

NG: Acabamos. ¿Vale? Un cuarto de hora... No, no, seguimos ya que estamos...

ML: Ah... Vale. Pasamos a la 20. Dificultades que han aparecido a lo largo de la implantación del programa.

NG: Dificultades económicas.

ML: Vale.

NG: Por ejemplo ¿no? Porque realmente... A ver, nosotros tenemos que sostener las nóminas de las personas...

ML: Ya.

NG: Y entonces los centros educativos tienen que colaborar. O sea, hacemos trabajo gratuito...

ML: Claro.

NG: ... en centros que sabemos objetivamente que es imposible y la entidad desarrolla el trabajo en que no recupera... y entonces es imposible hacerlo todo así. Entonces yo veo que no se financia como se debería... o sea, de que no hay conciencia de la importancia que es ayudar... Porque dicen muchas veces "¡que lo hagan los profesores!" Entonces...

ML: Mm (assentint).

NG: ... pero claro, un profesor no tiene porque ser experto en todo. Es que ha estudiado para hacer literatura o matemáticas ¿no?... Claro, desde el despacho teóricamente está muy bien. "No, si para qué tenemos que financiarlo, ¡que lo hagan ellos!" Pero claro ellos, que es verdad que se tienen que implicar... porque además cumplimos nuestra función y eso si no se les facilita a los centros a veces es muy sacrificado y muy difícil llevarlo a cabo en condiciones...

ML: Mm (assentint).

NG: ... te hace reducir sesiones que se tendrían que extender...

ML: Claro.

NG: Entonces, yo he visto dificultades económicas. Y luego veo dificultades cuando no se implican los centros...

ML: Claro...

NG: El hecho de llamar a alguien de fuera supone que "yo paso" ¿no?...

ML: Mm (assentint).

NG: Y eso también... bueno, pues haces lo que puedes, pero te das cuenta que lo que se hace son mínimos ¿no? Muy distinto a centros donde te das cuenta de que realmente se está implicando todo el mundo.

ML: Mm (assentint).

NG: O sea, a veces ha habido centros en que hemos tenido que dejarles nosotros.

Porque dices, bueno...

ML: Ya.

NG: ... es así...o sea...

ML: Sí, sí, sí... Bien. Los receptores del programa, ¿qué valoración hacen?

NG: Están encantados de la vida.

ML- NG: (Riures)

NG: Sí... la verdad. Estupendísima. Tenemos... bueno les pasamos un cuestionario de evaluación final y, en agradecimiento por la tarea, les preguntas si creen importante hacer esto en los colegios. Bueno yo veo que falta la forma de (*no s'enten*), excepto si quitas Educación Física ¿eh? ...

ML: (Riures)

NG: Si les quitas la Educación Física... Yo creo que todos, tanto padres de alumnos como profesorado. O sea, percibes la necesidad y después el agradecimiento.

ML. Mm. Muy bien. Bueno, un poco te lo vuelvo a preguntar ¿no? Si ¿se ha hecho algún tipo de evaluación objetiva del programa respecto a si conseguís los objetivos que os proponéis?... o así...o...

NG: Pues mira... a largo plazo, es decir, esto... nosotros hacemos una evaluación de decir ... mira esto lo tenemos por delante... De impacto, claro, es difícil porque tendría que ser en centros donde a diversos niveles vas cogiendo los mismos chicos.

ML: Claro.

NG: Que no sucede en todos los centros.

ML: Mm (assentint).

NG: Pero yo ahí veo que nos queda por ver el trabajo de actitudes de fondo porque una cosa es el cuestionario de inmediato que pasas nada más finalizar una intervención...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que si hiciésemos un estudio a largo plazo.

ML: Claro. Sí, sí...

ML: Y ahí estamos flojos. Yo me doy cuenta que sería un trabajo de investigación más serio, más profundo...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que está por delante. No tenemos, como otros proyectos educativos americanos sí lo tienen...

ML: Mm (assentint).

NG: ...de incidencia real, con el paso de los años...

ML: Bueno, tenéis años por delante.

NG: Sí, sí, pero estamos flojos.

ML: No, bueno pero sí que evaluáis concretamente los talleres y todo esto, me has dicho que esto sí ¿eh?

NG: Sí eso sí... hemos hecho estudios... No nos sale un porcentaje muy elevado de chicos con relaciones sexuales.

ML: Esto me parece importante que lo expliques...

NG: Es muy curioso. Ya se lo he explicado a las autoridades sanitarias porque... por ejemplo, en las series, tu ves las series y se supone, presupone, que todo el mundo se acuesta. Tú haces un estudio estadístico, o por lo menos de nuestros alumnos, que además no te cambia de concertados a públicos ¿eh?

ML: Mm (assentint).

NG: Porque además yo he tenido mucha curiosidad en este punto.

ML: Mm (assentint).

NG: ... de determinadas zonas marginales, esas zonas más centrales... Los pueblos sí que veo que van más deprisa que las áreas urbanas. ¡Es curioso!

ML: ¡Pues sí!...

NG: No, los pueblos...

ML: Me sorprende...

NG: ...los pueblos ¿sabes? de cruces de carreteras que económicamente..., que hacen mucha calle, existen las peñas... entonces, están mucho tiempo en las peñas, duermen incluso. Entonces sí que veo diferencias de pueblos a áreas urbanas, pero no tenemos un porcentaje elevadísimo hasta cuarto de la eso. Te puedes poner en un 15%...

ML: Mm (assentint).

NG: ... de promedio, porque hay clases de cero y hay clases de 30...

ML: Mm (assentint).

NG: ... por ciento.

ML: ¿De qué edades me hablas?

NG: Hasta dieciséis.

ML: Ya pero...

NG: Acaban cuarto de la ESO con dieciséis años.

ML: Pero, ¿Cuándo crees tu que empezaría a dispararse...?

NG: Pues mira, en principio, la edad de la calle dicen que es a los dieciséis..

ML: Mm. Vale.

NG: Y las campañas del uso del preservativo se están haciendo mucho antes.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces realmente estamos... primero de bachillerato, cuarto de la ESO... la edad en que hay más presión en que se supone que si sales con alguien tienes que acostarse con ese alguien. No son tantos...

ML: Mm (assentint).

NG: Y a los que son, les va bastante mal.

ML: Mm (assentint).

NG: A los que son, les va bastante mal porque tú miras el consumo de píldoras del día después, los embarazos en esta franja de edades...

ML: Mm (assentint).

NG: ... Es decir, los que tienen conductas que implican un riesgo, les va bastante mal. Y no será por falta de información.

ML: Ya.

NG: Por lo tanto, si tú transmites la idea a un adolescente, intenta adecuarse muchísimo a lo que se supone que se espera de él...

ML: Mm. Claro.

NG: Para que veas la moda y todo esto.

ML: Claro.

NG: Si la idea es que se supone que esto hay que hacerlo, estamos incrementando el grupo de riesgo. Cuando sabemos que a los que están en el poder eso les pinta mal.

ML: Sí, sí, sí.

NG: Por eso el trabajo tendría que ser es intentar evitar que se incremente esa cifra... ¡Claro!

ML: Sí. Sí, sí... Estoy de acuerdo.

NG: Entonces, les va mal a los que están haciendo esto. A los pocos porque tampoco son todos.

ML: Sí, sí, sí.

NG: Si dijéramos, "Hablamos de un 80%" pues enmarcaríamos el consumo de píldoras y de los embarazos en un 80% de la población adolescente. Pero si no estamos hablando de un 80%... es que hay que delimitar muy bien las franjas!...

ML: Mm (assentint).

NG: ¿De qué porcentaje de la población estamos hablando?

ML: Mm (assentint).

N: ¡No es lo mismo 5.000 pastillitas entre 1.000 personas que entre 300 personas!

ML: Sí, sí.

NG: Hay que estudiarlo a este nivel. Yo digo que aquí habría que hacer un estudio a fondo de porcentajes sobre una población real que sabemos que son los que tienen este tipo de conductas.

ML. Sí, sí. ¿Qué... bueno quizás un poco ya lo has dicho... qué aspectos crees que son más relevantes de este programa?

NG: Está claro: lo afectivo.

ML: Lo que has dicho ¿eh?

NG10

ML: Última pregunta sobre la aportación personal tuya ¿no? Si quieres añadir algo, comentar algún aspecto que no hayamos tratado y que piensas que es relevante y no te lo he preguntado...

NG: No mira a mi... a mi me preocupa mucho la oposición de las autoridades políticas...

ML: Mm (assentint).

NG: ... que hay que tocar la realidad. O sea, por ejemplo, yo de hecho yo, para dar cursos de educadores, nunca dejo de hacer las clases porque pierdes el contacto con la realidad de los chicos...

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces, por lealtad a la realidad, me parece que hay que escuchar muchísimo a los profesores. Es muy raro que un profesor sea ideológico, les hay, pero es muy raro porque están todo el día tocando la realidad de los chavales y viendo la familia y viendo como la problemática familiar está influyendo en los chicos. Yo aprendo muchísimo en las salas de profesores.

ML: Mm (assentint).

NG: Entonces, me parece que quien quiere hacer política desde educación y sanidad en este campo tiene que escuchar muchísimo al profesorado...

ML: Mm (assentint).

NG: Y tiene que buscar de verdad el bien de los chavales y no como imponer un esquema a una realidad, sino hacerlo al revés...

ML: Mm (assentint).

NG: ... ¿Por qué el profesor tiene que ser experto en esto si no es capaz? Pues dale la ayuda que te está demandando. ¿Por qué se supone que el chaval tiene que hacer esto porque tú decidas? Si a lo mejor no es lo que de verdad desea...

ML: Mm (assentint). Sí, sí...

NG: Y entonces le estás generando un problema en otro sentido. Entonces yo veo que en este campo hay como... o sea, mucho presupuesto ideológico...

ML: Mm (assentint).

NG: Gobierna quien gobierne, ¿eh? Me da lo mismo ¿eh? Porque trabajamos en comunidades autónomas donde gobiernan... Y hay como mucho miedo a decir ciertas cosas sea tildado pues esto yo qué sé de la moralidad que a saber de donde te ha venido ¿no?

ML: Mm (assentint).

NG: Cuando lo que está en juego son cosas muy importantes. Entonces me parece que... fíjate... a mi lo de los profesores me parece esencial, el que quiera financiar, potenciar, tal, que se diera una vueltecita por las salas de profesores y escuchase a los que os dedicáis a estar todo el día con los chavales.

ML: Bueno ahora me parece que me puedo permitir la licencia... como es el final... de agradecerme mucho esto último que has dicho porque pienso que a veces no se nos tiene en cuenta a demasiados profesores que somos los que realmente estamos cada día con los adolescentes ¿no? Y bueno pues... muchísimas gracias por haberme atendido, un día con tantísimo trabajo y... bueno... en fin, estoy muy agradecida por tus palabras.

NG: Yo espero que esto sea un bien para los chicos para que hagas...

ML: Yo también, yo también... Bueno, pues nada, muchas gracias.

ENTREVISTA A FERNANDO DEL CASTILLO. FUNDACIÓN SOLIDARIDAD HUMANA

Mercè Lajara (ML): Buenos días Fernando. Ya sabes que ésta es una investigación que estamos haciendo para la Generalitat de Catalunya, concretamente para el Departament d'Educació y nos gustaría conocer un poco cómo es el proyecto de la Fundación Solidaridad Humana. **Te agradecería que empezáramos un poco presentándote ¿no? Quién eres, dónde naciste, el estado civil, la formación que tienes y así...**

Fernando del Castillo (F): Mm. Pues,, sí. Como has dicho mi nombre es Fernando, estoy casado, tengo tres hijos estupendos...

ML: (Riures).

F: ... con los que ensayo la educación en todos los sentidos y también la de afectividad y la sexualidad. Creo que es el mejor laboratorio...

ML: Sí...

F: ... de trabajo y luego el mío personal y el de mi pareja porque la educación afectivo-sexual tiene mucho que ver con...

ML: Mm (assentint)

F:... los problemas y las cuestiones personales y de pareja. Estudié Filosofía y Letras hace ya muchos años...

ML: (Riures).

F: Luego me reciclé en el mundo de la psicología hace ya pues... otros tantos. Tengo un Máster de Terapia de Pareja y Familia...

ML: ¡Ah! Muy bien...

F: ... con la Universidad de Comillas y... y luego la propia experiencia. He tenido que atender a mucha gente y ahora lo que más hago es ser terapeuta de pareja y familia y... y luego soy director de esta pequeña ONG que lleva ya quince años. La montamos mi mujer y yo hace... esto unos años... en el año 92. Mi mujer trabajaba en Bruselas, en la Comunidad Económica Europea y yo llevaba 12 años siendo profesor de secundaria en Madrid y en Las Palmas, en Canarias. Dejamos el trabajo, ella estaba en Bruselas y yo en Las Palmas... Nos conocimos en un congreso y decidimos dejar el trabajo para montar este otro trabajo. Somos gente que creemos en las organizaciones no gubernamentales, creemos que hay otras vías profesionales de hacer cosas en la sociedad, no solamente en el mundo lucrativo y...

ML: Mm (assentint).

F: Y... bueno, nuestras familias no lo entendieron mucho al principio porque dejar trabajos bien remunerados, profesionalmente importantes como es la Comunidad Europea o la enseñanza que tiene una estabilidad, pues al principio la gente no entiende bien que hagas gestos por los demás, incluso en tu propia familia. Pero enseguida nos pusimos y vimos que lo que teníamos era un camino muy importante y algo muy claro, que era ayudar a la gente joven sobre todo.

ML. Muy bien. No te he informado que como entrevistadora no puedo participar en la entrevista...

F: Mm.

ML: Es decir que aunque tenga ganas de comentar cosas que me dices no voy a poder hacerlo porque si no de alguna manera podría condicionar ¿no? Pero sí que me gustaría que me dijeras las edades de tus hijos...

ML: Sí, mira la mayor va a hacer 14 años ahora en marzo, el día 13, se llama María. Pedro que es el niño está un poco entremedio porque la otra es una niña... Pedro tiene 12 años, va a hacer ahora 13 también en marzo. Y Teresa tiene 11 años, que los ha hecho en noviembre. Entonces, María, Pedro y Teresa, Pedro es un sanwix está ahí...

ML-F: (Riures.)

F: Pero sí la verdad es que son tres chavales muy majos. Tenemos nuestros problemas como todas las familias... Fundamentalmente en estas edades de pubertad...

ML. Por eso. Justo te coge las edades... clave ¿no?

F: Todo lo que es educación en límites.

ML: Te llamas Fernando del Castillo...

FC: Fernando del Castillo Palma.

ML. Vale. Perfecto. Bien. Pasamos a otro tema que son el origen y objetivos del proyecto. ¿Esto no? ¿Cómo se originó?... Un poco ya lo has explicado ¿no? ¿Cómo se desarrolló?, ¿Qué implantación actual tiene el programa?. Es decir, geográficamente, ¿cuantos centros trabajáis, qué tipo de centros?... O sea, un poco las dos cosas, cómo se originó, cómo ha ido evolucionando...

FC: Mm.

ML: ¿Dónde estáis...?

FC: Muy bien, pues mira, este... como ponemos en nuestra propia página web, que es fsh.es...

ML. Mm (assentint).

FC:... ahí ya contamos bastante de nuestro origen...

ML: Vale...

FC: ... de nuestra historia ¿no? Pero, en fin, esto que te decía, comenzamos en 1992 y, en principio, era la ilusión de una pareja que quería educar de alguna manera los jóvenes. De una manera como preventiva y eficaz de esta aventura que supone casarse y ser padres ¿no? Yo creo que es algo... algo importante porque desde el año 91 que empezamos... que fue aquel congreso al año 92 que aterrizamos en Madrid... ya te digo provenientes de Bruselas y Canarias, veíamos que era... era como nuestra misión y nuestra idea en la ONG... era ésta porque las separaciones y divorcios junto a otros problemas sociales estaba siendo muy patente en España. Entonces se nos forma durante muchos años en la escuela, en la primaria y la secundaria, luego estamos cinco años haciendo una carrera profesional y luego dos de máster y... la pregunta es cuantos años se nos prepara para lo que es la educación afectiva, de pareja y, sobre todo, para la aventura de ser padres. Entonces vimos que no había programas para educación de pareja y educación de la comunicación, la sexualidad y la aventura sobre todo de educar a un hijo porque parejas estériles o parejas que no tienen hijos... pero si además añadimos la dificultad de los hijos..!

ML: Mm (assentint).

FC: Desde entonces ya empezamos a trabajar con jóvenes preparando unos cursos de preparación para lo que iba a ser la aventura de ser padres y de casarse ¿no? Luego ya desde muy jóvenes, desde muy pronto, con estos jóvenes empezamos a trabajar una educación para tener prevención, en el embarazo precoz y en la transmisión de enfermedades de transmisión sexual. Entonces comenzamos unos talleres en el año 93 de educación afectivo-sexual en centros educativos y colectivos, asociaciones... Desde hace siete años, en concurso público con la Comunidad de Madrid... Pero también hemos estado trabajando con otras comunidades, en centros concertados o también públicos cuando han encontrado ayudas de ayuntamientos. Hemos estado en muchos sitios de España, hemos estado en Mallorca, hemos estado en Canarias, en Alicante, hemos estado en Tarragona, hemos estado en Ciudad Real, en fin, hemos estado en muchos sitios, eh... En estos cursos en centros escolares pues han pasado unos 150 y tantos mil alumnos en estos siete años, de los cuales a través de talleres han sido más de 40.000. Los talleres son cuatro horas de intervención en el aula. Eso si acaso...

ML: Te lo pregunto después, sí, sí...

FC: No se si querías coger más...

ML: ¿El tema de público/concertado cómo va? porque has dicho algo así como que si se recibe una subvención ¿el centro puede ofrecer estos cursos? Has dicho algo así ¿no?

FC: Sí.

ML: ¿De qué depende que vosotros podáis ir a una centro y ofrecer esta formación? Más o menos...

FC: Sí, mira... Los centros nos van conociendo por la propia acción, por la propia intervención... Es la mejor publicidad, ese bis a bis. Y los orientadores si cambian de centro se van enterando de nuestro proyecto y nos van llamando cada año. Entonces, se puede acceder cuando son centros concertados o centros privados o cualquier asociación pueden pagar los talleres, que tiene un costo que no es alto, y puede ser la otra vía que es el concurso público y los talleres son gratuitos para esos centros, pero quien paga realmente es la Comunidad de Madrid o la entidad estatal que fuera. Nosotros recibimos ese dinero de la subvención del organismo que sea, en este caso de la Comunidad, y atendemos a los institutos. La propia entidad, en este caso la Comunidad de Madrid, hace un mailing, manda unos folletos a los centros y oferta nuestros talleres de educación sexual, en competencia con otras organizaciones que hacen educación afectivo-sexual igual ¿no? Igual o... por lo menos hacen educación sexual. Hacen cosas que no estamos muy de acuerdo con las formas de intervenir pero la oferta es grande. Los otros, los institutos conocen el proyecto, les gusta, ven que es eficaz, que es bueno, que está dentro de su ideario, y año tras año nos siguen llamando.

ML: ¿O sea el centro se pone en contacto con el ayuntamiento para solicitarlo?

FC: Con el ayuntamiento o con la Comunidad de Madrid en este caso...

ML: ¡Ah! Vale...

FC: ... o con la Comunidad Autónoma, de Madrid en concreto con la Dirección General de Juventud...

ML. ¡Ah! Mm (assentint).

FC: ... dentro de la Consejería de Educación ¿mm? Pero los ayuntamientos de Madrid también conocen nuestro programa y también puede ser la conexión por ahí, o por la página web, se puede enterar uno por muchos sitios. A nivel económico pueden acogerse a la Comunidad de Madrid y es gratuito o pueden pagarlo. Ahora vamos a ir, por ejemplo, a Alicante a hacer unos talleres y eso lo van a pagar porque no tienen financiación de su ayuntamiento.

ML: Ya. Mm (assentint). Correcto. Características de la educación sexual que desarrolla el programa. Así, en general...

FC: Mm.

ML: A grandes rasgos, ¿qué dirías que es lo que caracteriza más el programa?

FC: Pues, yo diría que... la característica más... más básica, o más crucial, es la integridad, el que es un proyecto integral, que no solamente cuenta con los alumnos sino con los padres y los profesores.

ML: Correcto.

FC: Se ha oído decir muchas veces que los padres y los profesores son los agentes naturales de la educación pero no siempre lo son. A veces porque los padres no están, a veces es porque la familia está desestructurada, a veces porque los profesores están sobrecargados de asignaturas. Y entonces nosotros, como monitores de educación sexual con una preparación de más de 400 horas... Son personas jóvenes que tienen una buena carga de formación y un buen seguimiento y un control de calidad... estamos haciendo una labor subsidiaria. Subsidiaria pero no por ello menos necesaria ¿eh?

ML: Mm (assentint).

FC: No queremos ser un grano en el instituto o en el colegio. Queremos intervenir con padres y profesores pero a veces estamos haciendo el papel de padres y profesores. Y lo sabemos bien y tenemos que cuidar esto ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: NO queremos cuentear pero sí queremos decir a la sociedad que a veces, tristemente, los hijos y los alumnos están muy abandonados...

ML: Mm (assentint).

FC: Nosotros, en este sentido, hacemos un papel de tutela. Un papel de empatía, de acogida. Y luego en nuestro proyecto además de esta integridad o integral en el sentido de todas las partes -padres, profesores, alumnos- es un proyecto muy integral en los aspectos afectivos. Sabemos bien que la sexualidad no es algo desconectado de mundo afectivo. No podemos separar sexo con amor.

ML: Mm (assentint).

FC: O sea, yo siento mucho los debates que se hacen en los reality shows pero el sexo va unido intrínsecamente a la dimensión de todo lo que es la dimensión de la persona humana, y a todo lo que es el mundo afectivo. Lo que me duele una uña, me duele a mi yo personal. Esto es así.

ML: Mm (assentint).

FC: No hace falta saber mucha filosofía. Entonces, en cualquier caso, toda la realidad sexual, nosotros la vemos vinculada intrínsecamente a todo lo que es el mundo afectivo, al mundo emocional...

ML: Mm (assentint).

FC: ... al mundo de la voluntad, al mundo de la inteligencia. Entonces, nuestro proyecto es un proyecto muy vinculado, muy coherente en sí mismo. Tiene 4 horas de intervención, 4 partes diferenciadas pero están siempre vinculadas un tema con otro.

Van como **encabalgas...**

ML: Mm (assentint).

FC: Cuando hablamos de presión grupal es porque vemos que la autoestima es fundamental para ser libre y tomar decisiones.

ML: Mm (assentint).

FC: Difícilmente voy a ceder a la presión del grupo y decidir cuando quiero o no querer sexo si yo soy la tonta del grupo o si soy la que no tomo en el botellón. Trabajamos mucho la identidad, la personalidad, el fortalecimiento del carácter...

ML: Mm (assentint).

FC: ... todo lo que supone una autoestima para ser libre en mis decisiones.

ML: Muy bien. Gracias. (Riures). Los objetivos que persigue el programa. Un poco...

3

o si desde la página web podemos ponerlos directamente... Lo único es que vi que en la página web diferenciabais. Había como unos objetivos generales y después estaban desglosados en primer ciclo y segundo ciclo, si no recuerdo mal...

FC: Mm.

ML: Como quieras...

FC: Sí, sí, yo eso... te remitiría otra vez a la página web porque hay una parte de objetivos generales que están sacados de Félix López que es un filósofo, psicólogo y sexólogo de la Universidad de Salamanca. De ahí sacamos unos objetivos generales que creo que cubren muy bien lo que es la dimensión general de lo que tiene que ser cualquier proyecto de educación afectivo-sexual y donde ahí podemos tener mucho consenso cualquiera de los profesionales que nos dedicamos a la educación sexual. Pero son... son objetivos generales pues formar en una identidad de género, evitar el sexismo, vincular los temas. En todo esto estamos de acuerdo todos. Dar información clara y veraz, que contraste bien los mitos y las falsas creencias. En esos objetivos yo

creo que estamos de acuerdo todos ¿no? Quizás en objetivos específicos es donde tendríamos que marcar más algunas diferencias ¿no?

Luego, hay unos objetivos por edades. O sea, no es lo mismo hacer educación afectivo-sexual en segundo con 16 años que en un quinto de primaria donde los chavales tiene diez u once años...

ML: Mm (assentint).

FC: Nuestro proyecto abarca desde quinto o sexto de primaria –el segundo ciclo de primaria– y luego también el primer ciclo de secundaria –primero y segundo de la ESO, tercero, cuarto –segundo ciclo– y bachillerato. Diferenciamos bien estos tres sectores, o sea, a la hora de objetivos específicos. Trabajamos mucho, por ejemplo, todos los elementos de la personalidad: la toma de decisiones, lo que es el enamoramiento, lo que es todo el tema de la atracción sexual. Todo esto lo trabajamos mucho en quinto y sexto. La figura del cuerpo, la imagen... En primero y en segundo de la ESO hacemos un poquito más de incidencia en los cambios puberales, todo lo que supone el cambio hormonal, la revolución física y psíquica que supone toda la dimensión fisiológica que se está dando en el cuerpo. En tercero y cuarto de la ESO y bachillerato incidimos mucho en lo que son los anticonceptivos. Les hacemos ver todo lo que existe en el mercado para que ellos tengan información veraz y sepan utilizar lo que en cada caso crean adecuado pero sabiendo también con responsabilidad las tasas de eficacia y que nadie les engañe por mucho que quieran ganar dinero con los anticonceptivos. Yo creo que lo importante es servir al usuario...

ML: Mm (assentint).

FC: ... y el usuario es un chaval de quince años que todavía tiene una voluntad débil, que lo que sí está dispuesto es a pagar. Pero no creo que sea solamente un individuo de consumo. Es sobre todo una persona que está forjando su personalidad y quiere ser libre. Y la sexualidad marca mucho. No solamente cuando hablamos de sexualidad responsable. Yo estoy hablando de nuestras tabulaciones y estadísticas y estamos hablando de un 19% de relaciones sexuales coitales en tercero de la ESO...

ML: Mm (assentint).

FC: Es decir con 14 años. Cuando empezamos a tabular datos, en el 98 era el 4%. Ahora en el 2006-2007 estamos al 19%. Por tanto si hablamos de responsabilidad sexual, de que los chavales sepan decidir si sólo hacemos información sexual, podemos estar incitando sin más a la sexualidad. Y luego nos alarmamos con el embarazo precoz o con el sida... Pero no hablamos todavía de los que supone todo el fracaso emocional, lo que supone quedarse tirada en la primera curva cuando el seductor cuatro años superior a mí lo que quiere es aprovecharse de mi cuerpo y punto...

ML: Mm (assentint).

FC: Y vienen esas depresiones juveniles que también viene.. que de eso no se habla. Se habla de embarazo precoz y de sida, pero no hablamos de los problemas psíquicos que las chicas, sobre todo chicas padecen más el tema, les supone un embarazo precoz a estas edades...

ML: Mm (assentint).

FC: ... pero bueno eso ya sería para otro...

ML: Sí, sí, sí... de todas maneras por qué crees que ha habido este aumento?

FC: Sí. Bueno, voy a solucionar esto porque (el telèfon fa estona que truca i molesta la conversa. Fernando va a solucionar-ho).

ML: Si quieres hago una pausa ¿eh?

FC: Sabes que pasa, que (parlen fluixet i de lluny)

ML: Esto... ¿A qué crees que es debido este aumento que ha habido de embarazos precoces?

FC: Yo... mi opinión es todavía hipotética y todavía intuitiva. Estamos detrás, si todo va bien y recibimos alguna ayuda más y podemos seguir creciendo, de hacer un estudio de investigación serio y poderlo demostrar ¿no? Pero de momento mi hipótesis y mi experiencia en estos quince años es que sólo si hacemos información en el sentido meramente publicitario de la palabra o simplemente descriptivo de “estos son los métodos que existen” o ni siquiera “estos son los métodos” sino “este es el preservativo que existe”...

ML: Mm (assentint).

FC: No tengo nada contra el preservativo pero si solamente los estamos diciéndoles mensajes a los chavales que para tener sexo seguro lo que tienes que hacer es ponerte un condón... Si el mensaje solamente es ese, pero estamos viendo que tiene unas tasa de eficacia considerables y unas tasas de fallo también considerables sobre todo cuando los chavales están a los mejor bajo los efectos del alcohol en un botellón de fin de semana... por faltas de erección o diferentes problemas o de deslizamientos del preservativo... Podemos estar lanzando a los chavales al embarazo precoz.

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces, creemos que haya aumentado el número de embarazos precoces en España y el número de abortos en este país está curiosamente o directamente proporcional a las campañas meramente profilácticas.

ML: Mm (assentint).

FC: No puedo demostrártelo con datos...

ML: Ya.

FC: Todavía no puedo...

ML: No, no...

FC: ... porque estamos haciendo...

ML: Entiendo que es una opinión pero que...

FC: Sí.

ML: Pero me interesaba conocerla.

FC: Quizás en poco tiempo podamos demostrarlo ¿eh? Porque estamos haciendo grupos control, estamos midiendo los institutos donde hemos dado nuestros talleres y donde se han dado otro tipo de talleres y con otros grupo control poder decir si estamos haciendo eficazmente nuestra tarea desde un proyecto global y no meramente profiláctico.

ML: Correcto.

4

ML: Bueno. Esto quizás lo has hablado un poco...

FC: A lo mejor son un poco largas las respuestas ¿no?

ML: Sí.

FC: Sí, voy pasando de un tema a otro...

ML: El problema es si acaso el tema del tiempo. Por ti ¿eh? ¿Se puede hablar de diferentes fases en el desarrollo del programa? Brevemente...

FC: Mm.

ML: ¿Crees que ha habido como un progreso? Dices, bueno en esta primera fase tal, en una segunda... No sé. ¿Cómo lo ves?

FC: Bueno, sí... Más que fases, yo diría también diferentes momentos de historias, sí... Al principio nuestro proyecto era sólo de tres horas. Eh... luego con una subvención del año 95 de la Comunidad Europea hicimos unos vídeos que se llamaron *Amor* y

sexualidad. Entonces estos ya se ampliaron a una cuarta hora. Y entonces utilizamos los vídeos como unos cortos para iniciar los talleres. Y luego se quedaron obsoletos y hubo que hacer una adaptación el año 98. Entonces, digamos que lo que hoy ocurre, lo que hoy realmente hacemos como modelo de intervención, tiene una historia que viene desde el año 95... Viene de antes pero... Ahora mismo las fases son estas que te comentaba antes. Son talleres de cuatro horas. Se dan dos horas... son dos intervenciones. Se hacen lunes y martes o jueves y viernes. Se hacen en dos días para que las cuatro horas no sean en el mismo bloque.

ML: Esto quizás toca en la "Metodología" . Te lo preguntaré más adelante.

FC: Vale. De acuerdo.

ML: ¿De acuerdo? Más que nada era el desarrollo del proyecto históricamente...

FC: Sí, sí, tienes razón. Pues mira en cuanto a fases está este modelo de cuatro horas, que es como el producto básico que puede solicitar cualquier centro, cualquier colectivo. Y luego ese centro, si quiere más, puede ir entrando en otro tipo de fases ¿eh?

ML: Ah... vale.

FC: Luego se pasa a lo que sería el plan de continuación. Si un centro quiere que trabajemos con esos chavales todo el año, no solamente cuatro horas una vez en la vida...

ML: Mm (assentint).

FC: ... pues ese año se puede hacer un plan de continuación que tiene esos talleres básicos más una vuelta al trimestre, otras dos sesiones y otras dos sesiones. De tal manera que la Fundación interviene ocho horas presenciales más las tutorías personalizadas y luego otras ocho horas del tutor. Se trabaja con los profesores y con los padres. Luego hay sesiones para padres, luego hay sesiones para tutores... El producto puede ser más ampliable.

ML: Correcto.

5

ML: Los agentes responsables del desarrollo del programa. ¿Quién desarrolla las actividades? ¿Tienen algún tipo de formación específica? ¿Qué tipo de formación?

FC: Sí, mira,. Los agentes educativos... nosotros les llamamos monitores de educación afectivo-sexual. En esta Fundación son 18 personas, 18 profesionales. El perfil de ellos es... la mayoría son chicos y chicas jóvenes de 27-28 años. Los hay de 26, de 25, recién **terminaos** de licenciatura. La mayoría son psicólogos, pedagogos... eh... hay también alguna chica que es enfermera. Ha habido médicos... eh... gente de ciencias... Pero sobre todo psicología y pedagogía. Eh... lo de la edad es importante, los monitores que sean de 25, 26, 27 años es importante porque es la gente que conecta con los chavales jóvenes porque son unos años mayores y entonces la conexión, el vínculo emocional es importante. Yo, por ejemplo, hace años que ya no intervengo en institutos. Sí en la Universidad, sí con los padres y profesores. Por tanto el perfil de los agentes es éste. Y luego la formación que traen ya te digo que son este tipo de licenciaturas, pero luego aquí reciben antes de intervenir... reciben una formación de 400 horas tanto teóricas como prácticas. Es decir, un profesional, un chico de estos que entra como monitor, que empieza a ser un profesional, primero está yendo durante meses de oyente un día y otro haciendo prácticas más luego los cinco días laborales de la semana -lunes, martes, jueves y viernes-, el miércoles lo dedicamos a formación interna. Pocas empresas se permiten el lujo de parar un día para formación. Entonces estamos de 9 a 14h todos los miércoles revisando los talleres, teniendo formación, reciclándonos en diferentes aspectos. Por aquí han circulado muchos profesionales, muchos ponentes, muchos

licenciados y doctores para formar a nuestros monitores. Por tanto, yo puedo poner la mano en el fuego que estos chavales que intervienen, estos monitores jóvenes que intervienen en los centros tienen una preparación muy buena.

ML: Muy bien.

6

ML: ¿Hay otros agentes que tengan algún otro grado de implicación en el desarrollo del programa? ¿Padres, profesores, especialistas concretos de algún tema además del responsable del programa que interactúa directamente con el alumnado?

FC: Sí. Luego hay agentes colaterales, lo que nosotros llamamos colaboradores. Muchos de ellos son estos ponentes de los que te hablaba, pero tenemos psicólogos, una psicóloga que supervisa nuestros casos, profesionales que nos ayudan en la tarea de ponencias con padres o con profesores. Pero siempre son en colaboración...

ML: Mm (assentint).

FC: Ellos no suplantan lo que aquí hacemos, sino que de alguna manera colateral porque forman a los propios monitores. Pero estamos trabajando con una red importante de profesionales de aquí, de la Comunidad de Madrid, sobre todo...

ML: Mm (assentint).

FC:...que es donde más intervenimos. Pero sí es importante porque hoy en día trabajar en red es fundamental.

ML: ¿Y los profesores tienen algún tipo de implicación? Profesores, tutores de los cursos...

FC: Mm.

ML: ¿Sabes? Hay algún tipo de seguimiento después de los talleres que hacéis o no? O es simplemente lo que hacéis y ya está independientemente del papel del profesor en el aula o el tutor?

FC: No. Hay mucha implicación, dependiendo de los centros... Desde luego a todos los institutos y a todos los centros se les pide además de forma además obligada que estén presencialmente en los talleres. El profesor está dentro del aula, entre otras cosas porque luego hacen una hoja de evaluación o cuestionario, que nos exige la Comunidad de Madrid, y entonces ellos tienen que puntuar nuestra intervención. Con lo cual ahí hay una primera exigencia. Y luego hay tutores, hay orientadores, hay profesores de diferentes asignaturas que se implican más o menos. Nosotros entendemos que no podemos obligarles porque ya tienen bastante con dar sus matemáticas o lengua ... con terminar su programa a fin de curso ¿no? Pero en la medida que ellos quieren implicarse un poco más, hay cantidad de posibilidades a través de nuestra página web o...

ML: Claro...

FC: Luego se ofrece a todos los centros cursos para tutores. Mañana mismo vamos a dar, en uno de los centros que estamos atendiendo, una sesión con cincuenta profesores de la secundaria, de un centro. Con ellos se va a trabajar lo que se está trabajando con los chavales hoy y mañana. Lo que son los talleres. Y en la medida que quieran y puedan, una serie de materiales y documentos que les damos para que puedan trabajar en la tutoría después. Entonces hay todo un ofrecimiento de posibilidades. Lo que pasa es que no es exigible.

ML: No, no. Eso también me parece bien.

FC: Es una pena pero es así.

FC-ML: (Riures)

ML: Perfecto.

7

ML. Son los receptores del programa. ¿A quién va dirigido? ¿Contempla a otras actividades que tengan como receptores inmediatos a otros alumnos que no sean los de secundaria? Bueno, un poco ya lo has contestado ¿no? Yo no sabía que también cogíais una franja de primaria...

FC: Mm.

ML: O sea básicamente, ¿hacéis secundaria obligatoria o también postobligatoria? Y luego tengo entendido también los últimos cursos de primaria, me has dicho antes ¿no?

FC: Sí, sí. Actuamos hoy en día desde quinto y sexto de primaria y luego toda la ESO, la secundaria obligatoria, y el bachillerato. También garantía social, también ciclos formativos...

ML: Ah... vale...

FC: ... la antigua FP, o sea...

ML: Correcto.

FC: Cogemos toda la enseñanza, primaria y secundaria. Luego también intervenimos en la Universidad, seguimos trabajando con universitarios. Y también trabajamos con profesionales...

ML: Vale, vale, vale...

FC: Es decir, cursos para personas que ya han terminado, que están casados y que quieren reciclarse en su formación. Pero nuestro interés y nuestro lema es llegar antes cada vez más. Entonces queremos trabajar en tercero y cuarto de primaria, y terminar el ciclo con la etapa infantil.

ML: Mm (assentint).

FC: Queremos hacer un programa que estamos ya... el embrión. Un programa de educación afectivo-sexual en infantil...

ML: Muy bien.

FC: ... fundamentalmente dirigido a padres que es donde más implicación emocional hay, donde más interés hay todavía ¿no? Entonces, queremos tener la etapa infantil. Pero hoy por hoy estamos en segundo ciclo de primaria en adelante.

8

ML: Ahora sí, ahora entramos ya en los contenidos que es una parte un poquitín más extensa ¿eh? Mira, si quieres te dejo la chuleta para seguirla...

FC: Sí.

ML: ¿Qué aspectos trabaja el programa? Contenidos a nivel de la ESO que son trabajados. La historia de la sexualidad ¿habláis de ella? Se trata o no...

FC: Sí, la historia de la sexualidad sobre todo con universitarios en los programas de adultos...

ML: Mm (assentint).

FC: Se trata un poco más todo lo que supone la historia y la historiografía de la sexualidad. Con los chicos jóvenes no. Simplemente se trabaja un poco las actitudes que ha habido en tiempos pasados y tiempos presentes.

ML. Vale, vale. Correcto. ¿La anatomía del aparato reproductor?

FC: Sí. La anatomía del aparato reproductor es fundamental sobre todo ya en el segundo ciclo de primaria, sobre todo en los púberes, primero y segundo de la ESO es donde más se trabaja. Y se sigue recordando, por lo menos como recordatorio, en todo lo que es la enseñanza secundaria porque creemos que lo pueden tener claro pero quizá hace tiempo... en conocimientos de biología pero...

ML: Mm (assentint).

FC:... hemos descubierto muchísimas lagunas...

ML: Sí...

FC: Cuando ponemos un pene o... no saben bien distinguir diferentes partes ¿no? Del aparato reproductor masculino y femenino.

ML: La fisiología del aparato reproductor. Ciclo menstrual, respuesta sexual, embarazo, lactancia...

FC: Sí. Todo esto es muy importante. Ya te digo, sobre todo en púberes y en secundaria. Muy importante explicar todo lo que supone la fertilidad femenina y masculina porque en esa fertilidad masculina y femenina es donde vamos a basar todos los mecanismos de acción en anticonceptivos ¿no? Entonces, simplemente que ellos entiendan bien que no solamente es una cuestión genital sino que es algo fisiológico, algo **conectao** con el cerebro ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: De hecho la respuesta sexual la hacemos desde ahí y además trabajamos mucho esta unidad psicosomática ¿no? Les hacemos ver que la sexualidad está más bien entre las orejas que entre las piernas...

ML: (Riures) Sí...

FC: ... y todo lo que supone todo el mundo del embarazo, la lactancia, todo lo que supone sobre todo toda la responsabilidad del embarazo. Creemos que es una edad muy temprana para esta realidad... Entonces, nosotros incidimos mucho en lo que es la prevención del embarazo precoz. Creemos que el embarazo a estas edades no es un bien para nadie y tampoco para el hijo ¿no? Y el aborto lo es menos. Entonces, es algo problemático, es algo difícil porque los chicos quieren tener realidad sexual pero no quieren tener un hijo. Entonces esto ¿cómo se come? ¿cómo se guisa? ¿no? Entonces, nos hablan de un sexo seguro pero el sexo seguro nosotros pensamos que es sobre todo un sexo inteligente...

ML: Mm (assentint).

FC:... Sopesar las consecuencias.

ML: Entiendo que el ciclo menstrual, por ejemplo, lo tratáis en un... en... ya lo diré... en primero y segundo de ESO más o menos y la respuesta sexual más adelante...

FC: Sí, el ciclo menstrual ya lo tratamos en sexto de primaria pero sobre todo en primero y segundo, y la respuesta sexual es a partir de tercero de la ESO. Aunque también en segundo ya empezamos a hablar ¿eh?

ML: Ya se empieza... vale...

FC: Porque no olvides que ya tenemos relaciones sexuales completas en segundo de la ESO ¿eh? Por lo tanto adelantarse eh... creo que es una medida preventiva muy importante.

ML: Mm (assentint). Correcto. Sexualidad, proceso de maduración de la sexualidad, las dimensiones, el petting...

ML. Nosotros todo lo que supone el sentido de responsabilidad, de madurez en la sexualidad, las dimensiones de la sexualidad... Todo esto lo trabajamos más en el segundo ciclo de la ESO, aunque empezamos también desde ya segundo, porque ellos

están viviendo esa realidad. Están fantaseando. Hoy en día incluso desde quinto y sexto de primaria, los chicos están ya fantaseando. No ya con princesas y príncipes, no ya con príncipes azules o princesas rosas sino que están fantaseando con el petting o están fantaseando con realidades digamos promiscuas en algún caso ¿no? Entonces, creemos que es importante explicarles bien, diferenciar bien, de lo que es un beso, de lo que es un abuso, de lo que es aprovechamiento, de lo que es un roce, de lo que es un rollo, de lo que es toda esta cultura, de este argot ¿no? Que sepan diferenciar, que sepan diferenciar semánticamente de qué hablamos y de cuales son las consecuencias de cada acto ¿no? Creemos que ahí está la madurez y está la diferencia y la libertad.

9

ML: Enfermedades de transmisión sexual, definición, prevención, cuando lo habláis...

FC: Sí bueno, las ETS, bueno que es más correcto decir ITS, las infecciones de transmisión sexual...

ML: Mm (assentint).

FC: ... más que enfermedades... Nosotros hablamos de ellas ya desde quinto y sexto porque es algo que les asusta. Para ellos es importante todo el tema de los contagios. Les damos información, definimos de qué estamos hablando, de cada infección. Todo lo que supone la higiene y la salud. Creemos que es muy importante que los chavales, los chicos, conozcan bien su intimidad sexual pero también sus genitales, pero también sus partes corpóreas y poder asearlas y cuidarlas porque igual que cuidamos pues... pues cualquier parte del cuerpo... La higiene y la salud, les decimos que no solamente es física sino que también es mental, que ... esto también hay que decirlo, todo lo que supone cuidar pues la parte emocional y.... bueno, pues creemos que es importante dentro de lo que es el campo de la higiene y la salud contar lo que es la prevención...

ML: Mm (assentint).

FC:... y ahí volvemos más al proyecto, sobre todo en secundaria, de dar a conocer los anticonceptivos, de mecanismos de acción que existen en el mercado para que ellos puedan conocer de cada uno de ellos las tasas de eficacia y sepan de qué estamos hablando.

ML: Mm. (assentint). Bueno, esto... seria el siguiente punto: planificación familiar, métodos...

FC: Sí.

ML:... naturales preovulatorios, postovulatorios...

FC: Sí. Sobre todo en segundo de la ESO y en tercero, también en primero ¿eh?, el "Proyecto púber" que llamamos y el proyecto de secundaria trabajamos mucho todo lo que supone la afectividad masculina y femenina y se les hace ver desde ahí, en el caso de la afectividad femenina, eh... todo lo que supone el ciclo de la menstruación, el primer momento anterior a la ovulación y el postovulatorio y les hacemos ver con responsabilidad cuando una chica se puede quedar embarazada...

ML: Mm (assentint).

FC: ... lo que supone que los espermatozoides pueden estar hasta cinco días alimentados por el moco cervical... Porque ellos a veces quieren jugar a ver cuando soy fértil o no... entonces creemos que esto es importante. Esto es una de las partes diferenciales quizá de nuestro proyecto... Entonces creemos, por ejemplo, que los métodos naturales pueden ser métodos eficaces para parejas estables, parejas que los

conocen bien pero creemos que a estas edades puede ser peligroso. Es una de las partes diferenciales, hablar de métodos naturales con chavales tan jóvenes...

ML: Mm (assentint).

FC:... creemos que puede ser peligroso si no se explica todo bien porque un chico joven puede jugar, una chica joven puede jugar a ver si estoy en el momento preovulatorio o postovulatorio... y lanzarles a un embarazo. Ahora bien, es importante que conozcan todos los métodos que existen. No cabe duda que un método natural es inocuo, es gratis, tiene muchísimas ventajas...

ML: Mm (assentint).

FC: Pero puede generar esta ansiedad de saber si realmente estoy jugando o no a una escopeta con balas rusas o como se llame... la ruleta rusa ¿no? Es un peligro si... Cuando hacemos educación sexual sí se habla. Se habla de todo, que los chicos conozcan bien su cuerpo pero esto de la planificación natural, nosotros creemos más que es para el mundo universitario... sobre todo para parejas estables ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC:... Requiere un conocimiento, si conoces un poco todo lo que es **XXXtérnico**, un conocimiento de seis meses... para que una chica pueda seguir sus gráficas. Tiene un seguimiento que es importante conocerlo.

ML: Muy bien.

FC: Y bueno, los chicos a estas edades... quieren el sexo de hoy para mañana...

ML: Ya, ya... sí...

FC: En este tema creemos que hay que ser... responsables.

ML: Muy bien.

10

ML: Aspectos antropológicos y psicológicos. Ahora hay una relación de temas dentro de este contexto ¿no? Sobre el cuerpo, ¿cómo lo habláis?

FC: Sí...

ML: ¿Cómo lo tratáis? Brevemente...

FC: Sí, sí porque esto llevaría mucho tiempo...

ML: Sí, sí, es un peligro...

FC: Sí, es un peligro. Pero vaya, ahí tenéis algunas personas, como Torralba... algunas personas que conocen bien el tema ¿no?

ML: (Riures)

FC: Nosotros sí planteamos la sexualidad desde esta integridad ¿no? Todo lo que es la antropología del ser personal y todo esto, todo lo que supone las relaciones interpersonales... No cabe duda que somos psicósomáticos y que toda la experiencia corpórea va más allá de lo meramente físico ¿no?, de lo meramente cuerpo. Nuestra dimensión es corpórea y fundamentalmente ligada a todo el mundo de lo psíquico, todo el mundo de lo emocional. De ahí viene la palabra afectividad ¿eh?. Viene de "lo que afecta". Entonces, la sexualidad me afecta en una gran parte en todo lo que es mi psique, en todo lo que es mi parte emocional, "cómo me siento" ante esta intimidad. Es... es... es más fácil probablemente quedarse desnudos que desnudar nuestros sentimientos ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: Esto también se lo decimos a los chavales. O esto que te he dicho antes ¿no? Nuestra sexualidad está más entre las orejas que entre las piernas. O sea, les hacemos ver que la unidad corpórea, el yo personal, integra cuerpo y psique, cuerpo y emociones. A diferencia de los animales. Los animales se aparean o se reproducen según sus tendencias, según su apetito. Es decir, una animal tiene hambre y va a comer, un animal

tiene sed y bebe. El hombre puede comer o puede hacer huelga de hambre. El hombre puede beber y puede compartir el vaso. A diferencia del mundo animal y del mundo vegetal, el hombre tiene esta gran realidad de la libertad, que tiene una gran posibilidad pero también puede esclavizarnos o encerrarnos en nuestro propio mundo, en nuestro propio egoísmo... Antropológicamente el ser humano... bueno de ahí viene la palabra ¿no? de “estudio del ser humano”, es mucho más complejo que el ser animal. El animal se reproduce y punto, llega el momento de aparearse... y la mujer puede tener relaciones sexuales en la menopausia, puede tener relaciones sexuales cuando no le apetece y puede tener relaciones sexuales y puede haber un momento importante de apetito sexual en el momento de ovulación en la mujer o en el hombre que es **tostesterona** todo el tiempo, puede tener apetito sexual...o está en un momento muy interesante de apetencia sexual, basta que haya una bronca de pareja para que haya una inhibición sexual, no apetezca nada tener una relación sexual.

Es decir esto de la sexualidad humana es mucho más complejo que la sexualidad animal. La sexualidad humana requiere de todo el mundo humano que es fundamentalmente el mundo psicológico y afectivo. Por tanto, la gran dimensión de la sexualidad antropológicamente, bajo mi punto de vista, es la dimensión afectivo-psicológica... eh...la dimensión corpórea, la dimensión de **XXX** todo eso es importante, la higiene y la salud, los aspectos éticos, los aspectos culturales, todo esto... No es lo mismo la sexualidad aquí que en Singapur o en África o la sexualidad en España hace cuarenta años y ahora ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: ... No cabe duda que todos los contextos culturales sociales, higiéxico-sanitarios influyen sobre la sexualidad pero el gran dinamizador de la sexualidad es la parte emocional, los sentimientos, el cómo me afecta la sexualidad, si me siento seguro, cómo es mi autoestima ante la sexualidad, si conozco mi cuerpo. Esto es... esta es la gran dimensión antropológica.

11

ML: Pasamos a la autoestima. Es muy interesante pero...

FC: Sí, sí, esto sería para otra clase...

ML-FC: (Riures).

FC: Este es el problema de dar clase en la universidad... (Riures)

ML: La autoestima.

FC: Bueno pues la autoestima... Nosotros en los talleres, en los cursos que también damos en la universidad, los cursos que damos de “Amor humano”, de “Amor y sexualidad”... eh... lo ponemos como un punto básico, fundamental... eh... Si antes te decía que los afectos y el mundo emocional y el mundo de la psicología es básico, lo más básico de lo básico sería la autoestima. Yo sé que es una palabra muy manida...

ML: Sí...

FC: ... que es una palabra que ha caído un poco en desuso, que la gente lo confunde con autosuficiencia, con pedantería, no... La autoestima es básica, o sea, poderme apreciar, poderme querer es el punto de partida para poderte querer a ti, para poder tener relaciones sanas con los demás. De hecho, cuando no hay buena relación, cuando no hay buena comunicación, cuando no hay buenas relaciones interpersonales es porque soy un gran desconocido. Si no sé quien soy, difícilmente me voy a poder querer y apreciar y si huyo de mí difícilmente voy a decir la verdad, probablemente engañaré y mis relaciones probablemente no sean sanas.

ML: Mm (assentint).

FC: Desde aquí podríamos hablar de presión grupal, abuso sexual... de mil historias. Por tanto, creemos que es el punto básico de partida... eh... Querer a los demás como me quiero a mí mismo es el punto de partida. Apreciarme. Para poder y apreciarme a mí mismo tengo que saber quien soy... El libro de Powell aquí *¿Por qué temo decirte quién soy?*...

ML: Sí...

FC: Somos un gran desconocido nosotros mismos, ¿no? O Sócrates “conócete a ti mismo” ¿no? Necesitamos saber quien soy porque si no lo sé, mentiré y te engañaré. Entonces, el gran dilema de la presión grupal, el gran dilema de todos estos problemas que estamos viendo entre chavales es que no saben quienes son y, al no saber quienes son, no se aprecian, no se quieren y se destruyen y se utilizan y autoabusan o abusan, con drogas... con mil historias, con mil sustancias. A veces con el sexo como si fuera una droga... ya es triste ¿no?... Entonces, creemos que sí que la autoestima es básica y para nosotros es un punto fundamental de la segunda sesión. En la segunda sesión de los talleres verás que hablamos mucho de autoestima y presión grupal. Y desde ahí partimos y explicamos lo que es el abuso sexual ¿no? por ejemplo, o la violencia...

ML: Mm (assentint).

FC: Por tanto, sí, la autoestima es algo muy importante en nuestro programa.

12

ML: El proceso de maduración de la persona. Integración de inteligencia sentimientos, voluntad. Esto lo tratáis ¿no?

FC: Esto es muy interesante. Sí. Esto... que también es lo que nosotros llamamos el triángulo de **Mendel Powell**. Powell también habla mucho de esto ¿no? de este triángulo equilátero de la inteligencia, la voluntad y la parte emocional... Es verdad que los recursos internos de mi yo personal son estos ¿eh?... eh... mi capacidad de reflexión, mi capacidad de decisión, la voluntad, pero también mi capacidad de sentir... mi capacidad de emoción, mi capacidad de afecto, mi capacidad de enamoramiento... De hecho, todo el mundo afectivo cuando se reprime nos pasa factura y cuando se da carta de libertad, y pensamos que toda mi vida sólo es el afecto, también nos pasa factura. Es muy importante para el autocontrol emocional saber qué es lo que siento, saber qué es lo que me compadezco, filtrarlo por la inteligencia y decidir con la voluntad (qué quiero hacer y qué no quiero hacer...). Entonces a los chicos les decimos que para que sean libres tienen que dejarse sentir pero luego tienen que reflexionar. “¿Es esto lo que yo quiero hacer? Y luego hacerlo. “Ah! Es que el grupo me lo impide”. Entonces, debes de colocar tu triángulo para que sea equilátero y sepas que tanto monta, monta tanto los sentimientos como la inteligencia y la voluntad. Que no solamente es porque mola o porque tal...o porque me hace gustirrinín, sino porque me conviene hacerlo. Entonces, la reflexión es un catalizador que me dice que es lo que me conviene y cuales son las consecuencias. Cuando nos preguntas “¿Y qué tipo de beso debo dar, francés, inglés, japonés...sueco...?”

ML: (Riures)

FC: O “¿hasta dónde debo con llegar con mi novia?”,”¿hasta aquí, hasta allá, hasta dónde puedo tocar?” Cuando nos preguntan todo esto, que son preguntas éticas que te ponen en el disparadero, no sacamos un catálogo de besos...

ML: (Riures)

FC: ... les decimos que la ética es más bien cual es el punto de partida. No tanto hasta dónde puedes llegar, sino desde dónde has de partir.

ML: Mm (assentint)

FC: Si partes de un camino ya de egoísmo vas a terminar ahí. Si partes de un camino de generosidad, de amor hacia el otro, entonces la cosa va bien. Pero si estás pensando cuando le vas a dar el beso, darte el lote, te lo estás dando a ti mismo. Entonces si vas a tu bola, te quedas solo con tu bola. No es extraño que aquella chica luego te diga “¡hasta luego Lucas!”...

ML: Mm (assentint).

FC: ... porque ella quiere estar contigo, no solamente con tu sexo...

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces a los chavales que tienen esta dimensión quizás por la testosterona, antropológicamente iríamos más atrás ¿no? por esto de la psicología diferencial ¿no? Los chicos tienen el deseo sexual quizás como más inmediato... Esto las chicas lo entienden mal. Piensan que son egoístas pero para ellos es como una necesidad muy inmediata... hay que ayudarles en ese autocontrol... que sepan que la parte instintiva está...

ML: Mm (assentint).

FC:... pero que también tienen inteligencia y voluntad.

ML: Mm (assentint).

FC: Y que no sea porque se la pegan veinte veces. Porque es verdad que el ser humano es adaptativo (ensayo y error) ¿no? Pero si alguna vez podemos prevenir nosotros las consecuencias, les haremos más libres.

ML: Mm (assentint). Muy bien.

13

ML: Comunicación y diálogo.

FC: ¡Oh!

ML: Es que todos son como clases...

ML-FC: (Riures)

FC: Tendrás que hacer como una gran síntesis. Va a ser una labor de investigación...

ML: Sí, lo siento. Siento que te estoy explotando ¿eh?

FC: No, no, no pasa nada. Yo estoy agradecido de poder hablar y una oportunidad una vez más... Mira, si antes decíamos que la autoestima era básica ¿no? en el punto de nuestra antropología, en nuestra forma de explicar, a nuestro curso de “Amor humano”, que son doce sesiones para profesionales adultos universitarios, le llamamos desde hace unos años “Amor, comunicación y sexualidad”...

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces este nombre, que surgió ya desde hace unos cuantos años, viene de aquí, porque vimos que amor y sexualidad, que fueron como se llamaron los vídeos del año 95, le faltaba una pieza fundamental, clave, como en las bóvedas de medio punto, una clave de interpretación porque el amor y la sexualidad se explican desde la comunicación. Entonces, en nuestra temática, que son doce sesiones, dedica cuatro horas, de las cuatro sesiones, a hablar de la comunicación. Todo lo que supone la empatía, la escucha... porque...eh... desde mi punto de vista, y por la experiencia de estos años como profesor, como padre, como esposo... sé muy bien que es aquí donde me la juego.

ML: Mm (assentint).

FC: Me la juego en la autoestima, en mi autoconocimiento y en la comunicación... Esto es un feedback porque en la medida que me comunico bien, me aclaro a mí mismo quién soy, en la medida que sé quien soy, estoy en disposición de no engañar y comunicarme bien...

ML: Mm (assentint).

FC: Por tanto, no es un tema sólo la comunicación de emisor-receptor. Esto del diálogo... la experiencia dialógica no es solamente una persona, un yo y un tú que se comunican, sino cómo se comunican... En este caso si encima hablamos de pareja heterosexual, estamos hablando de una comunicación femenina-masculina, con todo lo que supone la psicología diferencial...

ML: M (assentint).

FC: ... y ni te cuento ya lo que son las biografías o la historia de esas familias de origen...

ML: Mm (assentint).

FC: ... porque hay mujeres más afectivas, hay mujeres más frías que un pingüino... o sea... y te encuentras hombres muy racionalistas, muy calculadores, muy hombres en el sentido de psicología tradicional y luego hombres muy sensibles...

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces, en o de la psicología diferencial no se pueden hacer estereotipos pero es verdad que marca mucho el diálogo y la comunicación. Por tanto, nos conviene mucho a las parejas, a los padres, a los esposos, a la gente que quiere mejorar en las relaciones laborales, con los padres, padres-hijos... en todo lo que se mueve en la comunicación, nos conviene muy mucho trabajar lo que es esto del diálogo, porque, en mi opinión, nos la jugamos...Luego, el amor y la sexualidad me parece a mí que es una continuación...

ML. Sí.

FC: O sea, la experiencia sexual es una experiencia de comunicación, en este caso con los cuerpos.

ML. Mm (assentint).

FC: Pero si solamente hay comunicación con los cuerpos pues eso prácticamente es una experiencia que se queda ahí. Si no hay una parte emocional, si no hay una parte afectiva, si no hay una parte de autoestima, aquella sexualidad se agosta y se termina muy pronto, sintiéndose utilizados...

Yo recuerdo aquello de... que es una anécdota, que me parece que contaba López Quintás o alguno de estos que yo leía hace años, de *El último tango en París* de Marlon Brando aquella escena en que la actriz le pregunta a Marlon Brando... ¿te acuerdas?, Bertolucci, el director, i Marlon Brando... Marlos Brando, antes de morir, contaba que sí, que él había hecho mucho dinero con esta película ... y él contaba que se arrepentía... Yo recuerdo el artículo que lo recorté de *El País* y me impresionó. Decía Marlon Brando que le impresionaba... o sea, que le dolía todo esto y es porque él había explotado el sexo y él se daba cuenta y lo reconocía al final de su vida... Entonces, en una escena de la película, en que aquella chica está teniendo relaciones íntimas con aquel actor... hay un momento que le pregunta, después de llevar varios meses de tener relaciones sexuales con él, "A todo esto ¿cuál es tu nombre?"...

ML: Uix, oh!

FC: Y Marlon Brando le contesta a ella "¡Aquí no hemos venido a preguntar por nuestros nombres! Aquí hemos venido a otra cosa"... Y efectivamente, esto es la cosificación. La cosificación del sexo. Cuando se reduce a otra ... "Aquí hemos venido a otra cosa!" En cambio, el nombre propio dice otra cosa, dice persona humana, dice dimensión del yo, dice afectos, dice voluntad, dice futuro, dice pasado, dice familia, dice quién eres tú, quienes son tus padres, quién es tu historia... Claro...

ML: Me has puesto la carne de gallina... pero bueno.

FC: Al menos que sea para bien...

ML-FC: (Riures)

ML: Relaciones interpersonales. Si habláis de esto, de las relaciones interpersonales, qué diferentes formas...

FC: Mm.

ML: Amistad, enamoramiento, amor... no sé...

FC: Sí, pues mira esto... Esto que parte de Martin Buber que es el yo-tú, la relación interpersonal es el punto de mira de todo esto... Si hemos **hablao** del yo personal, inteligencia, voluntad, el mundo emocional... Entonces, estamos hablando de una persona humana con todos estos recursos. Dependiendo del proceso de aprendizaje y de la cultura, pues tendrá más o menos inteligencia, más o menos coeficiente emocional, que ya sabes que está más de moda, a nivel de empresa que el coeficiente CI... Dependiendo del proceso de esa persona tiene una serie de recursos fantásticos para relacionarse con los demás, con los animales, con los vegetales, con las cosas, con los artefactos, con el ordenador... Es fantástico ¿no? la cantidad de posibilidades que tiene el ser humano. Pero cuando estamos hablando de relacionarnos con otra persona, contigo, no ya con un artefacto, entonces ya cuenta tu tú...

ML: Mm (assentint).

FC: ... ya cuenta tu historia, tu familia... Yo no sé mucho de ti, pero en la medida que podamos hablar, la relación interpersonal es mucho más fecunda y fecundante de lo que pueda ser un artefacto, un animal... Sin despreciar todo esto, porque además el sentido ecológico viene aquí: saber utilizar los recursos de la creación, de la realidad natural pero, sin quitarle importancia al reino animal o al reino vegetal, no cabe duda que la relación interpersonal, la relación entre dos personas, es siempre más rica, más fecunda y más fecundante que cualquier otra realidad... Pero, ya digo, sin mirarlo por encima del hombro... ¿Por qué? Porque dos personas tiene dimensiones fantásticas que a lo mejor son más limitadas en el mundo animal o en el mundo vegetal. Lo triste, esto es muy muy interesante, lo triste es cuando una relación interpersonal se cosifica porque entonces no somos los animales, no somos como el cuarzo y el feldespato...

ML (Riures).

FC: entonces somos peor todavía, somos algo infraético.

ML: Claro.

FC: Dos personas que se reducen a una cosificación, y esto puede ocurrir en el sexo en las relaciones meramente de rollo, puramente corpóreas, se puede quedar algo de una dimensión fantástica... se puede quedar reducido simplemente a esto. Simplemente esta cosificación y esa cosificación termina así... Uno se extraña que, en muchas películas por ejemplo, nos lo cuenten así cómo el sexo va de la mano de la violencia...

ML: Mm (assentint).

FC: De una escena íntima de cama, como se pasa luego a una escena violenta. Yo, cuando hago cinefórum, con los chavales les digo "¿Quién me explica esto?" Como en cuestión de segundos, de fotogramas, saca la pistola y le pega un tiro a aquella. Pero ¿cómo es posible? Porque es una relación en una prostitución, en una relación cosificante... Entonces la relación interpersonal está llamada a lo mejor de sí mismo, a la relación de dos personas, pero puede estar también llamada a lo peor de sí mismo porque el ser humano es ambiguo. El ser humano es libre...

ML: Mm (assentint).

FC: El ser humano no es perfecto...

ML: Nos estamos metiendo tan a fondo que quizás nos hemos olvidado...

FC: (Riures).

ML:... de pensar de que también sería cuestión de pensar en qué momento del proceso con los chavales se trata más o se profundiza... este aspecto ¿no? Yo ahora me acabo de dar cuenta ¿no?

FC: Sí, sí, sí... Vamos a aterrizar...

ML-FC: (Riures)

FC: Esto... las relaciones interpersonales...

ML: O quizás es transversal y lo tratáis...

FC: No. Mira, yo me he ido un poquito más a la parte de explicación profunda porque en los cursos con universitarios tengo más tiempo. Son veinticuatro horas, y sí da tiempo a explicar un poquito más porque son universitarios... Pero con los chicos de la ESO sí distinguimos bien todo lo que pones aquí de atracción, amor, amistad, sexualidad... Es decir, es importante que los chicos sepan distinguir entre lo que nosotros llamamos “el continuo del amor”, una de las dinámicas que hacemos en los colegios, si no lo has visto hoy, lo verás mañana... En “el continuo del amor” a los chicos se les hace ver en qué proceso están, cuando están saliendo con esta chica, en qué proceso están. Que distinguan bien lo que es atracción, de lo que es amistad, de lo que es comunicación, de lo que es sexualidad porque dependiendo en que fase estemos puede haber unas consecuencias u otras ¿no? Cuando los chavales te preguntan “¿puedo estar enamorado de tres personas a la vez?” Y de siete y de veinte... “¿Es normal que esté enamorado de cinco chicas a la vez o de tal...?” Esto les genera mucha duda y mucho problema ¿no? Entonces, enamoramiento es una cosa, todo lo que supone la atracción física y sexual, que es importante –nosotros lo llamamos el “tilín”... “Esta chica me hace tilín” Pero me pueden hacer tilín veinte chicas más... Ahora que ya sea “tilín-tolón”, es decir el “tolón” es toda la parte de conveniencia, de inteligencia, de voluntad. “Si me conviene estar con esta chica, si me hace sentir mejor persona”... Esto ya supone un proceso de relación más profundo, de conocimiento y eso tiene sus procesos. Si yo simplemente, desde la atracción, ya directamente voy a la cama, me salto una serie de procesos que evidentemente están alterando el orden natural del amor. Entonces el amor, el amor en el sentido no sólo filosófico sino en el sentido más espontáneo de la palabra, tiene un proceso natural, como tiene cualquier semilla en la tierra: tiene que llover, tiene que salir el sol, tienen que pasar las estaciones, tiene que germinar, tiene que ... ¡y ya vendrá la cosecha! Lo que no puede ser es todo en un solo día. Es el cultivo del amor sin un cultivo intensivo.

ML: Y esto, repito, ¿en que momento de la ESO lo habláis o se trata en todos los talleres de alguna manera? ¿Gradualmente?

FC: Sí, todo esto que pones aquí de atracción, de amor... todo esto lo tocamos fundamentalmente en la tercera sesión, en las cuatro horas que va a haber de taller. Mañana lo vas a ver. En la tercera hora se habla de “El continuo del amor” y se explica la diferencia entre el enamoramiento, amistad, amor real, amor engañoso...

ML: Mm. ¿Pero esto en segundo de la ESO?

FC: Sí. Se explica también en los púberes, en 1º, 2º, 3º, 4º y bachillerato. Sí, sí...

ML: Vale, vale, vale. Perfecto.

FC: Lo que pasa es que con dinámicas, con un dibujito en la pizarra, no con todo el rollo que te estoy dando...

ML: (Riures) Toma de decisiones, presión de grupo, un poco ya lo has dicho, que sí que es importante...

FC: Sí. Mira, esto lo damos en la cuarta sesión, en la última hora en el caso del bachillerato y en secundaria. Se habla al final con una serie de dinámicas... Mañana verás lo que llamamos “la balanza del amor”. Se dibuja una balanza en la pizarra y van poniendo en cada uno de los platillos qué es o qué más pesa a la hora de decir sí o no en una relación sexual. “Llega mi... no sé quién y me dice que por qué no tengo una

relación con esa chica, porque soy un pringao, que este fin de semana vamos a ir de botellón...” Entonces diferentes casuísticas y se hace ver qué es lo más sensato o lo más insensato. Insensato viene de “carente de sentido”. Entonces se les hace ver a los chicos cuales son los pros y contras de cada decisión y al final la sesión termina así. Termina diciendo “tú decides”.

ML: Mm (assentint).

FC: Al final, la libertad está en sus manos. Nosotros no somos ni sus padres, ni sus profesores ni somos, por supuesto, personas conductistas que queremos de forma directiva que dicen lo que hay que hacer. Nosotros les estamos planteando la **bosca**. Les estamos explicando las cosas como creemos que son para que ellos las metan dentro y decidan porque la libertad está en manos del educando. Por tanto, o sea, lo que ellos vayan a hacer después, no es que no me importe, sí que me importa, pero son ellos los que tiene que hacer ensayo-error.

ML: Mm (assentint).

FC: Probablemente cuando juzgamos como adultos y decimos “¡Cómo está la juventud!” y “¡Cómo está todo el mundo sor Facundo!”, se nos olvidó nuestra adolescencia. Entonces es normal, es lo que toca en estas edades. Si no tocara ahora sería patológico. Si un chaval con adolescencia hace el idiota, cuando lo haga con cincuenta años va a ser peor ¿no?

ML: (Riures)

FC: Entonces, es normal que ahora jueguen al narcisismo y que ahora jueguen a todas estas cosas, que a nosotros como adultos nos molesta porque la edad del pavo nos molesta a los padres y a los profesores. Pero es que si no hacen el pavo ahora, luego será peor ¿eh? Yo conozco gente con cuarenta años que hace el pavo (riures)... Entonces es muy bueno que ellos hagan esto... Y esto nos duele, nos preocupa a los profesionales “¿Y si se la va a pegar?” Es que se la tienen que pegar...

ML: Claro.

FC: Es que se la tienen que pegar porque el aprendizaje humano es ensayo-error. El problema es la ignorancia. El problema es que nadie le haya dicho que pasa después, el problema es que cuando se la pegue que no sepan a quién volver. El problema es que cuando se la peguen no sepan cuál es el profesional, dónde está la terapia que conviene, qué es lo que tengo que hacer. Esto es lo tremendo. Ahora, que se la pegue... es el riesgo de la vida.

ML: Mm (assentint).

FC: Y es lo normal. Y ahí tenemos que hacer nosotros, los profesionales, los padres, los educadores, hemos puesto la semilla, déjales ahora... Y este desprendimiento, este duelo, nos cuesta...

15

ML: ¿Los mitos relacionados con la sexualidad?

FC: Sí, bueno, mira, en la guía esta, que te puedes llevar después, tenemos un capítulo entero...

ML: Ah, por esto...

FC: ... sobre los mitos y las falsas creencias.

ML: Sí, yo hoy he escuchado unos cuantos también ¿eh?...

FC: Siguen habiendo muchísimos. Es una pena que... ésta es otra de las incoherencias... ésta es otra de las cuestiones que los profesionales tendríamos que analizar. Sean de derechas, de izquierdas, de los pensamientos religiosos que sean ¿no? Yo creo que los profesionales tenemos que ser personas honestas, personas serias y nos tienen que preocupar los demás. Aquí... daría un canto político al tema. Hay que

descontaminar este tema de la sexualidad de políticas y de religiones, que no tiene gracia ¿eh? Porque yo les digo a los políticos y a los que están metidos en cuestiones religiosas, les decimos que el sida salpica a derechas y a izquierdas, a budistas, a musulmanes y a católicos. Entonces, ¡cuidado que el embarazo precoz nos salpica a todos! Entonces, los profesores tenemos que ser honestos y nos damos cuenta de que hay una gran incoherencia. Decimos que los chavales tienen más información que nunca en Internet y tal... pero bueno, si tienen más información ¿por qué coño se quedan embarazadas? Bueno, perdona el taco este...

ML-FC: (Riures).

FC: ¡Esto es absurdo!... a mí me enfada muchísimo. O sea, ¡cómo es posible que con todas las campañas profilácticas que se han hecho en este país sigamos...!... Esto no ocurre ni en todo el estado europeo, en toda la Comunidad Europea. Yo creo que España tiene que replantearse toda la educación sexual en serio. Los políticos, los profesionales tendrían que hacer todo un congreso y toda una apuesta de reciclaje porque esto... esto es poco serio. O sea, se han hecho grandes campañas en el tema del alcohol, de las drogas... ¿y lo de la sexualidad? No tiene gracia ¿eh? Porque ha aumentado considerablemente el número de abortos y el número de embarazos.

Entonces, mira, yo creo que es un tema de ignorancia y de muchísimos mitos. Todavía hay chicos que piensan que si lo haces de pie no te quedas embarazada...

ML. ¡Oh!

FC: que si el marcha atrás... Hay mitos hasta para reírse...

ML. Sí, sí.

FC: O sea, puedes leer aquí miles y esto dices “no me lo creo”, pues créetelo porque lo siguen preguntando ¿no? Entonces, es verdad que nuestro proyecto tiene una parte importante de desmitificar falsas creencias...

ML: Mm (assentint).

FC: ... y meter información veraz.

ML: Mm (assentint). Correcto.

16

ML: ¿Qué piensas del petting? ¿Lo tratáis dentro del proyecto? ¿Cómo?

FC: Mm. Bueno igual que muchas... Lo que ellos llaman la cultura del rollo y el tema de besos nos preguntan, que si el beso griego, el beso francés, el beso tal... hay muchísimo morbo en todo esto. También, bueno, Internet es un mundo de recursos fantástico, pero también puede ser una cosificación cuando no un abuso sexual a menores ¿no? Este es otro de estos temas que haría alarma al Defensor del Menor y haría alarma a las instancias políticas ¿no? Creo que Internet tiene que tener una limitación clara porque se está haciendo mucho negocio con todo esto. Alguien se está forrando con la pornografía y creo que esto es un abuso a menores. No te cuento ya cuando encima estamos poniendo desnudos de los propios menores. Entonces creo que sí que la policía y la fiscalía tendrían que hacer toda una intervención ahí y tomarlo más en serio este problema porque Internet está siendo una ventana abierta a un mundo fantástico de información, de formación y de cultura pero también puede ser un mundo deplorable, un mundo cosificante de la sexualidad. Entonces, contestando a lo del petting o contestando a la cultura del rollo... Los chavales están buscando de alguna manera como formas de sexualidad, como formas de digamos de flirteo y formas de enamoramiento y formas de acercamiento sin que haya riesgos ¿eh?

Ahora, sí les decimos a los chavales que cuando se encienden una serie de caminos o se pone en marcha una serie de caminos, luego a veces no es fácil parar ¿no? Entonces, sí

que les decimos que la sexualidad tiene muchas formas... La sexualidad no solamente es el coito, evidentemente ¿no? porque el coito tiene una serie de consecuencias peligrosas de enfermedades de transmisión sexual o de embarazo precoz. Pero cuando estamos hablando de otras formas de sexualidad tienen que plantearse todo lo que pasa o todo lo que ocurre en el mundo emocional. Lo que genera la insatisfacción personal de un quiero y no puedo. Entonces esto es importante: que hay toda una escalera madurativa del amor, de la sexualidad... entonces, adelantar procesos... eh... no sé cómo llamarlos... pasionales o de acercamiento como puede ser el petting o pueden ser una serie de besos o... Es un quiero y no puedo, es una sensación que puede generar mucha ansiedad. Yo no creo que el amor esté ligado a la ansiedad. Yo creo que el amor tiene que estar ligado a la paz, tiene que estar unido a estar en el otro, a la preocupación, al afecto, tiene que estar ligado a lo emocional, a lo bonito, a la ternura... Entonces creo que esta situación es de un quiero y no puedo. Creo que es un poco engañoso.

Pero ¡en fin! Allí ellos con sus roces y con sus historias... Pero muchas veces les hablamos de los que es una masturbación o una masturbación mutua, les decimos que en el fondo les está generando una ansiedad... Este quiero y no puedo... La sexualidad tiene una parte en sí misma de entrega, de entrega hacia en otro, en el sentido más antropológico de la palabra. Si el amor, volviendo al rollo de antes ¿eh?

ML: (Riures)

FC: Si el amor se queda sólo en mi yo, entonces puedo quedar jugando al yo-yo...

ML. Mm (assentint).

FC: Y ese yo-yo es un poco neurótico, es un poco egoísta, es un poco aislante. Entonces cuando le hacemos ver al chico que ese camino del egoísmo termina en el yo-yo me quedo aislado, rompo el encuentro con los demás y entonces pasan de mí porque soy el guarro, el egoísta, me ponen la tilde del cochino, del tío que solamente quiere sexo. Entonces algo que empezó así como un seductor, un donjuan, termina luego en este camino de egoísmo, en este camino de vértigo.

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces, les hacemos ver a los chicos dónde llevan todos estos caminos... a la autodestrucción. Pero no por ello hacemos un canto ¿verdad? Quizás está saliendo no sé como muy ético o moralizante. No, no lo planteamos desde lo moralizante, sino desde la inteligencia de que piensen y sospesen las consecuencias.

ML. Sí, muy bien.

17

ML: ¿Vuestro programa se puede integrar dentro del currículum propio indicado por la LOE dentro de lo que el Ministerio de Educación del Estado español propone?

FC: Sí, sí, ya de hecho... eh... las primeras normativas del año 93 me parece que es que la LOGSE ya proponía ¿no? el tema de las transversales y todo lo que supuso aquello... Creemos que allí hay un buen banderín de enganche donde meterlos en todo lo que supone educación transversal y educación para la sexualidad y educación para la salud, higiene y sexualidad. Ahí sería un buen entronque. Lo que luego pasa es que tristemente después todo lo de la LOGSE pues ha sido un poco utópico...

ML: Ya.

FC: Yo siento mucho a todos lo que idearon el **tinglao** pero los profesores en la vida real es que todo profesor que acaba su programa de matemáticas, de lengua, de biología... ya tiene bastante como para educar en la paz, en la educación vial... Pero sí sería bonito desde las matemáticas, desde cualquier asignatura, poder tocar las siete grandes

transversales ¿no? Creemos que además la educación de la sexualidad es la gran transversal, sin quitar importancia a la educación para la paz y la solidaridad o la educación vial. Yo creo que todos los planes de organización de la Ley de Educación deberían de saber que la educación en valores es importante, pero esto hay que ver cómo cocinarlo ¿no? Porque pedirle a un profesor de matemáticas que se dedique a esto es mucho. Entonces, habría que ver, yo ahí me meto donde no me llaman, cómo articular a nivel económico y a nivel de educación a los diferentes tutores, a los diferentes orientadores, a los profesores, cómo plantear este asunto, cómo liberarles de horarios, cómo poder hacer realidad algo tan fantástico y tan maravilloso como fue la LOGSE o como es la LOE de educación en valores ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces sí. Es importante la educación en valores pero yo hoy por hoy me parece que no es pragmática la forma de plantearlo. Creo que los profesores, que es uno de los colectivos con más nivel de estrés, tiene que estar más liberados de horas presenciales académicas. Si queremos que sean tutores y que sean orientadores, habrá que liberar más horas para esas tutorías, habrá que articular más la hora de tutoría. Creo que es mucho más profundo el tema que cuatro horitas y ¡venga ya está la educación en valores! ¿no?

ML: Mm (assentint). Correcto. ¿Cómo trata el programa los siguientes temas socialmente controvertidos? Como son el tema de la orientación sexual, por ejemplo. O te los digo todos y tú mismo: autogratificación, es decir, masturbación y el aborto.

FC: Sí... Pues mira como todas nuestras cuestiones con mucha naturalidad. O sea la orientación sexual e identificación de género, la identificación sexual es algo complejo, es algo complejo de explicar y de ver. La comunidad científica no está de acuerdo de si es algo genético o es algo más ambiental. Yo, personalmente, pienso que es fundamentalmente algo ambiental, cultural. Hay muchas relaciones, las figuras de apego, en fin... se pueden hacer muchas hipótesis sobre de dónde viene la homosexualidad o una tendencia lésbica. En cualquier caso sea la homosexualidad, sea la identificación de género lo planteamos con mucha naturalidad. Lo que sí hacemos ver es lo que nosotros llamamos "sexualidad transitoria". O sea, les hacemos ver a los chicos y a los profesionales que es normal que en ciertas edades, sobre todo en las edades de seis o siete años, las prepuberales, y luego también en la adolescencia, hay una tendencia en que el género se siente más a gusto con el propio género, o sea, las chicas con las chicas y los chicos con los chicos (aquello de "los niños con los niños y las niñas con las niñas" de hace años)... Que es verdad, yo lo he visto en mis hijos que les gusta más jugar con un niño porque sabe jugar a fútbol y las otras no, aunque aquí hay mucho estereotipo cultural también... pero esto es una realidad, y hay que partir de la realidad. Y, entonces, es normal que en estas edades, donde puede haber una homosexualidad transitoria, los chicos confundan... es más fácil estar a gusto y contar mis secretos a mi amiga del alma que a un chico porque con ella me siento a gusto. Entonces, confundir que esa amistad, esa afectividad, termina en una homosexualidad, en este momento que me siento atraída por esta chica, en este momento puede ser una homosexualidad... Sí, pero transitoria. Entonces, yo creo que tenemos que ser muy honestos los profesionales y dejar que aquello que tiene una normalidad en el proceso psico-evolutivo efectivamente evolucione y se coloque en su sitio. Entonces para decir si esta persona es homosexual o no habrá que esperar que, por lo menos, pase la adolescencia.

ML: Mm (assentint).

FC: Porque realmente es difícil que un profesional, que un psicólogo o un experto, un psiquiatra, pueda decir si aquí hay una homosexualidad o no. Quien lo tiene que decir, quien es el psiquiatra, el médico y el psicólogo es el propio hijo, el propio chico. Es el propio alumno el que tiene que decir y reconocer en su momento "Sí, yo soy homosexual" pues igual que yo soy heterosexual. Y un homosexual no olvides que no elige ser homosexual, ni tú ni yo hemos elegido ser homosexual, simplemente es así y punto.

ML: Mm (assentint).

FC: No hay que darle más historias. Y entonces desde aquí hay que decir que todo lo que es la homofobia o todo lo que es todo ese sexismo, todo lo que es la tendencia a meterse con un homosexual es muy injusto, es muy duro, es tremendamente traumático. Yo los he tenido en consulta, los he tenido muchas veces y me parece fatal que esto se haya dado en otras culturas, se haya dado en otras épocas. Yo creo que hay que respetar la condición homosexual igual que la heterosexual. Otra cosa sería ¿no? la tendencia, digamos, más cinematográfica ¿no? o publicitaria o el consumismo de que ahora está de moda. No hay serie que si no sale un homosexual no vende ¿no? Entonces, yo todo el tema del orgullo gay ya discrepo mucho ¿no?. O sea, una cosa es estar orgulloso... yo también estoy orgulloso de ser heterosexual. Y otra cosa es que me lo metan todos los días entre ceja y ceja. Entonces, no. No es ni una cosa ni otra. No podemos de pasar de una época homofóbica anterior a lo que ahora todo sea una exaltación a la homosexualidad. No creo en el 10% de Kinsey, quiero que me lo demuestre, igual que yo intentaré demostrar con mis datos anteriores... Pero creo que sí que hay un porcentaje de población (no sé cual será, la que sea, me da igual): tenemos que respetarla. Ahora, decir que es un 10 o un 20, ¿para hacer qué? Bueno, desde aquí, saltando al tema el aborto, por ejemplo.

Podría decirte lo mismo salvando todas las distancias con el tema por lo que supone de estadísticas y la manipulación ¿no? O sea, decir que 100.000 y que no sé cuantos...y tal y cual. Entonces, ¿cuáles son los datos del aborto? Ahí están las estadísticas. Es verdad que aumentó el número de abortos en este país y que esto nos plantea si tengo que seguir promocionando el condón o si tengo que promocionar precisamente nuestros talleres... (Riures) O sea, la educación afectivo-sexual yendo a la raíz. Yo quizá porque me dedico a esto y tengo que vender mi producto ¿no? Pero no tengo nada contra las grandes empresas del látex, pero sí que es verdad que creo que es un flanco servicio explicar que la educación sexual es explicar cuatro cosas de genitalidad y explicar cómo se pone un condón. Es relativamente fácil ponerse un condón. Hay cantidad de publicidad y cantidad de acceso a saber cómo se pone un condón. Pero, en cambio, saber cómo preservar mis ideas y cuál es mi postura y mi toma de decisión, ya es más complejo. Requiere, por los menos, cuatro horas. Explicar cómo se pone un condón requiere diez minutos o menos. Entonces yo le diría a los profesionales que es necesario hacer una buena educación afectivo-sexual para evitar los abortos. A mí lo del aborto me parece lamentable, me parece una situación muy dura. He conocido chicas que ha **abortao, he tratao**... he tenido chicas en mi casa que han **abortao**. Yo empecé con mi mujer conociendo este tema muy de cerca porque monté una asociación en Canarias que trabajaba con madres solteras. Empezamos con enfermos de sida... Nuestro proyecto empezó precisamente aquí, trabajando con chicas que padecían el aborto y chicas que preferían o decidían seguir con el embarazo. Luego ya vino un cambio en nuestro proyecto, a partir de una invitación en Sevilla de Proyecto Hombre, que lo cuenta en la página web, cómo vimos que aquel camino existencial, de nuestra organización, era... por nuestras formas, además éramos profesores los dos, era más eficaz llegar antes...

ML: Mm (assentint).

FC: Era más eficaz prevenir que curar. Y entonces, cuando caímos en la cuenta de esto, empezamos a trabajar con los jóvenes precisamente para evitar el embarazo precoz y el aborto. El aborto es un tema muy duro. Hay que conocer a las madres solteras. Hay que conocer a las chicas que han abortado... Yo tengo casos preciosos, cosas muy bonitas que no voy a contar ahora pero... para no alargar la entrevista... pero... es muy muy interesante trabajar con estas chicas... Todo lo que supone emocionalmente el aborto. Nos quedamos solamente con la cuestión física que ya es tremenda, lo que supone un legrado, todo la situación, el costo que tiene, la injusticia que supone... Pero yo me quedaría con toda la parte emocional: lo que sufre una persona que es abandonada por su novio o por sus padres, o que les supone una lacra. Porque el embarazo lo ven como una lacra, cuando el embarazo es el comienzo de la vida., cuando el embarazo es el que tú y yo estemos aquí. Entonces, que el embarazo se vea como una carga es tremendo. A mí me parece de cara a la mujer, una injusticia. Me parece muy machista el aborto, en fin... Políticamente me parece absurdo... Ahora se acaba de aprobar otra vez la penalización del aborto en Portugal por una minoría exigua. Me parece que esto habría que replantearlo. Creo que el tema del aborto está muy **politizado**. También por grupos religiosos. Creo que hay que sacarlo de esa esfera. Hay que meterse en lo que realmente es el aborto. Que es una mujer que padece y un niño o una niña que nunca estarán. Y sacarlo de ese contexto, es politizarlo. Sacarlo de ese contexto es hacer bandera religiosa del tema. La mujer nunca es una asesina... Yo la mayoría de las mujeres que conozco que han **abortao**, lo han vivido siempre como un suplicio. No querían hacerlo, pero estaban abocadas a ello. Entonces, decir que el aborto es un asesinato, también es una burrada. El aborto es algo que nadie quiere.

ML: De todas formas, concretando en los alumnos...

FC: Sí.

ML: ... Estos tres temas, ¿los tratáis específicamente en algún nivel como tema o...más bien va saliendo a través de las preguntas que hacen?

FC: Sí, te he dicho mi opinión personal y no te he dicho... Mira yo, tanto el tema de la orientación sexual como el de la masturbación o el autoerotismo, o la autogratificación como pones aquí o el aborto, se toca en secundaria... Muchas veces según nos preguntan. No creas que lo sacamos, también porque son muchísimas las preguntas que hacen... Si tuviéramos que tocar todo tendríamos que estar veinte horas ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces, en cuatro horas no da para todo. Pero sí que hay muchas preguntas en el cuestionario previo que nos hablan de qué pensamos sobre la masturbación o lo que pensamos sobre la homosexualidad. Entonces, si hay preguntas ¡claro que contestamos! En el caso de la orientación sexual y del aborto, más o menos ya te he explicado. Creemos que es algo que hay que plantearse desde la naturalidad, el caso de la orientación. El caso del aborto se explica lo que es, lo que supone, para que tengan un claro conocimiento y decidan por ellos mismos. Se les hace ver no desde el miedo, no desde el conductismo, sino lo que supone el aborto sobre todo para la mujer, igual que el embarazo precoz. Y los recursos que existen, si quieren seguir adelante también se les indica.

Y el caso de la masturbación, que no hemos hablado de ello, pues también con mucha naturalidad se les hace ver a los chicos lo que supone el autoerotismo. Es algo muy normal en las etapas infantiles y algo muy normal en todas las etapas evolutivas pero que efectivamente, la masturbación, en el caso de la adolescencia, en el fondo es un quiero y no puedo. Se les hace ver que la masturbación, el autoerotismo, cuando se

queda ensimismado en sí mismo, y es algo que queda ahí, puede ser algo que obsesione, puede ser algo que ... iba a decir neurótico pero depende de si es una masturbación compulsiva ¿no? No es lo mismo una masturbación compulsiva, que la masturbación dentro de un contexto evolutivo y que no tiene mayor importancia, que una masturbación, por ejemplo, por huída, o una masturbación por carencia afectiva. Entonces, es importante tratar personalmente. Nosotros invitamos a los chicos que lo lleven a la tutoría personal, a la orientación personalizada para ver si esa masturbación es, pues eso... qué síntoma de que es. Porque muchas veces los chavales están masturbándose como una huída, como una gratificación, como una carencia. Y entonces, buscan ahí como el que busca rascarse un grano pero aquello sigue picando después ¿no?

ML: Mm (assentint)

FC: Entonces, en el fondo sería bueno plantearles a los chicos que tengan esta opción de poder hablarlo y poder enfocar la masturbación en el proceso evolutivo.

ML: MM (assentint)

FC: Todo lo que supone el autoerotismo o la exploración del propio cuerpo.

ML: Correcto.

18

ML: ¿Y los siguientes contra valores: la violencia de género, abuso sexual, comercio sexual, pornografía, turismo sexual?

FC: Mm.

ML: ¿Sale explícitamente o bien a través de preguntas que puedan formular?

FC: Mira... eh... lo mismo. Sale cuando preguntan los chicos... Lo que sí hablamos de forma explícita es de abuso sexual y también hablamos de alguna manera de todo lo que supone comercio sexual. Pero en la medida que lo sacan en las preguntas. No hace falta que los saquemos. Y si no lo sacan, lo sacamos. Pero, por ejemplo, el caso del abuso sexual, ya que empiezas por ahí, sale en la segunda sesión, entre la segunda y la tercera sesión, a partir de todo lo que es la autoestima, la presión del grupo, tocamos todo lo que supone la falta de respeto y lo que supone el abuso sexual para que sepan diferenciarlo y les hacemos ver que nadie tiene derecho a tocar tus partes íntimas."Tú no tienes derecho a tocar las partes íntimas del otro y, si alguna vez ha ocurrido, tienes todo el derecho y el deber de poder hablarlo". Porque precisamente el abusador sexual, el agresor, lo que quiere es que esto que hemos hecho tú y yo, no lo sepa nadie. Entonces, la manera de salir de un abuso sexual o de comenzar un proceso terapéutico es la verbalización. Que se les ofrece la posibilidad de poder hablarlo, a veces por primera vez. Los datos son alarmantes, los datos son de *Save the children* y de Félix López. Estamos hablando de un 23% de abuso sexual en chicas y de un 15-16% en chicos. La gente cuando das este dato no se lo cree. De cada cuatro chicas, una, pues... vete creyéndotelo. Yo, al principio, tampoco no me lo creía...

Cuando hablamos de abuso sexual, estamos hablando de todo, no solamente de violación. Estamos hablando de cualquier tocamiento. Todo aquello que hagan conmigo todo aquello que yo no quiero que hagan conmigo porque tenemos que ver que el abuso sexual es un... una... un avasallamiento. Es alguien que invade mi terreno y puede ser simplemente así, con un exhibicionismo. Bastaría que una persona, un adulto, me enseñara sus genitales y yo no tocara nada... Esto sería un abuso sexual. O, simplemente, una escena pornográfica, metida con calzador y que el otro no quiera... Es un abuso sexual. O simplemente a veces la gente se queda un poco alucinada cuando yo lo digo... Unos padres, por ejemplo, una pareja, que está teniendo escenas que aquel

chico no quiere ver eso es un abuso sexual. Es decir, el abuso tiene muchos matices. El abuso sexual no es solamente algo físico. Es fundamentalmente algo psicológico. Y aquí lo que estamos hablando es de trauma. Aquí de lo que estamos hablando es de la terapia necesaria. Aquí estamos hablando de los síntomas, del diagnóstico que es... no tiene nada de gracia. Yo he trabajado en terapia con chicos abusados, con chicas abusadas y es algo muy difícil de tratar. Ya digo que no es lo mismo una violación, un contacto físico, que solamente visual ¿no? Pero el abuso es algo muy injusto porque no tiene ninguna gracia. Yo a veces pienso en mi hijo... y me pone los pelos de punta. O sea, si con mi hijo hicieran esto, cómo me sentiría ¿no? Creo que deberíamos...

(sona un timbre i s'entrecreuen paraules)

ML: Si ya estamos acabando esa parte...

FC: Bueno, te decía del abuso sexual... Creo que es un tema importante. Además creo que es uno de los temas que, por lo menos, hay consenso no sé si nacional o consenso de naciones o, por lo menos, consenso de profesionales ¿eh? Pero yo creo que el abuso sexual sí que salpica a derechas y a izquierdas y a todo el mundo. Entonces, deberíamos los profesionales aprender a trabajar en red porque es un tema difícil. Nosotros descubrimos muchos abusos desde que hacemos estos talleres, que es una manera muy buena de detectar este problema. Cuando son temas muy complicados o son temas que se están dando en el momento, por supuesto que hay que denunciar y lo ponemos en conocimiento... Les decimos a los chicos que aquello no se puede quedar bajo el secreto profesional. Tenemos que ponerlo en conocimiento a veces de la policía. Hay que denunciar, hay que ir a servicios sociales, al ayuntamiento. Es un tema difícil. A veces son abusos que se han dado antes y entonces aquello hay que recolocar con una buena terapia. Tiene un costo social enorme, un costo emocional importante. Produce mucho fracaso escolar, muchas carencias. Es un tema que tendríamos que cuidar más en los proyectos. Todo lo que supone la violencia de género, pues también tristemente sale eso. Todos los abusos, todo el tema del maltrato. Esto sale. Pasa lo mismo. Tenemos que denunciar cuando sale en ese momento. En institutos de zonas más paupérrimas pues recogemos datos... cuestiones de este tipo y... Entonces hacemos ver desde nuestro proyecto que tiene que ser el respeto, que tiene que ser el amor, como forma de prevención. Pero, tristemente, vivimos en una sociedad bastante agresiva, difícil, y esto se produce en no pocos sitios ¿no?

Y lo que supone comercio sexual, antes te he comentado un poquito lo que es el tema de la pornografía y el comercio sexual y todas estas cuestiones ¿no? Creo que sería muy bueno que a nivel de gobiernos hubiera unas políticas de límites. Ya no digo unas políticas intervencionistas ¿no? pero creo que esto sería importante. Queda como muy progre y como muy **avanzao** pues decir que la pornografía y el erotismo y tal... que es algo que tiene que libre y el liberalismo... y a mí me choca. Me parece contradictorio ¿no? porque un progresista tiene que estar, en terrón contra del capitalismo ¿no? Entonces, me parece que alguien se está forrando con la industria del sexo. Se están procediendo grandes fortunas con la explotación sexual, con el turismo sexual y entonces, los progres, los progresistas, la gente de izquierdas, yo también soy de izquierdas en este sentido social de la palabra, creo que tendríamos que estar en contra de este capitalismo **exacerbao**, de forrase con esto ¿no? Las ONG, las entidades no lucrativas, tenemos que luchar más por esta explotación del sexo donde quien paga una vez más, y además es muy machista, es la mujer. Es la mujer la que está siendo exhibida, es la mujer la que se está explotando, la que se está comercializando. Entonces, me parece incoherente dárselas de progre y estar de la mano del capitalismo con esta cuestión.

ML. Mm (assentint). Muy bien.

19

ML: Bueno, ahora entramos en el capítulo de la metodología. Por eso que pienso que ahora quizás podemos ir más de prisa ¿eh? ¿Qué tipo de metodología utilizáis? Un poco ha ido saliendo...

FC: Mm.

ML: Mm. De hecho me ha llamado un poco la atención porque me estás hablando de las cuatro horas, cuando hablábamos de los contenidos, y tengo la sensación que me estabas diciendo que los mismos contenidos se reparten a las cuatro horas y se van reproduciendo en los cuatro cursos de la ESO. Me ha dado esta sensación cuando hablabas ¿Es así?

FC: Sí... No sé. El programa está pensado para cuatro horas pero es un proyecto que está pensando a demanda. Entonces, parte del cuestionario previo de los chicos...

ML: ¡Ah! Vale, correcto...

FC... los chicos nos hacen unas preguntas y entonces, digamos, nuestra parrilla de salida, los contenidos que más o menos los tenemos **colocaos** en cuatro horas, dependiendo de las preguntas los damos en un sentido o en otro.

ML. Mm (assentint).

FC: Hay veces que dedicamos más tiempo al abuso porque hay muchas preguntas o al tema de la homosexualidad o anticonceptivos, depende de lo que nos pregunten. Por tanto, es un proyecto a demanda porque sino sería un proyecto directivo, sería un sermón ¿eh? Y no pretendemos darles una charla o un sermón a los chicos sino escucharles a ellos. Entonces, damos un cuestionario previo unas cuatro semanas antes y se les dice a los chicos de una forma anónima que nos pregunten todo aquello que quieran de amor, de sexualidad y de comunicación. Entonces, en base a sus preguntas, hacemos un resumen y preparamos los contenidos. Entonces, los contenidos están preparados para cuatro horas y luego dependiendo si es primaria sobre todo si es púberes y secundaria, se adapta como un guante de goma se adapta a la mano. Es decir que no pretendemos decirles cosas sino escucharles a ellos, pero es verdad que tenemos mucho que contarles ¿no? Eh...luego en cuanto a la metodología, si has visto los talleres, mañana vas a otros... Vas a ver que son muy interactivos aunque es verdad que los profesionales llevan un mensaje y según las preguntas... pero se pretende que haya mucha participación de los chicos. Sobre todo mañana a tercera y cuarta hora, los chicos preguntan muchísimo, hay muchas dinámicas, las de autoestima, la línea de la vida, las no sé qué...las tarjetas bancarias... Se hacen muchas dinámicas y luego se maneja con un retroproyector de transparencias. No estamos dando una clase tal.. por lo menos utilizamos un retroproyector, cuando se puede pues un cañón, un powerpoint, o sea... Creemos que también el multimedia y todo lo que supone las posibilidades del centro enriquece mucho el producto ¿no? Pero sobre todo, se utilice un powerpoint, se utilicen unas transparencias o una dinámica, lo importante una vez más no es la metodología o los medios, sino una vez más el usuario. ¿Qué es lo que quiere este chico? Luego, le voy a contestar y si le puedo hacer ver una dinámica atractiva pues mucho mejor que con un rollo ¿no?

ML. Mm. Vale. Eh...¿Hacéis tutorías personalizadas con los alumnos? Es obvio porque ya me los has dicho (Riures).

FC: Sí. Sí.

ML: Quizás, ¿qué valor le pones a esto?

FC: mira, es... es... para mí, ya te he dicho que casi todo es importante, pero...

ML: (Riures).

FC: ... la orientación personalizada es probablemente el punto más importante en el proyecto. De los contenidos, decía la autoestima y la comunicación, pero de lo que es el proyecto, la orientación porque es la manera personalizada de llegar a la problemática de este chaval que tiene **la borrilla** y está sentado en el último pupitre. Porque nos interesa cada chaval. No nos interesan los treinta o los treinta y dos. Nos interesa cada chico. Y a veces el que menos habla puede ser el que tiene más problemas...

ML: Claro.

FC: O al revés, el que más habla puede ser el que tiene más problemas. Entonces, el poder detectar, el poder llegar a cada uno es el reto de cualquier psicólogo, de cualquier pedagogo, de cualquier o monitor que quiere amar, que quiere relacionarse bien. Nosotros no damos talleres, los expedimos ¿no? porque nos paga la Comunidad de Madrid o quien fuera ¿no? Nosotros somos una ONG, no lo olvides ¿no? Nos mueve la filantropía, nos mueve el amor al otro, nos mueve el desinterés. No lo hacemos por dinero. Eso lo harán las empresas, que está bien ¿eh?, o sea, digo yo que estará bien pero en nuestro caso, nuestro móvil no es el dinero. Damos el producto, el proyecto con amor y la mejor manera de amar es poder llegar a cada chaval...

ML: Mm (assentint).

FC: Se hace una lista, se apunta quien quiere y normalmente hay un 40, un 50 % de chicos que se apuntan a hablar.

ML: Muy bien.

FC: Las orientaciones duran media hora, veinte minutos, no más... Se aplica un proceso de escucha activa que llamamos, que es el modelo de **Karkof, que es un modelo karkoferalista de Karl Rogers**. Entonces, va más allá de la empatía. No solamente queremos escucharte, sino que queremos hacer una escucha activa. Es decir, que te actives, que en tu propia narrativa, encuentres posibles soluciones...

ML: Mm (assentint).

FC: Y nosotros podamos contrastar, como un reflejo, como un espejo. Podamos contrastar que esa solución probablemente... esta solución será muy conveniente para ti. Pero eres tú quien caes en la cuenta. Yo no vengo aquí a escucharte en plan paternalista, como consejero, juez, moralista. Yo no tengo que decirte lo que tú tienes que hacer, pero sí soy un espejo e intentaré ser lo más fiel posible ¿eh? Para que veas tu imagen.

ML: Muy bien. En Cataluña existe la figura del mundo de la salud, normalmente del mundo de la enfermería, que va al centro escolar periódicamente para responder cuestiones que plantean los adolescentes. ¿Esta figura existe aquí en Madrid? ¿Cómo ves este tipo de intervención?

FC: Sí... que yo sepa aquí en Madrid no. Sí la conocía de Cataluña, la conocía del País Vasco también. Conozco profesionales pagados por el Ayuntamiento de Bilbao, que yo he **trabajado** con ellos con una formación fantástica y seguro que en Cataluña los tenéis también. Sí sé que hay profesionales, también proyectos de ayuntamientos, médicos, personas que lo hacen pero no sé hasta que punto está articulado en Madrid. Quizás sea el ayuntamiento lo que a veces... pero no como está por lo menos en Cataluña y el País Vasco, que yo sepa.

En cualquier caso, exista o no exista en Madrid, exista en un futuro o no exista en Madrid, exista en este caso en Cataluña i el País Vasco, que existen, yo le diría que... que... el tema no es tener profesionales de la medicina o sexólogos, o psicólogos pagados por tal o cual ayuntamiento o tal o cual entidad, sino que realmente sean profesionales, sean honestos. Si a mí algún día me dicen que esto lo va a pagar tal ayuntamiento o tal, lo seguiré haciendo igual. No porque me paguen más o menos, lo voy a hacer mejor. Entonces, yo creo que está muy bien que existan estas figuras. Lo

que sí pediría es que, sean figuras públicas o privadas, sí les pediría que, por favor, tengan una buena preparación, que sean honestos, que a veces con tener un máster en Sexología no es suficiente... Yo conozco a gente que tiene sus másters pero no es un tema de máster. Es un tema de experiencia, es un tema de profesionalidad, es un tema de honestidad y, por supuesto, es un tema de formación. ¡Claro que hace falta un máster! ¿no? pero sobre todo la honestidad de... por lo menos de ser **desinteresaos**.

ML: Explica un poco más a qué te refieres cuando hablas de honestidad ¿no?

FC: Sí. Cuando hablo de honestidad y desinterés es hacer lo que profesionalmente tengo que hacer, no lo que me pide un partido político o me pide quién sabe quién...

ML: Vale, correcto, correcto...

FC: Entonces, como quien te paga es este partido político pues voy a seguir esta directriz, este pensamiento único... No, aquí el pensamiento único es la profesionalidad.

ML: Vale, vale, vale...Mm (assentint).

FC: Y la profesionalidad tiene un código deontológico...

ML: Mm (assentint).

FC: ... que, entre otras cosas, significa independencia.

ML: Muy bien. Vale, vale, ahora me ha quedado claro.

20

FC: Tengo conocimiento de causa de eso... con los partidos...(riures)

ML: No, ya, por eso... Entramos en el bloque de los materiales.

FC: Mm.

ML: ¿Qué tipo de materiales usáis? ¿Son propios o son ajenos? ¿Están integrados dentro del programa? ¿Qué tipo de materiales: audiovisuales, vídeos, recursos informáticos?

FC: Mm...Mira, nosotros ahora mismo materiales... Lo que tenemos es una guía que te dejo, que se llama así "Hablando de sexualidad". Tiene un anexo para padres y profesores. Esta guía... se nos ha pedido de la Comunidad de Madrid distribuirla a 100.000... toda la secundaria de la Comunidad, que son 100.000 alumnos. Y es una guía que también está llegando a otras comunidades autónomas porque nos la están pidiendo. Creemos que es una guía muy sencillita, que explica de forma muy integral, de forma vincular lo que nosotros creemos que es la sexualidad y sobre todo de la importancia que tiene el hablar de este tema. Por eso se llama así "Hablando de sexualidad". Invitamos en ella a padres y profesores que deje de ser un tema tabú. Hoy en día la estadística está entre el 55 y el 70% de padres que no hablan de sexualidad en sus casas. Entonces creemos que... Antes en la época de Franco porque era un tema que no sabe qué y ahora porque es un tema que no sabe cual... pero, bueno, los chavales siguen como antes. A mí mi padre me lo explicó con el polen y las florecillas ¿eh?

ML: (Rieres).

FC: Y hoy en día no sé quién se lo explica a los chicos porque los padres no... La estadística dice que no. Cuando les preguntamos a los chicos "¿Quién te habla de la sexualidad?" dicen que los padres no. Entonces esta es una cuestión ¿no? ¿Quién habla de la sexualidad y en qué contexto? Entonces, nosotros en la guía planteamos esto. También utilizamos, ya te dije antes, unos vídeos que se hicieron en el año 95-98 que están algo obsoletos y dejamos de utilizarlos. Pero eso fue un material muy bueno. Queremos reeditarlos. Estamos también preparando publicaciones futuras para estos temas de sexualidad. Sexualidad para padres de cómo poder hablar de este tema con los hijos. Y luego pues, los recursos que utilizamos, tenemos mucho material en el powerpoint, muchas transparencias en los talleres. Utilizamos muchos multimedia, la

propia página web que estamos reciclando por enésima vez, pues va a tener unos portales y unas ventanas donde los chicos puedan plantearnos sus preguntas. De hecho ya la tienen. Creemos que todo el mundo del multimedia, todo el mundo de la visualización es muy importante para todas estas cuestiones. Ahora... aunque la forma es importante, el contenido también ¿eh?

ML: ¡Claro!

FC: O sea, que lo que se dice...

ML: (Riures) Sí... ¿Contempláis de alguna manera la utilización de programas de televisión como herramienta para incidir en el proceso educativo de los adolescentes? ¿Qué tipo de programas?

FC: Mm... Pues mira, eh... Tristemente, utilizamos algunos programas, teleseries, de televisión. A veces, tristemente, para enseñar un poco las modas, las inclinaciones, las tendencias, para tener una visión crítica, para ser asertivos, para saber decidir que es lo que quiero, a veces para detectar la manipulación. Mm... Digo tristemente porque no creo que... es otro de los temas que yo criticaría en este país ¿no?... no creo que la televisión sea, hoy por hoy, un gran medio de formación ni un gran medio de información. Eh... creo que hay muchísima manipulación, hay muchísima publicidad y muchísimo interés. Esto en general ¿eh?.. Pero, luego, ya en particular, sí te puedo decir que hay programas que son muy buenos: hay programas que explican. Hay documentales fantásticos. Ha habido cosas muy buenas, por ejemplo, de la BBC programas sobre la adolescencia, programas que yo he **utilizo** en la escuela... pero, a veces tiene que ser eso, de la BBC... es decir de fuera ¿no? Luego ha habido intentos en la Cuatro con este programita que ha habido... ¡Cómo se llamaba!... de aquella psicóloga formada en Comillas que me parecía muy interesante. Eh... “Supernani” me parece que se llamaba... “Supernani” ¿eh?

ML: ¡Ah sí!

FC: Era muy interesante... Cómo educar a los chicos rebeldes pequeños. Creo que hay otro ahora para adolescentes...

ML: Ajá...

FC: ... que quiero ver. Creo que sale los viernes... En fin... Hay probablemente programas puntuales en cadenas puntuales que estaría fenomenal poderlos cultivar. Luego, ha habido muchos programas en general ¿no? “Hablemos de sexo” ¿no? Muchas historias que ha **quedo** muy progre, muy bien... donde se han dicho cosas que están muy bien y otras muchas que no. Entonces, creo que cuando se hacen programas de educación sexual como se han hecho en este país, algunos han sido un poco sectarios, un poco fragmentarios, un poco... Yo creo que no del todo con propósito de... Pero en fin, esto es un poco de crítica personal que hago de esos programas. Probablemente se puedan hacer cosas estupendas y hay intentos, en Cataluña, por ejemplo, que no conozco...

ML: Cuando hablas de la BBC ¿te refieres a documentales? O...

FC: Sí. Hubo un documental de la BBC sobre la adolescencia y pubertad, que gravé, que me pareció interesantísimo. No me acuerdo del título... Pero en fin... Hay cosas también del Nacional Geografic muy buenas... Sobre el origen de la vida hubo uno hace poco...

ML: Ah, sí, sí.

FC: Muy interesante ¿no? hay cositas por ahí que están muy bien. Pero tristemente tienen que ser de fuera...

ML: Mm. Claro... Cuando yo te comentaba lo de programas me refiero, pues, a series muchas veces donde... bueno... Lo que decías antes ¿no? de que tristemente los

utilizáis para destacar conductas o expresiones no demasiado correctas ¿no? A esto me refería. Si utilizabais recurso como algo que ellos ven y ...

FC: Sí. Hemos **utilizo** teleseries de estas típicas de chavales. Efectivamente, lo que es un amor manipulativo, un amor engañoso, para detectar cuestiones y... es un tema muy útil, ¡claro!...

ML: MM (assentint)

FC: ... poder hacer un forum sobre estas cuestiones...

ML: Muy bien.

21

ML: Implicaciones. ¿Tenéis algún tipo de soporte institucional? ¿Qué relación mantiene el programa con instituciones públicas municipales, autonómicas, estatales...?

FC: Mm. Sí, mira la... los soportes... Esto es un material, por ejemplo, de la Comunidad de Madrid. O sea, aunque lo hacemos nosotros, digamos que está subvencionado por ellos. Los talleres en sí mismos también pues también verás pues que tiene el sellito de la Comunidad de Madrid...

ML: Ah, sí... lo tengo aquí encima...

FC: Digamos que nuestro material con todo lo que ahora hemos recibido de la Fundación La Caixa, pues... ahí detrás hay instituciones privadas o públicas ¿no? Sí, nuestro trabajo es público evidentemente...

ML: MM (assentint)

FC: ... aunque tenemos que abrirnos campo en muchos sitios, no cabe duda de que todo lo que hacemos es público. Dependemos de subvenciones públicas y privadas. Pero, por supuesto, nuestros soportes están abiertos a todo el mundo. Queremos hacer más publicaciones, investigar un poco más pero, bueno eso... a ver si este año nos ponemos...

ML: (Riures). Muy bien. El bloque de evaluación... Espera...

22

ML: Evaluación. Valoración del conjunto de actividades desarrolladas. ¿Cuales valoras más? ¿Por qué? Algún tipo de actividad que dices “pues ésta va muy bien o nos da muy buen resultado”...

FC: Yo valoraría mucho... eh..., quizá por ser lo último, el proyecto piloto que se está haciendo en centros prioritarios de la Comunidad de Madrid, que estamos haciendo un proyecto muy bonito en colegios de primaria, de segundo ciclo de primaria, en centros más desfavorecidos del cinturón de... con... poblaciones difíciles. Con poblaciones difíciles, por ejemplo, en una de las aulas hay un 80% de raza gitana, poblaciones muy altas de inmigración, hasta un 80% también de inmigrantes, chavales con familias desestructuradas, con problemas de violencia, con padres en la cárcel. Entonces es un proyecto en centros difíciles y está siendo muy bien evaluado. Suponiendo además el reto que tiene la dificultad de trabajar con chavales carenciales ¿eh? Pero también los de secundaria. O sea, nosotros evaluamos proyectos, los evaluamos en un cuestionario que hacen los profesores, mañana lo verás...

ML: Mm (assentint).

FC:... los profesores que están en el aula valoran contenidos, preparación de los monitores y capacidad de cercanía de los monitores. Evalúan los ítems, una serie de ítems de contenidos y estamos en una media de 8,5 de 0 a 10, la escala ¿no? La valoración de los profesores de cualquier instituto, de cualquier centro privado, de cualquier sitio está en una media muy alta. Entonces, nosotros estamos muy orgullosos con el proyecto, tanto en secundaria, como en púberes, como de primaria.

ML: Mm (assentint)

FC: Los cursos universitarios y profesores también la calificación es muy buena.

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces lo que sí hacemos es como poniéndonos al día, como reciclándonos, formándonos más pero creemos que lo que ya estamos haciendo está muy bien. Lo que sí podemos es irlo adecuando cada día más ¿no?

ML: Muy bien. ¿Qué tipo de dificultades han aparecido a lo largo de la implantación del programa?

FC: Bueno, las mayores dificultades... Sí, perdona un momentito... Mira dificultades en el desarrollo del programa la verdad es que poco o ninguna porque cuando la gente conoce el programa y lo ve en general... suena un poco si quieres pedante decirlo o no sé como llamarlo... pero se quedan fascinaos. Les gusta mucho. Ha pasado por el programa gente con todo tipo de tendencias y de opiniones. Pero sí hemos tenido dificultades porque, es una pena pero es así, el tema de la sexualidad, esto ya te lo dije antes, es un tema muy sensible, es una arma arrojadiza políticamente y en contextos religiosos igual. Gente que aprovecha para manipular, moralizar, gente que utiliza el programa de educación sexual para hacer algo permisivo... En general, es algo muy tendencioso. Entonces, nosotros estamos en un punto de vista lo más honesto que podemos, lo más neutrales que podemos, lo más profesionales que es lo que nos mueve y entonces, recibimos golpes por los dos **laos**, de derechas e izquierdas ¡claro! Que es normal... esto quiere decir que cabalgamos. Entonces... hemos recibido críticas en la prensa o en los medios por parte de una tendencia o de la otra. Entonces, esto nos indica que vamos bien porque si sólo recibiéramos por un **lao** es que seríamos de una tendencia o si sólo recibiéramos de la otra es que seríamos de la otra... Pero esa ha sido la única dificultad. Entonces, yo a los políticos cuando nos han **criticao** o a los periodistas cuando nos han **criticao** les he **invitao**, sean de un sentido político o del otro, les he invitado a que vayan...

ML: Claro.

FC: ... a que se sienten en un pupitre y que hablen con conocimiento de causa. Que si lo que quieren es utilizarnos a nosotros como arma arrojadiza contra el otro partido político que, por favor, que con esto no jueguen porque aquí hablamos de embarazo precoz y de sida. O sea, que estamos hablando de chavales que sufren. Que si ustedes lo que quieren es meterse con el partido de la oposición o del otro por favor que aprovechen cualquier otro contexto.

ML: Mm (assentint).

FC: Entonces, las únicas dificultades han sido éstas ¿eh?

ML: Vale...

FC: Por lo demás no ... que son dificultades externas que tampoco tienen mayor importancia

ML: Los receptores del programa. ¿Qué valoración hacen?

FC: Los receptores... quien recibe...Pues, ya te dije antes, la valoración de los chicos, te dije la de los profesores, estamos entorno a un 8,5-8,6- 8,7 en algunos centros, y la de

los chavales lo mismo. Estamos a un 8,8-8,9. Ellos también hacen un cuestionario previo, que te conté antes, y un cuestionario final. Evalúan lo que les han parecido los talleres, si les han gustado los monitores, lo personifican “en éste, en éste, en la otra”...Y entonces, la evaluación es muy alta. Los receptores, los chicos, están **encantaos** porque comentan frases... Bueno, en la web hemos **colgao** alguna de las frases ¿no?”Por primera vez se nos habla con seriedad”, “Por primera vez se nos habla desde la verdad”... O sea, cuentan cosas que nos ponen muy orgullosos ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: ... “Nos parece un proyecto muy bien, muy neutral”, “Los monitores, fantásticos. Son gente cercana” Entonces, hemos puesto frases en la web que, de un instituto las cogimos, tenemos miles de frases porque, claro, cada chico pone unas cuentas y...

ML: Mm (assentint).

FC: Y entonces estamos hablando de 40 y tantos mil chavales que... imagínate ¿no? Entonces hay valoraciones muy positivas ¿eh? Y luego, a lo mejor a algún profesor o a algún chico que les ha **gustao** más o menos ¿no? Pero que en general el receptor está muy a gusto con ...

ML ¿Habéis comparado resultados entre institutos públicos y concertados?¿El tipo de evaluación es similar o hay diferencias o...?

FC: Sí. Ya te dejaré, en la web yo creo que hemos puesto algo pero...

ML: Tenéis estadísticas publicadas de esto...

FC: Sí. Eso es...

ML: Pero no sé si este término se contemplaba ¿sabes?

FC: Sí. Hay... quizá en la web no esté. Ya te dejaré un boletín donde se puede medir algo de las diferencias entre la enseñanza pública o privada. Pero estamos en torno a unas medidas muy muy parecidas ¿eh?

ML: Vale...

FC: En cuanto a cualquiera de los ítems de relaciones sexuales completas o valoraciones o ...

ML: Mm (assentint).

FC: No hay tanta diferencia entre los colegios públicos o privados en este tema ¿eh?

ML: Mm (assentint). Vale, correcto... Y respecto a los objetivos. O sea, es decir, “nos hemos marcado esos objetivos.” ¿Habéis hecho una evaluación de decir, bueno “esto se ha cumplido o no”? Por ejemplo, si uno de los objetivos fuera reducir el número de embarazos, esto, no sé si con lo años que lleváis es suficiente margen como para poder haber hecho algún tipo de valoración...

FC: Pues mira, este es otro de los retos que tenemos por delante. A ver si este año o el otro podemos acometerlo bien porque nos gustaría poderlo demostrar bien, científicamente y con un buen análisis estadístico. Entonces, supone... supone el hacerlo.. supone hacer unos grupos control. Lo que sí hemos podido es tener algunas hipótesis porque se ha pasado un cuestionario seis meses después de haber ido al aula y entonces ver. Y entonces vemos como algunas tendencias se mantienen en el tiempo, algunas tendencias del cuestionario cualitativo final. Entonces, podemos intuir y con algún análisis de datos, con algún grupo control que ya hemos hecho, algún grupo de tiempo que ya hemos hecho el año pasado, podemos empezar a decir que en un cierto número en un campo de más menos 600 chavales, podemos decir que sí que el proyecto está ayudando y que está ayudando por lo menos al cabo de seis meses. Ahora habría que volver a esos chicos al cabo de dos años o tres años y sobre todo con grupos control

con chicos donde no se ha hecho educación sexual ver qué tipo de respuestas dan y poder contrastar.

ML: Mm (assentint).

FC: Eso supone meternos ya en un campo ya más de investigación, más de análisis estadístico, que algún día, eso también es un reto, también haremos, claro. Pero te puedo decir que, de forma hipotética y con intuición de reserva si quieres, yo creo que nuestros talleres están haciendo prevención.

ML: Mm (assentint).

FC: Pero prevención clara. Lo que pasa que no te puedo medir, no te puedo dar datos...

ML: Claro... Eh... estamos acabando ya ¿eh?...

ML-FC: (Riures)

ML: Sí, sí... ¿Qué aspectos crees que son más relevantes de este programa? Quizás un poco también ha salido ¿eh?...

FC: Sí, sí... Yo te diría que estos temas que hemos comentado de comunicación, de autoestima, ¿no?... Yo los aspectos más relevantes es la oportunidad de poder llegar a un chaval que a lo mejor nunca ha oído hablar de estos temas tan concretos o de una forma tan directa o tan vinculados con la sexualidad. Poderles dar estos mensajes, o que caigan en la cuenta de estos mensajes ¿no? que pueden replantearse la vida, pueden cambiar las cosas. Que por muchas carencias afectivas que tengan, que a veces son muchas, pueden replantearse las cosas desde una buena aceptación de su yo, una buena autoestima y desde ahí ser libres para amar. Yo creo que el amor, aunque suene muy bonita la frase, el amor requiere libertad ¿eh? No existe el amor sin libertad. Ésta es mi opinión. El amor cuando no hay libertad es un amor sectario, es un amor utilitarista, es un amor meramente de pasión, es un amor interesado. El amor necesita la libertad, la libertad de mí mismo, la libertad del otro. Yo no puedo obligarte a que me ames pero sí puedo amarte y, si tú quieres, me ames a mí. Entonces, la libertad es lo fundamental para el vínculo interpersonal. Entonces, poderle decir a un chaval lo importante que es la autoestima y la buena comunicación para ser libres y tomar decisiones me parece lo más bonito. Amor y libertad.

ML: Mm (assentint).

23

ML: A ver, hay una pregunta programada y otra que te quiero hacer. La programada es... te digo las dos y entonces... contestas como quieras. La última programada es si quieres añadir algo, que querrías comentar que no haya salido durante la entrevista, si es que hay algo que no haya salido... muchas cosas ¿no? pero que consideres que es importante y la otra es el típico tópico de si ¿está generalizado que los adolescentes tengan relaciones sexuales, qué tanto por ciento sí las tienen? Puedes verlo a través de la ESO ¿Qué porcentajes crees que se cumplen? ¿no? Por ejemplo en tercero de ESO, ¿Qué extensión tiene? ¿no? realmente... ¿Esto lo habéis podido constatar con el programa? O sea, serían estos dos bloques...

FC: Bueno, comenzando por atrás que es la más fácil y la más concreta, y además antes te dije un dato...

ML: Sí...

FC: Nosotros, en nuestra estadística, desde luego podemos hablar de un 18,8 este año, 19% el año **pasao**. Un 19% de relaciones sexuales coitales en tercero de la ESO.

ML: En tercero.

FC: Este es nuestro dato. Estamos hablando, en el caso de tercero de la ESO, tendría que darte el dato exacto, luego te dejaré los datos... Pero podemos estar hablando de una población de unos 6.000- 8.000 alumnos ¿eh?...

ML: Vale. Mm (assentint).

FC: Porque cada año tenemos 10.000 alumnos pero de primero de la ESO a segundo de bachillerato. Entonces, habría que ver los grupos de tercero de la ESO para poder ver en el tiempo el dato. El dato ha ido cambiando. Ya te dije, en el año 98 empezamos por un 4%... Coger tercero de la ESO es interesante porque es el primer año en que más o menos empiezan las relaciones sexuales. Entonces un 4% el año 98 y ahora en el 2006, un 19%. Entonces, ahí ves la progresión, desde el año 98 en nuestra tabulación, que coincide bastante con las estadísticas que yo he visto en prensa y en otros sitios ¿no? Hay que decir también que las relaciones sexuales completas en casos más minoritarios en un 5-6% pueden empezar en segundo de la ESO. También depende de si es un grupo con repetidores o no. O sea que está más unido a edades, a grupos de edades... Pero vamos que entorno a 13-14 años hablamos de este porcentaje. Porcentaje que luego se está disparando hasta un 50-60% en segundo de bachillerato... Cuando hablamos de relaciones sexuales completas, estamos hablando de todo lo que puede conllevar un posible embarazo o un sida o...y, sobre todo, relaciones que a nosotros nos parecen precoces porque no pueden ser estables en el tiempo. Es una de las cosas que nosotros les decimos a los chavales. Es muy duro echarse novia ya con esta edad ¿no? Entonces, estar de novios eternamente... Y entonces te dicen “no, no, es que nosotros sólo queremos rollo” Sí, pero, claro, el rollo implica enganche afectivo. Entonces, tú dile a tu chica, con la que te estás enrollando, entonces dile que “no, que esto es para un rato sólo”. Y te dice, “no, es que nos hemos puesto de acuerdo”... En algunos casos podría ocurrir... Pero, en la mayoría de los casos, el fracaso, digamos, que supone la relación sexual es enorme. Y no nos quedemos sólo en la estadística. Tu pregunta era solamente el dato ¿no?

Yendo a la anterior, eh...mm... sí, bueno, yo... destacar o añadir algo como decías ¿no?

ML: Mm (assentint).

FC: Si quería...¿no? Vamos, yo creo que ha salido... ha sido una entrevista extensa. Ha salido bastante lo que aquí se hace, de lo que aquí se dice, de lo que aquí se siente. Pero... pero sí, resaltaría esto. Por un lado, el agradecimiento, de la oportunidad de poder explicar lo que aquí se hace y se siente. Agradecimiento y luego, de alguna manera, quizás una llamada a la responsabilidad, una llamada a la madurez, una llamada eh... pues eso, a un mínimo de código ético de los profesionales porque responsabilidad viene de “responder a” ¿eh? Responder a... Y aquí estamos respondiendo a una demanda importante. Estamos respondiendo a una juventud, a unos chavales, o a adultos en algo tan medular, tan neurálgico como es la sexualidad. La sexualidad está intrínsecamente unida al amor. Y el amor personal es lo único, bajo mi experiencia, el amor personal de pareja y familia es lo único que nos puede hacer felices en esta vida. Entonces, no estamos hablando de algo...mira que es importante ¿eh? La prevención de alcohol y drogas y la educación vial, y que a los niños no les pillen los coches, todo eso es muy importante ¿eh?... Pero en la educación sexual, bajo mi punto de vista, nos la jugamos ¿eh?

ML: Mm (assentint).

FC: Nos la jugamos porque es hacer felices a los chavales o no. Entonces, es verdad que pueden tener muchas carencias y que sus padres pueden estar separados y muchas historias y... y pares que les hayan **maltrato**. Pero si ellos pueden recolocar su historia, pueden recolocar lo que han vivido y reconstruir, a través de un proyecto educativo o de

una terapia en su momento,... poder reconstruir su vida de amor y su vida sexual, me parece algo fundamental.

ML: Mm (assentint).

FC: Porque la felicidad, en mi experiencia, no la da ni el dinero, ni el trabajo o la salud, y mira que es importante...

ML: Mm (assentint).

FC: La felicidad es sentirme amado y poder amar.

ML: Mm. Bueno, yo por mi parte... tú decías agradecimiento ¿no? El agradecimiento es mío por haberme acogido y por las facilidades que me habéis dado. De poder participar en los talleres, en diferentes actividades que organizáis. Realmente me ha servido de mucho para el estudio y, bueno, muchísimas gracias.

FC: De nada. A ti.

ENTREVISTA A BERNARD I FRANÇOISE DUMERIL. CLER.

ML: Les seves dades personals: nom, data i lloc de naixement, estat civil (si vol), formació personal i professió actual.

Françoise Dumeril (FD): Sóc Françoise Dumeril. Vaig néixer el 14 d'octubre 1948, a Roanne, a La Loire, i per tant a França. Estat civil: casada, 4 fills. Formació: Tinc una formació inicial d'Agent de Viatges per treballar en agències de viatges, una segona formació en el Consell Conjugal i Familiar. La meva professió actual: treballa en un Centre de Planificació i d'Educació Familiar com a consellera conjugal i familiar. Va bé?

Mercè Lajara (ML). Sí.

Bernard Dumeril (BD): El meu nom és Bernard Dumeril. Vaig néixer el 9 de setembre del 47 a St. Julien Genevois, a Haute-Savoie, per tant sóc francès. Estem casats, tenim 4 fills. La meva professió actual: sóc gastroenteròleg, metge hospitalari i tinc la mateixa formació complementària que Françoise, d'Educador a la Vida del CLER i de Conseller Conjugal.

ML. Gràcies.

ML: Ens podrien explicar la gènesi, el desenvolupament i la implantació actual del programa d'Educació Sexual (geogràfica, nombre i tipus de centres,...)

BD: Doncs, el CLER s'inicià al 1962, arran d'una reunió del Centre per a la Preparació al Matrimoni. De fet, la idea era d'ajudar les parelles a viure millor la regulació dels naixements. Era el moment del començament de la píndola. La gènesi de CLER començà en un principi en l'ensenyament dels mètodes naturals.

ML. Mm.

BD: És quan es preparava l'encíclica *Humane Vitae*. Així doncs, era com es preparaven els cristians també, era una de les raons: com els cristians vivien la sexualitat a la llum de l'Evangelí, en aquest context. Era tot el que s'estava reflexionant en aquell moment.

Així doncs, abans de partir de l'educació sexual, calia partir dels pares. I després, el jesuïta que estava a l'origen del CLER, que havia organitzat la preparació al matrimoni, ens proposà de fer el "servei postventa" - com ell deia - per a les parelles. Així doncs, s'ocupà de com les parelles, en el cas del matrimoni, viurien la seva sexualitat, i quins serien els mitjans de regulació dels naixements més apropiats. I ocupant-se dels mètodes

naturals, de seguida ens adonarem que hi havia qüestions entre pares i fills. Així arribarem a l'educació, com ajudar als pares a educar els fills, com ajudar-los a replantejar l'educació afectivosexual. I després pels pares, vingué... hi hagué a França, la coneguda llei (*una paraula no es comprèn*) etc. Llavors l'educació sexual va començar a prendre's a escala estatal, i el CLER, que era un organisme confessional, es va presentar com a organisme que es proposava com a formador, ja que tenia el material necessari. I ens acceptaren per fer l'educació afectivosexual a França. És per això que tenim la doble pertinença civil i confessional.

ML. I aquesta evolució, en quin any fou?

BL. L'any 70.

ML. Ah! d'acord. Una altra cosa que han de saber és que, bé, formalment que l'entrevista es fa per a una entitat oficial.

BD. Aleshores, potser el nom de CLER és important.

ML. Ah, sí, sí.

BD. A continuació de la posada en marxa d'aquesta proposta que ha estat feta pel CLER, -cal comprendre que el nom de CLER vingué a partir d'aquí- és a dir, que en tots els Departaments s'agruparen: metges, psicòlegs, infermeres, persones totalment... laiques, que intervenien en centres escolars i que constituïren equips de recerca. D'aquí vénen les dues darreres lletres de la sigla CLER. E i R són Equips de Recerca.

ML. Aaah!

BD. A França, que som molt centralistes, hem fet un Centre de connexió entre tots els equips de recerca, és a dir que tots els Departaments en els quals s'havien constituït grups de reflexió, doncs bé, tothom s'uní en relació a una xarxa, avui diríem una xarxa. Ha estat el Centre d'Enllaç de tots els Equips de Recerca.

ML. Aaaaah!

BD. És a dir CLER.

ML. Gràcies. (Riures).

FD. Estan centralitzats a París, amb l'organització a París.

ML. I actualment, quina implantació tenen a França?

BD. A França, per definició, s'havien de trobar, a tots els Departaments, metges, laics, que estaven disposats a entrar en centres escolars o en institucions on necessitaven educadors. Així doncs, en tots els Departaments s'ha format un equip. En algun Departament pot haver-hi solament 3 o 4 persones. En el conjunt del territori hi han 2 mil persones en actiu i compromeses, i 4 mil persones, algunes de les quals voluntàries, que sostenen les accions, però que no són persones formades. Cal distingir entre les que estan formades, és fonamental, i les que no ho estan, però que ajuden tancant sobres, fent...

FD. La comptabilitat, la publicitat...

ML. Mm... A veure... però, respecte a la intervenció a centres escolars, també és homogènia a tot França, o hi ha llocs on n'hi ha més... i confessionals o no confessionals, també.

BD. Sí, això és molt important. El CLER té un origen confessional. És a dir que els membres del CLER han tingut una intuïció abans que els altres: era important pensar sobre l'educació sexual. Doncs n'han estat els iniciadors. Així doncs, confessionalment ja estava promocionat. Però, de seguida, atès que tenien el material adequat, l'Estat comprengué que era interessant de recolzar-s'hi. Així doncs fou reconegut com a organisme de formació per a França, i el programa de formació és idèntic al que es fa a

altres organismes únicament civils, únicament laics. Fins i tot s'ha ajudat a elaborar el programa en coparticipació, entre l'Estat i la dimensió confessional. És a dir que ara tenim la doble pertinença: estem reconeguts per l'Estat, pel nostre valor inicial que hem completat, que hem endegat, i estem recolzats pels bisbes pel que es refereix al que se'n diu Ensenyament Catòlic, la dimensió... la direcció de l'ensenyament catòlic. Per tant, tenim el doble reconeixement, amb bona entesa, el que fa que puguem intervenir, tant a centres privats com a centres públics. No hi ha cap...

ML. Sí.

BD: Es respecta totalment la formació de les 160 hores que demanaven.

AA. És això.

BD. El CLER té la petita particularitat que en demana algunes més. És l'afany de qualitat. Ens hem adonat que les 160 hores demanades per l'Estat són una mica insuficients perquè de fet l'educació afectivosexual és cada vegada una feina més àrdua. Els joves són cada vegada més difícils. Per tant espontàniament l'Estat havia dit 160 hores per a tots els que fan educació sexual i afectiva en les institucions laiques, i nosaltres ho hem augmentat una mica més, perquè creiem que els nostres educadors han d'estar una mica més ben formats perquè ara l'entorn és més violent, més dur, més cru, més... Això és. Els joves són més difícils. Els cal més formació. Així doncs estem una mica per sobre del nivell de demanda, però de fet respectem totalment el que s'ha demanat a França, per l'Estat.

ML. Però quantitativament.. no, no està dient quantitats... On estan presents en un lloc o a l'altre... No ha dit exactament ...

BD. Sí. Hi ha un repartiment que no és homogeni.

ML. I l'equilibri entre públic i concertat...

BD. És molt local i molt individual. És a dir que l'Estat ha tingut un clar interès de la formació, potser cal parlar-ne més...

FD. Sí, però és recent. Fa uns 4 anys que l'Estat, o més exactament l'Educació Nacional ha projectat una formació pels professors de l'Educació Nacional.

ML. Mm.

FD. Per tal que els seus professors, justament puguin assegurar les seves intervencions als alumnes. Per això han establert 160 hores de formació, però la majoria no les fan totes, n'hi molt menys! El problema és que és una formació que està molt per sota. És a dir que tenen solament 3 dies, més un dia, anava a dir una injecció de repàs, és a dir un dia, un temps després. Per tant no té res a veure amb les 160 hores demanades per l'Estat. I l'Educació Nacional, per ella mateixa, ha organitzat aquesta formació. Per què ha organitzat aquesta formació? Perquè com ha fet venir persones de fora, del Centre de Planificació, del CLER, o d'altres organismes, degueren, penso jo... el perill era que, com dir-ho, devien témer una mica que hi haguessin sectes que s'introduïssin així en l'Educació Nacional. Així doncs, per controlar millor, actualment, quan s'intervé, en la pública, en educació afectiva i sexual estem obligats a tenir-hi la presència d'un professor del centre que, o està format per l'Educació Nacional, i en aquest cas fem "coanimació", o no està format, i aleshores està present per validar que el que diem no està malament pels joves. És això... Aquesta és la teoria...

ML. Aaah!

FD. Però a vegades en el centre no hi ha professors que estiguin formats, que hagin seguit la formació. A vegades ens deixen participar com a "interventors" exteriors sense

la presència. Després, depèn de si el centre es prou rigorós en els principis, o és que... Abans, ens reunim per veure què farem, com hem de procedir, i tot això, i, o ens fan confiança, o... aquí està.

ML. Està clar!

BD. Hi ha una cosa fonamental en el que hem dit, i és que s'han adonat, ens adonem que la persona que farà l'educació afectivosexual tocarà la vida íntima de l'infant, de l'adolescent. I, aquí, el centre, sigui el que sigui, públic, privat, confessional o laic, tem que la persona influeixi, sigui moralitzant o moralitzadora per a l'infant i l'orienti, d'una manera o altra... sigui laxa, o que sigui una mica rígida, i una mica limitada, diríem. I per altra banda, hi ha aquest perill, i... això els inquieta. Hi ha la segona preocupació és que un adult que intervé parlarà de la intimitat de l'infant.

ML. Mm.

BD. Sí, de fet és un professor que anirà veient, vostè és professora...

ML. Sí.

BD. Si li ha dit alguna cosa d'ell mateix, pot tenir por de ser jutjat, i per tant tindrà por de parlar. Així doncs pot ser millor algú de fora. Aquí l'Educació Nacional té un veritable problema: forma els seus professors perquè intervinguin en els seus centres, però els posa en una situació difícil. Aleshores caldria que el professor anés al centre veí perquè no hi hagin interferències. Hi ha el problema de la interferència.

ML: Els objectius que persegueix el programa?

BD. Aleshores, els objectius... Crec que el primer és el referent a la informació. I sovint es barreja informació i educació afectivosexual. I molts centres i organismes pensen que l'educació afectivosexual consisteix a informar sobre anatomia, fisiologia, mètodes de regulació de naixements, contracepció, píndola, avortament... Ja està.

Es projecta tot això i aleshores es diu als joves: "Arregleu-vos amb tot això." Això és la informació. De fet, els educadors de CLER estan formats per fer informació, però s'encarreguen de fer educació, segons el seu sentit ètic, completament a part de la dimensió confessional a la qual pertanyen. Fan l'educació, és a dir que després d'haver informat, ajuden als joves a prendre posició per ells mateixos, en tant que responsables, en la seva llibertat, en la consciència d'adolescent, de manera que sigui responsable dels seus actes i reflexioni sobre el sentit, -crec que és una paraula capital- quin és el sentit de la seva actuació en la vida, avui, amb el teu company, amb la teva companya, en els actes que realitzes. Quin sentit té per a tu: et construeix o et destrueix. És tot el treball d'educació. Aleshores, sovint partim de l'educació. Per tant, els objectius, és una mica la manera com es desenvolupa... No es farà solament informació, partim de les qüestions. Aquí tenim exemples. Típicament, es comença, se'ls diu... es passa abans, com diu Françoise. Ens... ens posem d'acord amb el professor, ens trobem amb els pares, els expliquem com ho farem, i després ens trobem amb els joves, dient-los "poseu-nos sobre paper, anònim, tot el que voldríeu que es tractés en la dimensió educació afectiva i sexual, en la dimensió de l'afectivitat i la sexualitat, de l'amor, i nosaltres, després, tornarem d'aquí uns dies." Després d'haver recollit tot això, hi ha el treball de despullament, tornarem i contestarem, treballarem i discutirem aquestes preguntes. Així doncs, de fet, la informació la farem a través de les preguntes anònimes, i no els farem una conferència. Avui no us farem el mètode de regulació de naixements, no us parlarem de la píndola, o què sé jo, partirem de les preguntes.

ML. Després aprofundirem en aquests aspectes. Ara pot fer una valoració general...

BD: L'objectiu és l'educació; és formar homes i dones responsables. De fet, tenim els objectius al cap, i a partir de les preguntes els farem recórrer totes les qüestions de la formació. Totes les dades que necessiten adquirir, les recorrerem, però construïm la intervenció a partir de les seves dades. I s'avança pas a pas. Sempre començarem amb l'anatomia, sempre parlarem de la fisiologia, sempre de la contracepció, de les malalties sexualment transmissibles, la sida, i arribarem a la veritable qüestió de la responsabilitat, del comportament, de la dimensió ètica. S'avança a poc a poc, a partir de la base.

ML. Mm. D'acord.

BD. I l'objectiu és veritablement l'educació integral de la persona.

FD. Voldria afegir que, de fet, les intervencions van fer-se quan es començà a parlar de la sida, quan es divulgà molt i hi hagué investigacions. Per tant, eren qüestions molt centrades en la sida, i calia veure quin missatge, laic, quin missatge calia transmetre a l'adolescent per protegir-se de la sida. Així doncs, hi havien missatges que calia posar davant dels joves. Però hi hagué un moment en què els joves ens van dir: "Ja en tenim prou! Tot això ja ho sabem, ja sabem tot això!"

De fet ens adonarem que no era qüestió de saber, sinó de com integrar-ho, com integraven tot això en el seu comportament. Si no, eren missatges que es llançaven, que ells sentien, però no veïen la implicació en les seves vides. Així doncs, de la fase de passar aquests missatges, per evitar el desenvolupament de la sida, passarem a l'educació finalment: "Què us diu la sida, com us concerneix, com podeu parar la seva progressió, com...?" Aquí està. Interpel·lar-los sobre aquest tema. Crec que veritablement era un punt de partença important.

ML. Mm.

1. Es pot parlar de diferents fases en el desenvolupament del programa? Com ha començat, com s'ha desenvolupat aquest programa...

BD. Al principi ens ocupàvem dels adolescents, dels joves adolescents, just després de la pubertat. Aquest era el punt fort. Després, progressivament, ens hem estès cap amunt i cap avall..., sí, m'atreveixo a dir...

FD. Ens hem estès a primària.

ML. Quina edat...

FD. Cap als 8-10 anys, els dos últims anys de primària¹, i després al Col·legi, a partir de Sisè, és a dir dels 11 anys, fins al batxillerat, al curs terminal, als 18 anys. És veritat que els pares se centraven més sobre la pubertat, però la prepubertat...Sí perquè ens adonarem que les qüestions evolucionen, i sobretot es plantejaven cada vegada més aviat. Així doncs, era important poder trobar els joves cada vegada més aviat, i que quan

¹ El sistema escolar francès és diferent del nostre. La primària té cinc cursos i es realitza a l'escola. Els nens i nenes el comencen als 6-7 anys i l'acaben amb 10-11 anys. Després inicien la secundària, que té dos cicles. El primer, que es realitza al Col·legi, comprèn quatre cursos: Sisè (equivalent al nostre 6è de primària) quan tenen 11-12 anys; Cinquè, que es correspon al nostre 1er d'ESO; Quart que és el nostre 2on d'ESO, i Tercer, el nostre 3er d'ESO. El segon cicle de secundària, que es realitza a l'Institut, en comprèn tres: Segon (que correspon al nostre 4rt d'ESO), Primer (1er de Batxillerat) i Terminal (2n de Batxillerat). Per tal d'orientar el lector cada vegada que en l'entrevista apareguin cursos escolars en donarem l'equivalència i les edats corresponents.

s'abordaven algunes qüestions en el curs de 4rt², és a dir a 13-14 anys, després a 3er³, ens hem adonat que havíem de tractar aquests temes molt abans, i ajudar-los a reflexionar.

BD. I quant al temes... han canviat. En baixar a primària, hem fet les coses simples: el descobriment de la vida, l'embaràs... hem intentat ensenyar als infants la bellesa, la meravella i el respecte al cos. Res de contracepció. Provem de meravellar-los de la bellesa, el bebè, la vida... És el projecte del descobriment de la vida i a la vegada la prevenció contra els abusos sexuals. És a dir, ens hem adonat que no podem fer l'educació sense, alhora, dir que el teu cos et pertany, és teu. Respecta'l i fes-lo respectar. El cos de l'altre és bell, respecta'l.

FD. Saber dir "No" quan l'infant nota que no és respectat. Saber dir "No".

ML. Això, ja pels petits, no?

FD. Això, ja a primària.

ML. És clar, és clar!

BD. És la prevenció de la violència. Ens adonem que ... Per altra banda, partim de la droga. És a dir que, inevitablement, el respecte per a la sexualitat, la sida, la sida i la droga es... es retroben... Per tant ens situem en uns temes molt més... molt més amplis, i hem arribat a uns temes sobre el comportament més aprofundits, amb els alumnes que estan acabant el batxillerat. Això és bàsic.

I es comprèn que no cal tenir un programa únicament centrat en la sexualitat, que sigui únicament l'anatomia, la fisiologia i la contracepció. És a partir de les seves preguntes anònimes que ens hem adonat de les preocupacions dels joves, el que els preocupa, el que els interessa, el que els enganxarà, és el que ells ens aporten, i és això el que ens cal treballar. Per tant, el programa s'amplia, veritablement. I això obliga als educadors a tenir una capacitat i una formació cada cop més àmplia.

ML. Mm...

FD. I actualment, per exemple, hi ha moltes preguntes sobre la pornografia.

ML: Qui desenvolupa les activitats? Té algun tipus de formació específica? Quina?

BD. De fet, és el programa per esdevenir educador. En el programa la persona no ha d'adquirir només un "saber". Se'ls demana tres coses molt diferents: Hi ha el saber de "coneixement", el saber de "fer"; han d'adquirir tècniques de comunicació, d'escolta, de comprensió, de...

FD. ... d'animació de grup.

BD. Això és tot un programa... I el saber "ser", és a dir, no projectar, no imposar les pròpies conviccions. Abans parlàvem del temor d'introducció de sectes en el centre. És fonamental que la persona sàpiga ser el que és, perquè és, però no ha d'imposar-ho. Ha d'aprendre a respectar l'altre, a escoltar-lo, a ajudar-lo a créixer. Aquest és un problema de l'educador: el respecte a la llibertat.

ML. Mm.

BD. Així doncs, l'educador ha d'aprendre a escoltar, això és el saber "fer", escoltar. Ha d'aprendre les tècniques de descodificació d'imatges, tot el que és de fotollenguatge.

ML. Ah, sí, sí...

BD. Ha d'aprendre l'expressió oral, com parlar en públic. Hi han cursos d'entrenament de parlar, per parlar en públic. Hi ha cursos d'animació de reunions, que és diferent. Si hi ha

² Es refereix a 4rt de Secundària, és a dir el nostre 2n d'ESO, amb alumnes de 13-14 anys.

³ Es refereix a 3er de Secundària, és a dir, el nostre 3er d'ESO, amb alumnes de 14-15 anys.

un grup, saber animar-lo, saber comprendre el que passa en el grup, i després construir i animar una intervenció. Així doncs són tres camps diferents. El més important és el primer: saber escoltar. Per això hi ha cursets d'escolta. Al CLER, hi ha tres caps de setmana "d'escolta", perquè escoltar no és tant senzill com es pensa. Creiem que s'escolta, però de fet no s'escolta gaire, s'escolta molt, molt poc. Escoltar és comprendre el que la persona ens diu, i posar-ho en paraules. Un infant o un adolescent, es tracti de qui es tracti, els peus gesticulen o posa desordre al fons de la classe... Pot voler dir amb això que es troba incòmode amb la sexualitat, perquè està ferit. "La sexualitat per a mi és això, i no vull parlar-ne..." etc.

ML. Mm.

BD. Per tant, escoltar és prendre la persona en la seva totalitat. I posar en paraules per animar el grup va més enllà que una escolta objectiva.

ML. Sí, sí.

BD. Per tant, això és saber "fer". I després hi ha el saber "ser", i això crec que és fonamental. Cal que la persona sigui clara amb ella mateixa, en tot el que fa en la seva vida, és a dir, finalment com visc la sexualitat, estic còmode amb això? Estic còmode si es parla d'homosexualitat? Com reaccionaré si es parla d'avortament? Com reaccionaré? Per tant, cal haver treballat tots aquests temes un mateix, per estar en pau i tenir la bona reacció, la bona distància davant la persona que em fa aquestes preguntes. Aleshores, això és un treball en el camp psicològic. És gosar dir al psicòleg: això m'interpel·la, això em causa problemes, i finalment, és retornar a la pròpia història personal.

ML. Mm.

BD. Algú que s'acaba de divorciar... si un jove li parla del divorci o d'una mala entesa amb la parella, no pot explotar, no pot plorar, no pot... Així doncs, cal que ho hagi integrat, calmat... Tot això és el treball sobre el "ser". Per això necessita que se supervisi.

ML: Hi ha altres agents que tinguin algun grau d'implicació en el desenvolupament del programa -pares, professors, especialistes en algun tema, etc.- a més del responsable del programa que interactua directament amb l'alumnat?

FD. El que desenvolupa les activitats és l'educador dels joves. És això el que voleu, no?... És l'educador i el conseller conjugal que té una formació específica de 14 hores per poder intervenir directament a les escoles. Per tant, el conseller conjugal i l'educador.

ML. Mm.

FD. L'educador seria més que suficient, però també hi ha el conseller conjugal que es pot trobar amb joves.

ML. Ha dit les hores de formació?

FD. Sí, 160 hores per a l'Educador a la Vida i 480 per al Conseller Conjugal i Familiar, de formació teòrica i pràctica.

ML. Hi ha altres agents implicats...

BD. No. El que es diu és que el professor pot ser-hi, i prou.

FD. No, però en l'elaboració, per exemple, de les intervencions, és a dir, que es treballa sempre amb ... L'educador de CLER, treballa sempre amb la persona que l'hagi fet venir al centre, sigui la infermera, un professor de biologia, el director, l'Associació de Pares d'Alumnes: Es treballa en l'elaboració de l'organització d'aquestes intervencions en col·laboració amb ells. S'elabora. I després, en principi s'intervé, sigui en coanimació, sigui sol.

ML. Mm.

FD. Va bé així?

ML. Va bé.

FD. Sempre hi ha un treball anterior a la trobada amb els joves. I també, sovint és l'AMPA la que ens demana que parlem amb els pares. Per tant, fem una reunió al vespre, per explicar el que es proposarà als joves, ja que cal que sàpiguen... Generalment no n'hi ha molts.

ML-BD-FD: (Riures)

FD. Sí, hi ha una cosa que interessa, que és interessant de saber, i és que els pares no intueixen les preguntes que poden tenir al cap els seus fills, i quan se'ls ensenya les qüestions estan absolutament astorats, dient que "no és possible en el curs del meu fill...". Sigui la que sigui la qualitat de l'escola, fins i tot les grans escoles, els grans centres, laics o privats, és el mateix. Estan sempre aclaparats, estranyats que hi hagi tantes qüestions, i d'interpretacions, de falses interpretacions sobre la sexualitat.

ML. Mm.

BD. I és per això, d'altra banda, un programa preestablert, desenvolupat, aplicat, formulat com una conferència, no passa. Hi haurà una part que pot passar, però la totalitat no passarà. El que és més important és que de fet es parteix... la metodologia, justament, és partir de les seves preocupacions. Perquè aleshores sí que seguiran perquè son les seves preguntes, i això els interessa.

ML. Han trobat alguna diferència entre les qüestions que plantegen, una mica ja ho ha dit, la pública i la privada? Ho ha dit, però per sobre...

FD. Penso que les diferències es troben sigui a l'ensenyament públic o privat, entre l'ensenyament general o l'ensenyament professional. Perquè hi ha el desfasament d'edat. No ens adreçem a la mateixa escala d'edat. Quan anem al curs de 2n⁴, és a dir 3 anys abans del batxillerat, a 2n general, no són els mateixos tipus de qüestions que si anem a la 2n professional, o a 1r. professional, perquè els alumnes són una mica més grans i, per tant, fan preguntes que corresponen més a la seva edat.

BD. I, en certs ambients, no necessàriament desfavorits, però en els que l'elaboració de la conceptualització d'una cosa...

ML. Ah, sí.

BD. No hi ha elaboració psíquica referent a l'afectivitat i la sexualitat, hi ha sempre qüestions una mica més... crues.

FD. Sempre es dona voltes a les mateixes qüestions.

ML. Sí, sí. I aleshores, els professors s'impliquen a... com reben la seva presència allà.
(somriures generals)

FD. Bé, doncs... depèn de si els professor estan motivats.

ML. Fins i tot si estan motivats...

FD. Si han pres consciència que els joves necessiten tenir adults que els proposin una reflexió, o no... o si ells mateixos tenen alguna dificultat en aquesta qüestió, i aleshores...

ML. Es troben prou professors implicats, o la majoria no els agrada, no estan motivats?

FD. Actualment, no gaire.

BD. Estan molt reticents. Cal entendre que és més senzill fer un curs d'anatomia o de biologia amb un llibre, perquè és explicatiu, que llançar-se en el que senten i viuen, que

⁴ El 2on de Secundària francès és l'equivalent al nostre 4rt d'ESO. Els alumnes tenen 15-16 anys.

són sentiments i afectivitat, els joves, que inevitablement interpel·laran l'adult que tenen davant, sobre la seva pròpia vida sexual. I, si no està format a saber posar aquesta distància de què parlàvem abans, el professor es troba incòmode. És per això que...

FD. Però també hi ha professors molt motivats. Professors i també infermeres. Els metges escolars no tenen temps, però les infermeres que estan a mitja jornada, o jornada completa, i que a cada canvi de classe els joves van a trucar a la porta; "tinc mal de cap, mal de ventre"... etc. Elles proven... veuen que té preocupacions que no són d'ordre anatòmic, i que darrere hi ha problemes de relació, que hi ha problemes d'inquietud, perquè no viu bé en la família, perquè no viu bé en el barri, perquè no viu bé a l'escola. I aleshores estan més motivades per a intentar fer aquesta formació, per a poder ajudar una mica més els joves.

Els metges escolars no tenen temps, però les infermeres que estan a mitja jornada, o jornada completa, i que a cada canvi de classe els joves van a trucar a la porta; "tinc mal de cap, mal de ventre"... etc. Elles proven... veuen que té preocupacions que no són d'ordre anatòmic, i que darrere hi ha problemes de relació, que hi ha problemes d'inquietud, perquè no viu bé en la família, perquè no viu bé en el barri, perquè no viu bé a l'escola. I aleshores estan més motivades per a intentar fer aquesta formació, per a poder ajudar una mica més els joves.

ML: A qui va adreçat el programa? Contempla altres activitats que tinguin com a receptors immediats d'altres alumnes diferents que els alumnes de secundària?

ML. De fet ja s'ha contestat.

FD. Es podria afegir que també hi ha grups de persones que no estan en l'ensenyament escolar, grups d'adults, en fi, adults sí, més enllà dels 18 anys a la Facultat, per exemple, sí a la Facultat, o aleshores en centres que acullen mares solteres i que... Centres d'acolliment, i també Centres de discapacitats, que són centres on s'allotgen, on viuen, i surten fora per a la formació, i també aquí hem intervingut prop dels educadors que se n'encarreguen, i també prop d'aquests, de fet, joves adults, que estan allà i després...

BD. ...grups d'escoltes, grups de joves...

FD. Grups de joves que no estan directament en l'ambient escolar. Viuen en ambients diferents, però es reuneixen per a alguna activitat específica.

ML. Mm.

ML: Passem als continguts... Aspectes que treballa el programa. Continguts i a quin nivell de l'ensenyament escolar es treballen. Comencem pel primer: la història de la sexualitat...

BD. Història, no ho sé... Estic pensant... De fet, no parlem de la història.

ML: Anatomia de l'aparell reproductor...

FD: Aparell reproductor, en parlem sempre. És a través de les preguntes. Per posar tots els infants i els joves de la classe al mateix nivell de comprensió i de coneixement, hi ha sempre un tema d'anatomia. Llavors ho aprofitem per, ràpidament, posar tots els alumnes al mateix nivell de coneixement. Hi ha sempre transparències, diapositives...etc.

ML. Ja. Es posen en contacte amb el professorat perquè els digui el que han explicat sobre l'anatomia ?

FD. El que sabem, és que per exemple, a 4rt⁵ tenen una assignatura d'anatomia i de fisiologia. Sabem que ja han tingut durant l'any aquests cursos, i els professors de biologia que ens demanen d'intervenir, ens ho demanen quan ja han fet aquesta matèria per tenir una base precisa en el curs. I aleshores poden tornar a fer preguntes si no ho han entès bé. A través de les preguntes, forçosament veiem clar que no ho han entès. Llavors tornem a parlar, a la nostra manera, de l'anatomia i la fisiologia.

ML: Fisiologia de l'aparell reproductor.

BD. No hi ha res sistemàtic. Ja sabem, com diu Françoise, que a 3er⁶ i 4rt, en principi, ja ho han fet. Per tant, si no hi ha cap pregunta sobre això, no cal retornar-hi. Passem de seguida a altres qüestions. Si al contrari hi ha diverses preguntes referents a anatomia, queda de manifest que aquell dia no devien escoltar el que deia el seu professor... Ho aprofitem per tornar a posar-los tots al mateix nivell de coneixement i comprensió. Però si no hi ha preguntes, continuem perquè ja ho saben...

FD. Esperem que ho hagin adquirit....

(Riures)

BD. És el mateix pel que fa a la fisiologia i l'aparell reproductor. Però aquí sempre hi ha preguntes, sistemàticament. Però és aquí on "l'escolta" intervé; és a dir que a través de la fisiologia ens adonem que no han entès l'anatomia.

ML. Mm.

BD. Ho comprenem. Llegim entre línies. Llavors, cal retornar i revisem les transparències sobre l'anatomia perquè compreguin la fisiologia, perquè facin el lligam.

ML. I no és possible que hi hagi un tema important que els nois no s'hagin plantejat i que fóra interessant de plantejar?

BD. Si no n'han dit absolutament res?

ML. Sí.

BD. Aquí, si voleu, hi ha el respecte a la persona...

FD. ... de la persona i del grup, perquè intervenim en un grup.

BD. Així doncs, normalment hi ha sempre alguna qüestió que permet parlar dels grans temes de l'educació afectivosexual. Automàticament, en una classe hi ha més o menys de 80 a 150 preguntes. Amb 150 preguntes, hi ha sempre una qüestió...

ML. Sí.

BD. Però crec que és molt important de no projectar les nostres preocupacions sobre el grup, sinó de partir del que es viu a la classe, per fer avançar la classe. Però habitualment hi ha suficients preguntes per a orientar en tots els sectors que hem de recórrer, i que són els temes: farem l'anatomia, la fisiologia, la sexualitat, la maduració..., penso, sexual. A nivell de la fecunditat, del cicle, ho recorrerem de nou, i ho farem més o menys de pressa segons el nivell de comprensió i de coneixement. De totes maneres, és interactiu, no és una conferència.

ML. Mm. Sí.

BD. No és una conferència. Es dona la paraula: "ho heu entès? esteu d'acord? no hi esteu? Us ha xocat? No us ha xocat? Us he vist bellugar..." És aquí on la tècnica de l'animador intervé. És interactiu. Per tant, passarem més o menys temps sobre els punts que assenyalet.

⁵ És l'equivalent al nostre 2on d'ESO, és a dir amb alumnes de 13-14 anys.

⁶ És el nostre 3er d'ESO, amb alumnes de 14-15 anys.

Sobre les malalties de transmissió sexual, la sida, la prevenció, sempre hi haurà una qüestió que ens permetrà de tenir un temps d'informació epidemiològica: “compte! això us concerneix!”...

ML. Mm.

BD. ... de dir : “almenys si no podeu diferir la relació sexual, sigueu intel·ligents, preserveu-vos, useu preservatiu si no coneixeu l'estatut serològic de l'individu amb el qual tindreu relació. Almenys, joves, sigueu intel·ligents, poseu-vos un preservatiu.” Però aquí de seguida prendrem posició dient-los: “si actuo així sóc epidemiòleg, no sóc educador.” És a dir, de seguida tornem a dir als joves: “aquesta relació té un sentit?”

ML. Mm. Sí, sí.

BD. És aquí on juguem entre la informació i el coneixement que han de tenir. Han de saber que a França hi ha un seropositiu cada 250 o 300 mil habitants. És una xifra!

ML. Sí, sí.

BD. Per TGV sabem que n'hi ha un, ja que donem xifres exactes. Però de seguida passem, -quan saben això, que se'ls ha passat la dimensió de prevenció: preservatiu, els hem explicat el que era la sida- passem a veure les relacions sexuals amb algú que no coneixen, amb algú en qui tenen confiança, després passem a la resta. Però sovint hi ha interpel·lació. No imposen visions de sexualitat, de comportament sexual. Per tant..., “Tens alguna cosa a dir?”

FD. En tots els temes que heu anomenat, és evident que no podem abordar-ho tot en una intervenció de 2 hores. Així doncs, partint de les qüestions, si eventualment no hi han preguntes sobre la sida, no parlarem de la sida, esperant que en una propera intervenció aquest grup farà preguntes sobre la sida.

ML. Mm.

FD. Pot no haver-hi cap pregunta sobre la contracepció, veieu ... Aleshores podem... no hem d'arribar pensant: “haig de parlar de la contracepció, de la sida, de l'anatomia, de la fisiologia, de la relació home-dona”. No és possible tracta-ho tot en una mateixa intervenció. És per això que és important partir de les seves preguntes i de seguir-los i ajudar-los a reflexionar, a partir de les seves preguntes.

ML. Mm.

BD. No es fa la història de la sexualitat, però tots els temes: l'anatomia, la fisiologia, la sexualitat, la maduració, el “petting”, les malalties sexuals, la planificació, els mètodes naturals són obligatoris per la contracepció, estan en la ment de l'educador, no hi ha problema. L'aspecte antropològic, el cos, l'autoestima, l'estima a si mateix.. s'intenta tractar-les a través..

FD. .. En totes les qüestions tractades, hi ha coses que retornen en relació a ells. Finalment, sobre respectar-se, respectar l'altre, estimar-se per poder estimar l'altre..., és el que compreneu com “autoestima”. És això?

ML. Sí, és estimar-se.

FD. És molt important. Totes aquestes qüestions, sobre la relació, sobre com ser un mateix, estar bé amb si mateix ... es repeteixen automàticament a cada intervenció. Són coses que estan molt treballades a través de qualsevol qüestió, sigui la contracepció, la sida o una altra cosa, sempre es retorna a aquest nivell de l'educació.

ML. Mm.

BD. L'estima a si mateix, sigui la comunicació, el diàleg, és fonamental fer-los prendre consciència que una relació sexual no són dos cossos que es lliuren, és veritablement la relació entre un home i una dona. Cal una entesa del cos, del cor, del sentiment, de la dimensió espiritual. Espiritualitat, no confessionalitat, però sí de l'esperit; vull concebre

alguna cosa en mi i la testifico a través del meu cos. Així doncs, és del cos, del cor i de l'esperit. És quan hi ha els tres en el cervell. És el que se'n diu les "Tres ces". És una tècnica de CLER això, però se'ls diu que solament té sentit si aquestes "Tres ces" estan presents en la relació. Sinó, quin significat té?

Els tipus de relació interpersonal, la diferència entre l'afectivitat, el sentit amorós, l'amistat, l'amor, és fonamental. No hi haurà cap intervenció sense que això s'abordi.

FD. És sempre en les preguntes que ells fan.

BD. Hi són sempre, sempre, sempre. I s'anirà 10 vegades en aquesta classe, i sempre hi haurà reflexions, faran preguntes sobre: "l'estimo?, és bo?, no és bo?"... Un jove es farà aquesta pregunta eternament. En fi, a la classe, és necessari fer-los prendre consciència que l'afectivitat, l'amistat és una cosa, que el sentiment amorós és una altra cosa i que l'amor autèntic és encara una altra cosa. I en això, se'ls ha de fer treballar.

ML. Mm.

BD. I això són qüestions grosses com una casa!

(Riures)

ML. De la presa de decisions, en general en parlen?

BD. Sí, els fem prendre consciència que cal una certa maduració per fer certs actes. I que a la vegada val més ajornar un acte que fer-lo sense ser suficientment responsable d'aquell acte. Així doncs, "a quin moment estic a punt?" Hi ha moltes preguntes: "Però senyora, com se sap quan s'està a punt?" Aleshores se'ls fa reflexionar sobre quan una noia se sent a punt, o quan un noi es troba a punt. No estan a punt alhora, no hi ha la mateixa maduració alhora.

Així doncs, sobre la presa de decisió s'ha de dir: "què cal per a realitzar un acte responsable, perquè tingui un sentit?"

ML. Mm.

BD. És important que prenguin consciència que poden estar a punt físicament. Bé, la relació sexual... hi ha hagut la... amb la pubertat. De fet, dos cossos es poden trobar. Estic a punt pel que fa al cos. Ho estic per comprometre'm amb l'altre?

FD. La responsabilitat respecte a l'altre, i...

BD. Psicològicament podré assumir les conseqüències... les conseqüències de ... M'he lliurat... m'he lliurat cos ... i ànima a aquest noi o a aquesta noia. Puc assumir el que segueix, l'empremta?

Els fem reflexionar sobre quines empremtes deixo a l'altre, quan tinc una relació sexual.

Finalment, com em comprometo? Em comprometo i comprometo aquest noi o noia en un procés de relació, quin lligam faig?

Per això, quan pregunten a quina edat poden tenir relacions sexuals, doncs bé, ja estan preparats físicament! Però no vol dir que podeu tenir relacions sexuals als 15 anys!

Potser caldrà que no sigui fins a 22 anys!, perquè abans no esteu preparats psicològicament per prendre responsabilitats sobre el futur de l'altre i les conseqüències, i el bé, i la vinguda d'un infant, i... tot el que compromet després.

Per tant, s'acaba "sense edat". La qüestió de l'edat, al final de la trobada... no tenen edat!

FD. Han comprès bé que era ... diferent.

BD. Són ells que un dia prendran la decisió amb tota llibertat, i no serem nosaltres els qui els haurem dit: Doncs bé, a França la mitjana és als 17. Teniu 16 anys i 364 dies. Demà podeu tenir una relació sexual! No té sentit! No és una xifra, l'edat!

ML. És clar.

ML. Mites. Conceptes erronis.

BD: Crec que s'ha de dir el que no és del tot veritat!

FD. Sí, les idees prefabricades. Això surt en les preguntes. Pregunten: és veritat que... naturalment, les treballem.

ML. El petting. Com el tracten?

BD. Crec que també surt en les preguntes. També aquestes preguntes que fan... Parlen, naturalment, de fel·lació, de sodomia, dels transsexuals.. Sortirà amb la pornografia...

Bé, cal que l'educador estigui preparat per parlar de tot, en pau amb aquestes qüestions, però relativitzant. Els diem: "Veritablement vosaltres voleu això? No val més la relació sexual d'amor?" Sense fer judicis, posarem, relativament, al seu lloc els comportaments humans.

ML. Hi ha persones que pensen que cal potenciar el petting per evitar els embarassos no desitjats. Encarrilar les relacions sexuals per evitar el coit.

BD. Penso que és una resposta falsa a una bona pregunta.

BD-FD-ML: (Riures)

BD. Volia dir que a còpia de voler forçar els límits, hi ha un moment en què es pot perdre el sentit. Doncs crec que s'ha de dir: Quin sentit té això? I si no té sentit... si, de fet, ens aproximem a algú volent però no volent... És de fet... És una relació d'amor? Esteu madurs per una relació d'amor, una autèntica relació d'amor, o no esteu prou madurs? És això, si no estem prou madurs, tot això cau!

FD. I, anava a dir, que és veritat que en les preguntes n'hi ha moltes sobre la sodomia, les diferents tècniques, perquè ho veuen a tot arreu permanentment i per això es fan preguntes: "És normal? Hi hem de passar? És obligatori?" Potser... per això, les noies també es pregunten: "Haig d'acceptar això? Em fa fàstic, però ho haig d'acceptar?" Per tant es retorna sempre a: quin sentit té? Una persona no pot imposar una tècnica a l'altra. Cal que estiguin d'acord, que sigui amb respecte, en la confiança, i si no ho vol, ha de dir: No, no ho vull! És una qüestió de respecte mutu. Un no pot imposar a l'altre.

ML. Mm.

FD. Aleshores es retorna sempre a les qüestions fonamentals del respecte a l'altre.

ML. Mm.

BD. I crec que, això és interessant, a vegades en l'educació sexual, es diu: cal educar els nois per un costat i les noies per un altre. Crec que aquestes qüestions són interessants quan estan tots junts en un mateix grup. Se'ls fa treballar. I sense manipular. Cal desconfiar! Es pot ser manipulador!

ML. Sí, sí.

BD. Però és permetre a les noies de gosar dir: "Jo, això no ho vull!" I, dic a les noies: "Vosaltres noies, aprofiteu ara, que estem entre nosaltres: No em deveu res, jo passo per aquí una vegada, dues vegades, tres vegades... És per l'educació i després ja no ens veurem."

"És realment aquesta sexualitat que voleu establir amb l'home que serà la parella al llarg de la vida?" Llavors, direu que dient això, poso una mica de fidelitat, una mica de casament, una mica de... Bé però és... bé... Si es tracta de fer de tot amb qualsevol, en qualsevol lloc, en qualsevol moment, de qualsevol manera, és segur que ja no és educació, però si de fet aquestes noies desitgen crear, construir alguna cosa amb un home, és això el que voleu establir en la vostra vida? En la vida sexual, en la vida afectiva amb el vostre

cos? Avui, això és important, teniu la paraula.

Doncs bé, quan diuen als nois: "això no ho volem"... Jo dic: "Escolteu els nois. Això és important! Enteneu? Teniu els vostres desigs, les vostres imatges, els vostres projectes, les vostres fantasies. No es pot viure amb fantasies; a les noies no els hi diuen res les vostres fantasies. Això són fantasies! Potser heu sentit a la ràdio, o a en tal i tal altre... Potser ho heu sentit, però són fantasies. La relació és una altra cosa. Construir amb una noia és una altra cosa. Aleshores, veieu els nois. Potser deixeu-ho caure. Construir alguna cosa de valor..., però ara sou vosaltres que heu de veure... poseu el que voleu, quan voleu, on voleu, com voleu. És la vostra vida, no és la meua. Però sapigueu que en la vida hi ha tantes coses, i les noies, és important perquè ho diuen en aquell moment, i jo les respectaré."

ML. Mm.

FD. Hi ha noies que ho diuen, però també hi ha nois que pensen que és un pas obligatori. I és per això que és important que puguin dir: "Veritablement és obligatori? Per tenir una relació sexual, s'han de fer aquestes coses? O no?" Doncs bé, s'ha d'intentar de veure el sentit. Quin sentit té? I ajudar. "No, no té sentit per a nosaltres! Aleshores, deixeu-ho estar! No, no esteu obligats perquè ho heu sentit a la ràdio, heu vist pel-licules... No és per això que vosaltres ho hàgiu de fer."

ML. Mm.

BD. I és veritat que hi ha alguna cosa, no sé si a Espanya, a França hi hagué un temps que, quan una noia deia: no, volia dir: sí. I això és dramàtic. A través de la cultura pornogràfica, quan la noia no estava bé, quan deia: no, no ho vull, de fet volia dir: sí. Llavors calia imposar-li certes coses. Tota la pornografia ho ha mostrat això. Aleshores cal dir: "Això és la pornografia! No és relació sexual! Si voleu fer pornografia, feu-la, però amb la vostra parella no es tracta d'això."

ML Mm.

BD. Així doncs, cal parlar, però cal dir: "què voleu construir? Què voleu construir entre un home i una dona, si veritablement estimeu l'altre, què fareu, què establireu, respectant-vos l'un a l'altre?" Ja està.

ML. Mm. No estan cansats?

BD. Oh, Nooo!

ML. Passem a la 10.

ML: Es pot integrar dins del currículum propi indicat per la Llei d'Educació de l'Estat francès?

BD. És el mateix programa, i més com que estem integrats, el respectem escrupolosament, primerament perquè és important, ja que som un organisme de l'Estat.

ML. Sí, és això.

BD. No ens sortim del programa. Nosaltres, més aviat hi afegim... (somriures)

ML. Volia dir, tenen escrit el que diu exactament l'Estat francès sobre el que han de saber els alumnes? Tenen algun document sobre això?

BD. Sí. Ja el trobarem.

ML. Gràcies.

ML. Doncs bé, la número 11.

ML: Està prevista una gradació de continguts o nivell d'aquests i, per tant, una intervenció en diferents moments del procés educatiu des de la infantesa fins a l'acabament dels estudis no universitaris?

FD. Sí, una qüestió que surti a la classe de 6è o 5è, no la respondrem de la mateixa manera que una pregunta que surti a la classe de 2n de... El nostre llenguatge és de totes maneres adaptat a les edats dels alumnes que tenim davant. Estarà menys desenvolupat a 6è o 5è de primària⁷ que a 3er o 2on de secundària.⁸

ML. Naturalment.

FD. Els impulsarem una mica més a la reflexió, segons l'edat dels joves que tenim davant.

ML. I també canvien els tipus de preguntes?

BD. Sí. Crec que és ineludible. A primària, els nens veuen el papa, la mama, l'embaràs, el bebè, i alguna cosa al seu voltant, a través d'anuncis de cinema o altres, en l'imaginari, encara. A la pubertat, és la preocupació del seu cos, del desenvolupament, d'acceptar-se en el seu cos que pren formes d'adult, les pulsions que apareixen... És això el que els preocupa. Les preguntes aniran al voltant d'aquesta dimensió: els sentiments amorosos, les primeres emocions, el primer petó... s'anirà al voltant d'això. En els més grans, quan s'arriba al final, és la gran pregunta: "És bo, no és bo?" Perquè hi ha experimentació de vida afectiva, que ja apareix. Tenen un company, una companya, ja han tingut les primeres relacions sexuals...

FD. Ja poden haver tingut fracassos...

ML. Aleshores han comprovat que el que es diu teòricament dels continguts que correspon tractar a cada nivell corresponen a les preguntes que fan els alumnes, no?

FD. Sí.

FD-BD-ML: (Riures)

ML. La pregunta 12.

ML: Com tracta el programa els següents temes socialment controvertits?

Orientació sexual, autogratificació, avortament... I els següents contravalors?

Violència de gènere, abús sexual, comerç sexual: pornografia, turisme sexual, etc.

BD. Sempre es tracten. Perquè la masturbació sempre apareix en les preguntes dels joves del grup. Crec que no hi ha classe en què no es parli de la masturbació, on no es parli de l'avortament, on no es parli de l'homosexualitat. Surt sempre. En fi, no a les classes de petits, però en les classes de grans, sempre.

FD. A 4rt ja surt.⁹

BD. Sí, hi ha el "com". Aleshores, crec que pels tres temes hi ha un punt comú... en cap cas aquestes qüestions han de portar, a través del que es diu, a judicar les persones que són homosexuals, o que es masturbin, o que hagin tingut un avortament.. El judici a aquestes persones, el fet d'apartar-les, la marginació, la discriminació, en cap cas ha d'aparèixer. Per tant, cal que l'educador hagi reflexionat sobre el que representa per a ell. Quan es parla de "saber ser", cal estar ja en pau amb aquests tres temes. Per tant, cal que la persona, si per exemple s'ha masturbat, o no s'ha masturbat, que pensi que està bé o malament, ha d'arribar a tenir un llenguatge neutre. El que no vol dir que l'ajuda no tingui valor, però no ha d'influir sobre la persona. Per tant, cal que hagi reflexionat. Aleshores, no sé si començar per l'homosexualitat o... començar per això,... per l'home.

L'homosexualitat se'ls explica, que normalment en l'evolució, en la maduració de l'adult, de tota persona, hi ha moments on, primerament en la infància, hi ha ... un... es té un amic entre nois o noies, el seu amic, el seu company preferit. I això no significa gens que sigui

⁷ El seu cinquè de primària té equivalència amb el nostre cinquè de primària, és a dir, nens i nenes de 10-11 anys.

⁸ Tercer de Secundària és 3er d'ESO (14-15 anys); Segon de Secundària és el nostre 4rt d'ESO (15-16 anys).

⁹ 4rt de Secundària és l'equivalent al nostre 2n d'ESO (13-14 anys).

homosexual. Perquè hi ha un primer pensament dient, “Jo, és el meu amic. És ... del mateix sexe. Parlo de ... sexualitat.”

Així doncs, els fem prendre consciència que això es necessita en aquesta etapa de maduració. En primer lloc, algú que és molt proper, que se'ns assembla, que ens comprèn, perquè estem a la fase de construcció d'un mateix. Necessitem una espècie de mirall davant nostre, molt a prop nostre, amb qui compartim moltes coses, i perquè ens estem construint, relacionant-nos. Això no vol dir res, al contrari, necessito aquest estat per tenir un semblant a mi, per identificar-me bé. A vegades és algú que té unes qualitats que jo no tinc i que voldria tenir, o que m'aporta moltes coses... En resum, els fem comprendre que és una etapa positiva.

Però que no té res a veure amb l'homosexualitat. Després els fem prendre consciència que la qüestió de l'alteritat és fonamental. Això és més important quan se surt de l'adolescència. Doncs bé, en fi, estem a l'etapa de l'adolescència, es descobreix l'altre dimensió sexuada, noi o noia, es descobreix l'altre, es comprèn que el món està dividit en dos, i se'ls fa prendre consciència que hi ha etapes. Primerament nois i noies surten en grup perquè és més senzill d'estar en grup per anar a veure l'altre, l'altre sexe, i després, progressivament, identificaran a l'interior un tipus d'individu de sexe oposat, i després, fins al moment en el qual es farà la tria. Això és una graduació que es fa progressivament, però hi ha persones que no poden integrar l'alteritat. Aleshores es cristal·litzaran en una etapa, i tindran una certa reticència probablement un temor, una impossibilitat d'adherir, d'entrar en relació amb una persona de sexe oposat. Aleshores es quedaran en aquesta etapa. I, per això, com hem vist que no és fàcil de quedar-se sol en la vida, aleshores es fixaran molt més en una persona del mateix sexe que ells, perquè no podran superar aquest pas d'arribar a construir, a elaborar unes relacions complementàries amb algú diferent, que no pensa com ell, que no treballa com ell, que és diferent d'ell, fins i tot en el sexe, és a dir, en la dimensió sexual. Heus ací doncs l'homosexualitat. No és una tara, no és congènit, no és una malaltia, no és... però és d'algú que no ha pogut recórrer la totalitat del que és possible en el projecte humà, en la construcció humana, en l'evolució de l'home i de la dona.

L'homosexualitat... ja està.

(somriures)

BD. Us va bé?

ML. Sí, sí molt bé.

BD. Quant a la masturbació, és el mateix. És.. els fem prendre consciència que nois i noies... que nois i noies tenen un cos i descobreixen que tenen una capacitat de plaer sexual. Així doncs, durant la pubertat, quan hom hi arriba, un dia o altre els nois descobreixen que tenen una capacitat de plaer, una capacitat de plaer a través dels seus òrgans sexuals.

Quan es descobreix un plaer en algun lloc, habitualment... és excepcional que no s'hi torni: m'ha anat bé, m'ha agradat... Així doncs, és natural, espontàniament, de tornar a alguna cosa en la qual s'ha descobert plaer, sobretot que és de si mateix, és possible, no és complicat... Per tant és un procés espontàniament natural.

Però de fet, en el procés de maduresa de l'adolescent, prendrà consciència, atès que hi ha persones sexuades diferents, prendrà consciència que aquest plaer que té individualment, el pot aconseguir en relació amb una persona que també té plaer, però d'un altre ordre sexual diferent, i ho podran conjugar en la conjugalitat. Aleshores, aquest plaer que ha descobert, de fet té una possibilitat, a través d'una relació humana d'home-dona, d'establir un plaer comú i la construcció d'una parella, el plaer de la parella... etc. que és positiu. El plaer és bo, però té encara més interès, i la capacitat d'ajudar les dues persones, quan s'inscriu en una parella, i més si aquesta parella s'inscriu en la continuïtat. Així doncs, és un projecte que descobrirà. Par

tant, és fer-li comprendre que la masturbació és possible. Tots els nens i adolescents no es masturben... No és veritat! N'hi ha que mai s'han masturbat, d'altres que s'han masturbat. No són més normals o anormals els uns que els altres! Ho descobreixen, n'hi ha que ho paren; n'hi ha que ho descobreixen i segueixen, el tot és ajudar-los a prendre consciència.

FD. És una etapa.

BD. Per tant, la masturbació és una possibilitat. Repetir-ho és una possibilitat. No és obligatori. És ajudar-los a... la manera d'anar cap a la construcció de la parella. Per tant, desprendre's de la masturbació, que no té cap interès ja que no construeix l'individu, l'ajudarà a tancar-se, es farà plaer ell tot sol, en el seu racó, quan l'individu està fet per comunicar, per tenir relació i per construir alguna cosa entre dos. Així doncs, és ajudar-lo a respondre a aquesta crida, i no quedar-se aquí. Però no s'ha de castigar, no es tornarà ni sord, ni cec, ni... (riures)

ML: Hi ha preguntes així: la masturbació fa tornar sord? (riures)

FD: Sí, sí, sí.

BD. Es comprendria dient que es torna sord a la comunicació amb l'altre, però no es torna gens sord! Priva a la persona de relacionar-se. Això és tot!

ML: N'hi ha que diuen que es queden calbs...(riures)

FD: Com a resum, penso que han de prendre consciència que la masturbació és plaer de manera solitària per un mateix, i que trobar l'altre diferent, és tenir el plaer conjuntament. Per tant, si un està massa centrat en si mateix, i li costa descentrar-se de si, per dir-se: tu, el plaer com el tens? diguem què et passa a tu? doncs bé, no és bo de quedar-se en la masturbació. Perquè és un plaer solitari. I és veritat que, a vegades, en alguna parella, per part de l'un o l'altre, és plaer solitari. Aleshores se'ls diu que la bellesa de la relació sexual és tenir el plaer junts.

ML. Mm.

ML: Hi ha preguntes així: la masturbació fa tornar sord? (riures)

FD: Sí, sí, sí.

BD. Es comprendria dient que es torna sord a la comunicació amb l'altre, però no es torna gens sord! Priva a la persona de relacionar-se. Això és tot!

ML: N'hi ha que diuen que es queden calbs...(riures)

Avortament.

BD. Llavors, l'avortament és... És el mateix, és dir que en cap cas no es tracta de jutjar, de condemnar una persona que ha tingut un avortament. Aleshores els diem que és una qüestió que és excessivament dolorosa, és difícil de tractar. En canvi, és una bona pregunta. Perquè si fan la pregunta sobre l'avortament, és que intenten anticipar la responsabilitat, quant a la conseqüència del seu acte. Així doncs, l'avortament és un fracàs. Que sigui ja per la vida, pel respecte a la vida, o no pel respecte a la vida, que es digui que és una possibilitat, de totes maneres, és una vida potencial que s'atura. En potencialitat, s'atura. Així doncs, són dos joves, dues persones, és a dir dos adults, - perquè no són solament els adolescents que estan confrontats amb l'avortament -, que no han anticipat el fet que eren susceptibles de ser fèrtils els dos, i que no ho han sabut prevenir-ho anticipadament. Ja que s'hi posa un terme, és que no s'ha sabut anticipar. I aquesta és la qüestió. Així doncs, l'avortament posa en qüestió la responsabilitat que s'hauria de tenir en el moment de la relació sexual. I això, si no es té, doncs pot portar a l'avortament. Així, s'intenta ajudar-los a prendre consciència de la prevenció. Està molt bé de fer-se la pregunta en termes de prevenció.

En canvi una persona que està confrontada amb l'avortament, aquesta persona ha d'estar ajudada. Ens girem aleshores a la persona, dient-los que és fonamental que aquesta persona

pugui parlar, pugui prendre la seva decisió ella mateixa, perquè és la vida de la dona, és el parer d'aquesta dona que cal considerar, i és la vida d'aquest infant potencialment que cal considerar, i és com se la pot tractar. Una persona que s'enfronta a una decisió d'avortar, s'hauria de poder desprendre de totes les pressions externes, familiars, econòmiques, materials, etc. Que estigui totalment alliberada de tot això per poder prendre la seva decisió davant d'aquesta vida que s'està desenvolupant en el seu... en el seu úter. I és ella la que ha de triar. Per tant cal que tingui algú que la pugui ajudar a reflexionar sobre el que representa per a ella. Perquè, de totes maneres, hi haurà un "després" de l'avortament. No es pot dir: avorto i després oblidat! No és veritat. He vist dones de 80 anys, una vegada al Consell Conjugal, plorant per un avortament que havien tingut feia 50 anys o més. Per tant deixa una empremta, no es pot oblidar. Així doncs, cal fer-se càrrec d'aquesta dona, potser ajudar-la, i és ella la que prendrà la seva decisió. Això és fonamental. Aquesta persona no se l'ha de jutjar. No s'ha de dir està bé, està malament. Perquè està en una situació prou dramàtica, perquè és un drama, per a ella. Crec que s'han de dir les coses com són; no hi han avortaments feliços, no n'he vist mai, després de 30 anys de conseller conjugal. Crec que aquesta dona, és important que se la pugui ajudar, i també després. I crec que en l'avortament hi ha alguna cosa que els nois han de sentir, és que en l'espermatozoide hi ha sempre un noi, i és sempre un noi que no ha assumit la seva responsabilitat a partir del moment en el qual la noia es troba sola, i massa sovint la noia està sola. El noi es desentén dient: és el teu problema! Doncs no, no és el meu problema, és el nostre problema. Es parla de paritat, i aquí els dic: sabeu, la paritat es mesura aquí, la veritable paritat. Si un home i una dona han iniciat el desenvolupament d'un infant, doncs bé, decideixen junts. Potser d'avortar, potser de prosseguir. Això és una opció que un individu pren en consciència, que és de la seva vida. Els pertany, l'infant no ens pertany a nosaltres des de fora, sinó que és, és la seva història, d'ells. Però en cap cas els hem de condemnar, mai els hem de jutjar, de totes maneres els hem d'ajudar, però és important de prevenir. Crec que amb els termes: "sigueu responsables abans, i no reflexioneu després, que ja és massa tard." Després es pot ajudar la persona, però ja no es pot parar una cosa que està en marxa. Potser tu vols dir alguna cosa...

FD. Referent a l'avortament, quan intervenc amb els joves, els dic que hi ha una llei, els recordo la llei, el perquè s'ha fet aquesta llei i les condicions de la llei. Normalment, en el text de llei, la primera regla és: "per a una dona en situació d'angoixa". Aleshores els dic: és sempre una situació d'angoixa, o és que ha esdevingut un dret? És a dir, tinc dret a l'avortament? I els explico com s'ha de... com s'ha de... el procés, les gestions, què és un avortament mèdicament, per aspiració, els dic les diferents etapes. De fet, els recordo la llei. I els dic també que hi ha conseqüències psicològiques. I, com deia en Bernard, els desitjo que no s'hagin d'enfrontar amb aquesta qüestió. I per no haver de confrontar-se a aquesta qüestió, han d'haver-se fet la pregunta abans de tenir una relació sexual, la qüestió de la contracepció. És això la responsabilitat. I s'ha de prendre el temps de reflexió per a emprar una contracepció acceptada, correctament seguida, i que tindrà possibilitats de funcionar ja que està decidida, volguda, i aplicada correctament, ... perquè no estar confrontats amb la qüestió de l'avortament...

ML. Mm.

FD. Quan els trobo és el que els dic: "no us desitjo que us trobeu confrontats amb aquesta qüestió, que és una qüestió molt difícil, molt dolorosa."

ML. Molt bé.

ML: Quant als contravalors?

BD. Què és la violència de gènere?

ML. La sexual, la violència en la parella, en el matrimoni, a casa...

BD. De fet, per sort, queda limitat, però malgrat tot està molt present. I intento justament de mostrar que és la inversa. És veritat que existeixen aquestes proposicions, però de fet, és important, els homes, que siguin homes i les dones, que siguin dones; estem totalment impregnats de les nostres hormones, de la nostra dimensió sexuada. La sexualitat no és solament la genitalitat, no és solament la relació sexual i la dimensió ... física. Les hormones femenines desenvolupen enormement l'acolliment, l'atenció a l'altre. La dona n'està impregnada, i en la seva dimensió de la maternitat, això es tradueix en una dimensió molt viva. I es veu! I el pare és diferent. L'home és diferent. Així doncs, intento que captin que és ... que és una fantasia. Per desgràcia una mala fantasia, perquè, de fet, es té por de la diferència. És perquè no se sap tractar, fer... ajudar la gent a conjuguar home-dona globalment, correctament, intentant respectar-se, comprendre i desenvolupar les pròpies idees i les de cadascú. I com que és difícil, es diu: Tot s'hi val! Home i dona, només hi ha un gènere. És més senzill! És més senzill de dir que tots som una sola cosa, que intentar de comprendre les nostres diferents riqueses i de desenvolupar les riqueses de cadascú i respectar-les. Crec que la individualització és important. Avui dia és un, és un somni, i probablement és per por de no poder assumir i conjuguar les diferències home-dona.

FD. I si surt en les preguntes, els diem que són teories.

ML. Sí, però abordar la violència de gènere, és important. Apareix en les preguntes.

BD. Apareix molt poc, per sort.

FD. Més tard. És a dir, com es diu...?, en l'escolaritat, en l'ensenyament secundari. En fi, serà més aviat en els joves adults.

BD. FD. A terminal, algunes vegades.

BD. Però la violència, si apareix, intento fer comprendre que hi ha gestos violents quan no se saben dir paraules. És quan no se sap parlar, per falta de poder dir una paraula, un... un... verb, un element, dir els seus sentiments. I de fet, l'home, que té una musculatura més important que la dona, utilitza...

FD. ...la força

BD. La força, el múscul, en lloc de dir de paraula el que sent, el que espera, el que voldria, i de fet és una persona que tampoc ha sabut posar en el seu lloc l'alteritat.

ML. Sí, és això.

BD. Sí... sí l'home, que té una mica més de múscul, aconsegueix fer comprendre certes coses a la seva dona sense pegar-la, crec que és important. I si hagués comprès que de fet la dona té una riquesa diferent de la seva, i que ha de conjuguar les dues en lloc d'imposar el seu estil... estic contra el feminisme, i estic contra el masclisme. És tan dolent, nul, l'un com l'altre. Quan el feminisme fa prevaldre les noies amb les seves... no.. L'home necessita, l'infant necessita un home per avançar; la dona necessita també, l'infant necessita la dona per avançar en la vida. És aquest equilibri masculí-femení el que és important. La violència no resol res.

FD. En canvi, el que es pot abordar amb ells és la..., i que es verifica en els grups de joves, és la violència verbal que tenen entre ells

ML. Mm.

FD. Aquí, partim d'aquest fet per dir-los: "doncs bé, perquè contestes d'una manera violenta ..., perquè li contestes de manera violenta? Perquè denigres el que ell o ella està dient? Per què? Què vols dir amb això? Què et fa dir frases tan violentes com aquestes?" Eh... per intentar de veure clar, doncs bé, és dient que... és parlant que es combat contra la violència.

ML. Mm.

FD. Aleshores, al seu nivell, és tracta de fer educació aquí també, i dir: "hi ha una forma de comunicació que es pot establir, que és una altra cosa que la violència. Es poden dir les coses. I

penso que per als joves, és molt important. Quan es va en grups de classe... Surt sovint.

ML. Mm.

BD. I cada vegada són més violents

ML. Sí, sí.

FD. I molt les noies... Veiem que les noies són molt violentes amb els nois, i també entre elles.

BD. Però verbalment...

FD. Verbalment, sí. O, n'hi ha que ...

ML. No solament verbalment...

FD. En el pati d'esbarjo ...

BD. Ja verbalment, són més agressives que abans.

ML. Mm.

BD. No dubten a reaccionar de manera agressiva, i quan fan això, aleshores inciten a una reacció, a vegades violenta físicament, per part d'un i altre.

ML. Sí, és clar.

BD. Nois o noies.

FD. Penso que per evitar la violència en les parelles és necessari que abans s'hagi solucionat la qüestió de la violència en el seu grup de nois i noies...

ML. Mm.

FD. Que hi una altra cosa que violència per fer comprendre. La violència és la manifestació d'alguna cosa. Per tant, intenteu trobar les paraules per dir el que voleu. És un preventiu per les parelles.

ML. Mm. (somriures)

BD. **L'abús sexual**, voleu dir sobretot la pedofília ?

ML. Sí, per exemple.

BD. És veritat, ho poseu com a contravalors. Teniu raó. Són contravalors del que està cridada a ser la sexualitat, d'allò que estem cridats a fer amb la nostra sexualitat. Així doncs, l'abús sexual així definit... sempre els fem prendre consciència que és un adult que en principi hauria de ser responsable del que fa, que utilitza, que abusa d'un infant que no té maduresa. Així doncs, amb les nostres "Tres ces", el "cos" ja no està "en situació de".... És a dir, que hi ha un cos que no està preparat, i un que està preparat i utilitza l'altre com un objecte. Per tant l'altre està considerat com un objecte sexual. Però un ésser humà no és un objecte sexual! Així doncs, "punt baix" com diuen els joves, això no va gaire lluny, això ja no és bo.

Després s'ha d'intentar veure clar, perquè és segur que de les "Tres ces" no n'hi ha cap, no hi ha ni el cos. Cor i esperit ja han caigut, però no hi ha ni el cos, no hi ha ni la capacitat, ni l'aptitud física dels cossos per trobar-se. I l'altre és un objecte, i per tant l'abús sexual no té sentit. I provar de fer comprendre que (no defenso gens la pedofília), no és això, però que això vol dir que algú que és adult, no ha pogut madurar per poder establir un autèntic lligam sexual amb algú, en paritat amb un altre adult. Així doncs, és un ferit de l'amor, que va fins a agafar l'altre com a objecte. No ha entès res de la sexualitat. És dramàtic dir que no ha entès res. Cal comprendre-ho. És doncs algú que té un psiquisme que sols pot ser pervers. No és normal.

Sense jutjar, és, de totes maneres, algú que no té aptituds per establir una relació humana que tingui sentit. Per tant, només pot ser negatiu. Els fem comprendre que en general, són uns... uns ferits però que a més no han sabut ni controlar les seves pulsions. És a dir que són uns adults que tenen una pulsio que no saben "administrar" i aleshores se'n van vers un objecte sense defensa. "Objecte" s'ha de posar entre cometes, estem d'acord?

ML. Sí, sí.

BD. D'aquí l'interès de l'educació, jo dic als joves: “Apreneu a controlar les vostres pulsions! Perquè ja veieu que fins i tot hi ha adults que no ho han après. I el resultat és que hi ha un infant que queda totalment destruït, perquè aquest infant està destruït”. És com si (*una frase que no s'entén*). Ja està. Però en general.

FD. També, referent a la llei, també se'ls recorda que hi ha una llei que els protegeix. És important que sàpiguen que hi ha una llei. I si en el grup que estan hi ha joves que han abusat d'ells, o coses així, han d'anar a veure un adult per parlar-ne, i perquè se n'encarregui.

ML. Mm.

FD. Per tant hi ha una llei que els protegeix justament, i cal fer servir d'aquesta llei. I penso que, referent als abusos sexuals, en un moment determinat, no me'n recordo en aquest moment, hi havia un programa que venia del Canadà, en el qual, a les classes de primària es feia prevenció. Hi havia previstes 3 sessions per les classes de primària: per parlar del cos, per parlar del respecte, per saber dir no. I si quelcom es produís, a quines persones, quins “recursos” podien contactar. Aquest programa ens ha servit per a la primària.

BD. El que acaba de dir Françoise. L'hem pres sistemàticament per a aquestes qüestions, per a totes aquestes últimes qüestions, és a dir: l'homosexualitat, l'avortament, la violència, l'abús sexual... Sistemàticament quan aquestes qüestions surten, l'educador ha de prendre consciència que potser és una pregunta “real”, és a dir, que ha estat feta a propòsit, potser dient: “conec...” sabeu, potser es una manera d'exposar, i potser sóc “jo”. Per això, el que acaba de dir Françoise és fonamental i és que l'educador no sols ha de donar informació, no sols ha de donar educació, també ha d'escoltar, dient: “si coneixeu algú...” Com diu Françoise, sempre s'acaba així en aquestes temes com l'homosexualitat i l'avortament. “Si coneixeu algú, no dubteu a dir-li que en parli, que no es quedi sol davant d'un abús, d'un avortament, d'una violència, o d'una altra cosa semblant.” I de fet, l'educador del CLER té una fitxa amb referències; és a dir, si mai hi hagués, i això és important, una revelació que es fa a través del que estem fent, perquè l'adolescent pot venir al final de la trobada, dient: “Sap, senyor, sóc jo qui he fet la pregunta”... Això passa.

FD. ... “I em concerneix”. Aleshores cal encarregar-se'n.

ML. I us n'encarregueu?

FD. Sí, és obligatori, ni que fos per la llei; si és menor, hi estem obligats. O aleshores, si som nosaltres que directament ens en fem càrrec, és... a l'escola o a l'institut.

ML. Mm.

FD. És el director, o... perquè s'han de fer gestions molt precises.

BD. I és aquí que en l'educació afectivosexual, un no es pot acontentar a donar informació. Cal que l'educador del CLER... de fet està molt bé que faci aquesta intervenció contestant, com deia Françoise, perquè hi ha la teoria de la concepció de la resposta a les preguntes d'abús sexual, i després, tal com deia Françoise, hi ha la llei a tenir present. I a més hi ha “l'escolta”, on l'educador s'ha de preguntar: “el qui ha fet la pregunta, que està a l'aula i que és anònim, potser hi està concernit”, i aleshores cal que se li envii un missatge perquè compregui que pot venir al final del curs, o bé deixem el nostre telèfon, o l'adreça, i els diem “de tot el que hem dit abans, de tot el que hem tractat junts avui, no oblideu joves, si alguna cosa us preocupa, si us queda algun dubte sobre el que hem plantejat, i que encara us agita una mica, i voldríeu parlar-ne, no dubteu a fer-ho; estem aquí per ajudar-vos i respondre-us”. Se'ls hi dona un cop de mà. Però és veritat que hi ha hagut declaracions referents a l'abús, a una violència o altra, a l'avortament... després d'una intervenció nostra. Per això no és pot fer una conferència, cal que sigui un educador.

ML: I el comerç sexual?

El passem molt de pressa, l'evoquem. Si hi ha alguna pregunta, sempre es tracten totes les preguntes, però hi ha maneres i maneres de tractar-les. Els diem que hem anat a parlar de l'amor i de l'educació afectiva i sexual. Hi estem per ajudar-los a establir això en les seves vides. No hem vingut per fer publicitat sobre la pornografia, ni sobre el turisme a Tailàndia o on sigui. No és el nostre objectiu. Però existeix, sí, certament, existeix! “Però és veritablement això el que voleu establir, hi ha candidats a rodar una pel·lícula porno?” Bé, segur que hi ha una mica d'ironia quan diem això. Però és per manifestar que no té valor.

FD. “Existeix, però vosaltres, és bo per vosaltres? Té valor per vosaltres? Com us hi situeu? Quina és la vostra reflexió sobre això?”

ML. Mm.

BD. Diem: “ja ho sabem que hi ha “casetes” porno. Segur que a la classe hi ha qui n'ha vist. Però, quin sentit té? Finalment, és el desig de conèixer, de veure. Doncs bé, establiu una bona sexualitat entre vosaltres.”

FD. Penso que en el cas de la pornografia, n'hi ha molts que estan en els grups que tenim i que sabem que un cert nombre ha vist pel·lícules porno. Així doncs, sovint ens diuen, ens fan preguntes, no directament sinó indirectament. Penso que és important que prenguin consciència que la pornografia és una història de diners no declarats. I que no és la realitat del que es viu cada dia. Una pel·lícula porno és una pel·lícula, i s'ha volgut fer passar algunes coses a través d'aquesta pel·lícula! Però és la realitat de cada dia, del cadascú que som, home i dona? I cal que no oblidin que darrere d'això hi ha el món dels diners. Perquè són sensibles a la qüestió de diners, de la droga, perquè la droga?... Això també és una qüestió de diners!

BD. I els diem: “Voleu subvencionar això? Voleu llogar pel·lícules porno?...”

ML. (somriures)

BD. ... “llogant-los, voleu que en facin més? L'amor és una altra cosa!”

FD. I sobretot hi ha coses que s'editen, i que ja no se sap si són normals o no! Perquè hi ha moltes qüestions a l'escola sobre la normalitat de les coses. Veieu doncs, això forma part de les vostres preguntes. El que vol dir que ja no sabeu si una relació entre un noi i una noia, és normal que sigui així, o així.

ML. Mm.

FD. Per això penso que és important que hi reflexionin.

ML. Mm.

BD. No es tracta de dir: està prohibit d'anar a veure pel·lícules porno.

FD. De totes maneres, sabem que hi ha famílies on els pares miren amb els fills pel·lícules porno. Tampoc hem de demolir els pares...

ML: Quina metodologia s'utilitza?

FD. La metodologia és partir de les preguntes. Però també podem començar si no hi ha preguntes. És possible que no es facin preguntes. Aleshores, si ho sabem anticipadament, partim d'algun vídeo d'introducció curt, per iniciar la intervenció amb el vídeo, després els diem: “Heu vist aquest vídeo, feu grups de 4, us donem 4 minuts i anoteu algunes preguntes referents al vídeo, o si voleu, les farem en directe.” Per intentar iniciar un diàleg tots junts. A part d'això, es pot partir de “jocs de rol”.

ML. Mm.

FD. què més hi ha...?

BD. El fotollenguatge...

FD. El fotollenguatge és per a més grans... el fotollenguatge, què més hi ha com a tècnica?..

Historietes també, historietes estàndard que estan... que acaben amb punts suspensius i que han

de continuar ... per classes de 4rt¹⁰, per exemple. Una historieta de la trobada d'un noi i una noia, i dieu com imagineu.. com és el noi, com és la noia, tant físicament com psicològicament. I... expliqueu com segueix. Doncs, a partir d'aquí... expliqueu..., què més...?

ML. Aleshores quan hi ha preguntes, com s'organitzen? En un temps previ, quan arriben, o...

FD. Això és pels que no s'atreveixen a fer preguntes, o que no volen; estan bloquejats... no se sap. Les preguntes les fan abans. Quan l'escola ens diu: en aquest grup, no hi ha preguntes, aleshores, què fem? Comencem sigui amb un vídeo, sigui amb una historieta, o bé diem: "si us dic la paraula amor, què us evoca?" Es comença amb la paraula amor, i aleshores hi ha sempre quantitat de qüestions. Jo he estat en grups on no havien fet preguntes...

BD. Vol dir que hi ha un problema a la classe.

FD. Sí... hi ha un problema a la classe, on els joves estan ... contra un professor, o volen demostrar que no volen entrar en el sistema. Aleshores, no hi ha preguntes. Quan s'arriba a la classe, diem: "bé, no hi ha preguntes. No sé si és perquè realment no teniu preguntes, m'estranya... Si voleu us proposo això." I mai he tingut classes, i tu tampoc, en la qual en una hora i mitja o dues que tenim, no passi res. No és possible. A vegades és difícil, però sempre s'acaba desencadenant un diàleg.

BD: Just. Una petita anècdota. Una vegada, vaig tenir un grup de 4t. on essencialment... només eren noies. I eren noies d'origen turc, en aquest grup. Doncs bé, vaig arribar a la classe, on evidentment no hi havia preguntes, i... Impossible de fer-les parlar! Veritablement impossible. Prou que els proposava totes les ajudes... que podia, però res. I, en un moment determinat n'hi hagué una que gosà dir-me: "Senyora, tenim moltes altres preocupacions que el que ens està dient.", " Ah! I quines són les preocupacions?" "Doncs, sap, en el nostre curs, n'hi ha una que retornarà a Turquia, perquè la casaran allà". " Ahhh! Doncs parlem d'això! Com ho veieu? Què us fa? Què és important per vosaltres?" I han pogut, i hem parlat del casament forçat.: "Què voleu, què no voleu, el temeu?" Bé, de tot això. I la resta del temps, durant un temps no hi hagueren paraules, fou difícil, vaig intentar d'iniciar alguna cosa, i una, al final, gosà dir... "sap, el que ens ve a dir no té cap interès per nosaltres". Pogueren reaccionar, parlar del que era un casament, com es pot tenir en compte la paraula de la dona, si s'ha d'obeir als pares, s'ha de... Va sortir tot..

Una altra vegada, (somriures) just, era un grup de nois i noies. Hi havia molts algerians, i era durant el ramadà. Aleshores, van boicotejar completament la intervenció.

ML. Ja.

FD. Doncs bé, n'hi hagué un que gosà dir-me: "Però senyora, no es parla d'aquestes qüestions durant el ramadà", "Ah! Doncs parlem del ramadà! Què s'hi diu en el ramadà, què hi és important"... aquí està.

ML. Mm.

FD. I és aquí on es retorna a la qüestió de l'educador, que no ha d'anar amb un tema que ha de desenvolupar, sinó saber escoltar: Què passa en aquest grup, què el bloqueja, què el molesta?

ML. S'han de tenir molts anys d'ofici per saber...

FD. Això és la metodologia: com ens posem en contacte, i com s'estableix el diàleg amb els joves, finalment.

ML: Fan tutories personalitzades amb els alumnes?

¹⁰ 4rt de Secundària és l'equivalent al nostre 2n d'ESO (13-14 anys).

BD. (Somriures) No. I és una qüestió que és molt difícil... perquè si es fa educació en diverses hores, el que és ideal, de fet, no és un veritable seguiment dels alumnes. I aquí està tota la dificultat de preguntar-se: cal que "supervisem" absolutament aquests alumnes, en la seva vida afectiva i sexual? perquè es podria fàcilment manipular-los, orientar-los, en funció de les nostres conviccions en el seguiment. Per tant, és més aquest acompanyament, durant 1, 2, 3,.. en fi, hi ha pocs fenòmens repetitius. Es reprenen un o dos anys després. Però no hi ha un seguiment personalitzat amb un... un... com es podria dir.. un conseller espiritual, un conseller psicològic, un conseller educador.

FD. No era el que volien?

ML. No. Hi ha alguns programes en els quals, després de la trobada de grup, dediquen un temps perquè els alumnes puguin anar a parlar personalment, individualment, amb les persones que han fet l'exposició.

BD. Ah, sí, sí.

FD. Sí. És possible.

BD. Però no un seguiment. Després de les intervencions sí, però no es fa un seguiment a llarg termini.

FD. Penso que també cal dir que els educadors de joves no estan formats per fer el seguiment d'algú. Així com un conseller conjugal ho pot fer, pot encarregar-se d'algú de manera individual, l'educador no està format per fer-se'n càrrec de manera individual. En grup sí. En una intervenció de grup, però no de manera individual.

BD. Sí. És important perquè el conseller conjugal ajudarà la persona a avançar en la seva evolució personal. I això és diferent. I és per això que cal fer... són entrevistes d'ajuda. Això el conseller conjugal, com diu Françoise, està format per a fer-ho.

ML. Mm.

BD. Hi ha tot un treball de psicodrama, d'ajuda, per a poder seguir algú sense orientar-lo, perquè segueixi el seu camí sense fer una psicoteràpia, que és diferent. Però fer un seguiment, és el conseller conjugal. L'educador està format per fer solament el treball de grup. Pot contestar algunes preguntes personals, al final.

ML. Al final, sí.

BD. Això sí, és la seva feina, donar una informació, dir: "Vés a veure algú que et pugui ajudar, sí, a veure un metge, un psicòleg, a veure un.. etc..." Tot això ho té l'educador a la seva disposició, per respondre puntualment una pregunta. Però no ha d'encarregar-se d'un individu.

FD. No farà un seguiment personalitzat.

ML. Mm. Ara el punt 15.

ML: A Catalunya existeix la figura del professional del món de la salut, normalment provinent del camp de la infermeria, que es fa present en el centre escolar periòdicament per respondre qüestions que puguin plantejar els adolescents. També existeix a França?

BD. A França, hi ha infermeres escolars. Per tant, hi ha infermeres en els centres, n'hi ha una per ratio...

FD. Una per ratio: una infermera per tants alumnes. Però no n'hi ha suficients, per desgràcia. Així doncs, quan tenen la sort de tenir infermera a horari complet, en el col·legi, doncs bé, elles veuen clar que a l'hora d'esbarjo, hi ha sempre joves que van a trucar a la porta i que necessiten de la infermera escolar. I és una mica el que deia abans, és a dir que la infermera escolar -tinc mal de ventre, tinc mal de cap...- donarà els medicaments que permetran d'alleujar-lo, però intenta d'anar una mica més lluny dient: "Però tens mal, per què?" Eh... "Abans de venir a l'escola, ja et feia mal?"... Prova d'anar un mica a fons per ajudar, per ajudar

els joves, ajudar-los a fer les seves preguntes...

ML. La infermera escolar hi és cada dia...?

FD. N'hi ha que estan a horari complet, per tant hi estan del matí a les 8h fins a la tarda a les 5h; i n'hi ha, en certs col·legis i instituts, que hi són a mitja jornada solament, o matins... o una jornada aquí o allà, Mireu... hi estarà dilluns i dimecres, i fa dos o tres centre. Va bé?

BD. Això, referent a la infermera escolar, però el CLER ha instal·lat el que se'n diu: "punts d'escolta". En els centres que ho desitgen, si es pot, hi ha un conseller conjugal, ja no és un educador. Un conseller conjugal que hi està present unes hores a la setmana, i que hi està per escoltar els joves. Per tant és un temps individual, en el qual el jove pot venir, eventualment poden ser dos, per parlar, i per encarregar-se'n.

ML. Qui paga al conseller?

FD. És el centre escolar.

ML. Per tant, la pública, no?

FD. Sí, sí!

ML. Ah!

BD. Hi ha un contracte, entre el centre i l'Associació CLER, perquè hi vagi algú. Aquesta persona hi va, i la missió és molt determinada.

ML. Bé, bé, està bé.

ML: Parli'ns dels materials que es fan servir. Són propis o foranis? Estan integrats en el programa? Quin tipus de materials són: audiovisuals, vídeos, recursos informàtics...?

BD. Fem servir transparències perquè són més pràctiques. Com que partim de les preguntes, traiem les transparències (*les busquen entre el material que tenen a la taula*). Són aquí. En tenim una col·lecció; les coneixem bé. Per la intervenció anterior sabem que parlarem de (*busquen entre els materials que tenen sobre la taula*)...

FD: ... de la sexualitat. Tenim això sobre l'adolescència, el gran desig de l'adolescència; en tenim també sobre l'amor, ja que els nois ens pregunten "Quan estem preparats?". Llavors, els fem reflexionar sobre què pensen ells que és necessari per a saber si s'està preparat o no. Miri, tenim això (*mostren una transparència*).

BD: Perquè l'amor-relació es pugui establir entre un home i una dona, de fet el que cal és que hi hagi respecte, que pensin en una certa fecunditat, no necessàriament en fills, però fecunditat de la parella, que s'inscrigui en la durada; cal que hi hagi plaer, sense plaer la parella no es mantindrà; cal que hi hagi tendresa, i, a més cal l'exclusivitat, és a dir, que no es tinguin diverses "amigues"; amb una n'hi ha prou. Tot forma part de la institució. És a dir que...

FD: Cal inscriure's institucionalment, és a dir, comprometre's, o a l'Ajuntament o al registre religiós, ara també al PACS. Els intentem dir-los les formes de compromís que són possibles.

BD: Deixem que reflexionin sobre això. Si aquest pla s'ha realitzat i ja s'han marcat totes les caselles, està bé, es pot anar endavant.

FD: De fet, traiem una transparència com aquesta perquè abans hem reflexionat amb ells i han sortit paraules com "respecte", una pluja d'idees que hem escrit a la pissarra i que, en general, hem organitzat bé. Organitzem tot això en una mena d'ordre-col·loqui tot el que és l'ordre de la relació, tot el que és l'ordre del plaer, tot el que és l'ordre de... I després se'ls diu: això és en resum el que es podria fer.

BD: Això els serveix per esbossar les idees.

BD: Hi ha també el que anomenem "esquetx de punt de partida". Són escenes, en forma de transparència o de situacions o de temes, que proposem per a fer reflexionar. Poden ser històries una mica... per exemple, "el riu dels cocodrils". Prenem aquesta imatge, perquè la tenim en transparència, (*la mostren*). És un riu, a un costat hi ha un noi, a l'altre, una noia. És evident. També hi ha la possibilitat d'una barca. També hi ha un altre noi...

FD:... i un pont.

BD: Es poden fer quantitat d'històries a partir d'això. Per exemple, el noi pot travessar el pont per anar a veure la noia cada dia. El problema és que un dia el pont cau i ja no es pot utilitzar més. Aquest noi té un amic que té una barca. Per tant, pot pagar al seu amic per anar a veure l'amiga. Però l'amic a qui li paga li pot dir: "t'ajudo a anar a veure la teva amiga, si jo també puc anar a veure-la en alguna ocasió". Els fem explicar una sèrie d'històries sobre l'impacte que té això, si una amiga es pot deixar... Hi ha quantitat de coses que podem fer que s'imaginin i fer-los reflexionar.

FD: Es pot fer amb un vídeo.

ML: Contempen d'alguna manera la utilització dels programes de televisió com a eina per incidir en el procés educatiu dels adolescents? Quin programa o tipus de programa?

BD-FD: No.

BD. Hem de dir que la TV no ens ajuda massa. Potser, a última instància, es podria fer amb els grans, a terminal després del batxillerat, agafar una pel·lícula i parlar sobre ella.

FD: Perquè a vegades, quan anem a veure un grup de joves, ens adonem que aquell dia o el dia abans o uns dies abans, hi ha hagut un programa o una pel·lícula que alguns han vist i de seguida veiem que això surt. Llavors els fem parlar sobre el programa, el que han vist i el que han entès. Hi ha programes que han vist i un s'adona que han rebut un impacte important, que els ha afectat. Per tant, se'ls ha de fer parlar sobre això. Això és important. Què n'han tret? Què els ha sobtat? Si els ha agradat? Què en poden treure d'això?

ML: Hi ha algun tipus de recolzament institucional? Quina relació manté aquest programa amb les institucions públiques municipals, autonòmiques, estatals ?

BD: El recolzament institucional. Quan es va a un centre educatiu, l'Associació rep alguna cosa de la Delegació Departamental d'Assumptes Socials i Sanitaris (DDASS) de la Prefectura, a cada Departament hi ha una DDASS. Quan es diu que han estat una, dues, tres o quatre hores...

FD: ... que hi ha hagut tants joves, que s'ha abordat tal qüestió... Hi ha un import que se'ns abona.

BD: No a nosaltres, sinó a l'Associació. Nosaltres treballem de manera voluntària.

FB: És el Consell General, perquè la DDASS ja no existeix. Això regionalment. Estatalment, això és el que hi ha. Les subvencions vénen de la Regió, del Departament.

BD: Hi ha una descentralització a França. Se'ns abonen les despeses de transport. Això és pels educadors.

FD: Declarem les hores que hem treballat, el número de persones amb les quals ens hem trobat. Això va a l'Associació; se'ns paga així.

BD: Hi ha un contracte molt estricte. En els centres d'ensenyança privats, les AMPA també donen alguna cosa a títol personal. També en alguns centres públics. Però són les AMPA que, quan anem, ens diuen "això és per a vostès", és a dir, per a l'Associació, sempre és per a l'Associació. És un suplement del que dóna l'Estat. Són, doncs, els pares dels alumnes del centre que volen fer alguna cosa. Això no impedeix declarar-lo a l'Estat, perquè això forma part del nostre contracte.

ML: Valoració del conjunt d'activitats desenvolupades. Quines valoren més i per què ?

BD. Això es refereix a l'educació dels joves, no? Al final de la intervenció hi ha unes fitxes...

FD. Tenim unes fitxes d'avaluació que donem als joves al final de cada intervenció. Els últims cinc minuts de la intervenció fan una avaluació...

ML: Això és per a vostès. Quina avaluació fan vostès? Els sembla que cal reforçar algun aspecte? Quina avaluació fan vostès del conjunt de les activitats? Com a educadors a l'escola, quina avaluació fan d'aquestes activitats?

BD: La pregunta es refereix a com percebem nosaltres que les coses evolucionen?

ML: No, no només com evolucionen. ¿Quin valor donen vostès a l'activitat que fan, veient el resultat, veient...

BD: No sempre és fàcil. Hi ha una avaluació per les fitxes de què parlava en Françoise; se'ls distribueixen i es veu que en surt. En general, estan contents, però tampoc es tracta de saber si estan contents o no. Una de les preguntes és: "Això us ha aportat res? Ha canviat res? El que mostren és que sí que valia la pena fer aquesta feina. Això ens permet de veure si el resultat és el que s'espera. En general, penso que les coses van bé, encara que no tenim una xifra precisa, ja que no és sistemàtic; no responen tots. Però penso que és positiu perquè els joves ens diuen, per exemple, "gràcies senyor, gràcies senyora. És la primera vegada, per fi, que m'han parlat així de l'amor" Frases com aquesta ens fan adonar que ells esperaven alguna cosa i que la intervenció els ha permès de veure, de situar, l'afectivitat i l'amor en la seva vida. Això demostra que cal continuar. Per altra banda, penso que no fem tot el que cal. Penso que caldrien moltes més avaluacions. Caldria que es fessin sistemàticament a tots els centres escolars. Crec que caldria fer-les en tres nivells de la vida: el petit, l'adolescent i aquell que ja ha començat a tenir una vida afectiva. Caldria veure'ls almenys tres vegades durant unes hores, en tres moments de la seva vida. No sé si és això el que volia.

ML: S'ha fet aquesta sistematització?

BD: No.

ML: Dificultats que han aparegut al llarg de la implantació del programa...

FD: La implantació del programa, en general o a cada escola?

ML. En general, és clar però no del CLER, sinó de les escoles.

FD: Ja n'hem parlat, d'alguna d'elles: la presència d'un membre o no de la comunitat educativa. Això sí que és un problema... Al començament, quan treballàvem en el CLER, interveníem sense presència del professor. Dèiem: "no el volem perquè falseja el diàleg amb els joves". Des que Educació General ha decidit la presència del professor, no ho podem fer de cap més manera. Ja he dit que, quan ens trobàvem amb els joves al començament de la nostra activitat com a educadors, hi havia una condició: que no hi hagués cap membre de la comunitat educativa.

BD: Perquè no hi haguessin interferències.

FB: Perquè no hi haguessin interferències i els joves se sentissin veritablement lliures per a parlar, sense pensar: "me'l trobaré al passadís", o "m'ensenyaran segons el que he dit" i coses semblants. Un s'adona que això els bloqueja.. Per tant, aquesta era una de les nostres condicions per a intervenir, i s'acceptava. Ara això ja no es pot fer. No es pot fer pel que Educació Nacional ha decidit. Després hi ha una negociació amb cada col·legi o institut. Són ells els que diuen "tenim confiança en vostès i poden actuar sols". És així. Aquesta és una de les dificultats. Una altra dificultat és la de no haver acotat suficientment l'organització de la intervenció. Quan s'intervé, cal tenir una persona de referència a qui poder-se dirigir, cal tenir una sala, cal tenir un material i, a vegades, tot això no està a punt. Per exemple, no hi ha projector perquè no en tenen o perquè casualment està espatllat. S'arriba a l'escola i no hi ha ningú per rebre'ns; la persona que hauria d'indicar-nos on és la sala, no hi és, no sabem a on anar, no sabem on són els joves. Ja veu, és l'organització. Aquesta és una de les dificultats. A veure si n'hi ha d'altres.

BD: ... Crec que una altra és saber si hem de treballar amb tothom o no. S'obliga a tothom de la classe a venir o només hi van els voluntaris. És més subtil, però és una veritable dificultat ja que es pot imposar a tothom que hi vagi, però llavors cal que l'educador sigui molt ferm. Es pot treballar només amb els voluntaris, però en aquest cas pot passar que els alumnes que més ho necessiten no vinguin.

FD: Una altra problema és si s'ha de informar o no als pares de la nostra intervenció.

BD: Això fa canviar molt l'atmosfera. Si es treballa només amb els que volen, serà un grupet ben agradable, però no serà gaire eficaç. Hi ha qui proposa treballar només amb els voluntaris, o a aquells a qui els pares els han donat la seva conformitat. Quan es treballa amb tota la classe no es té la mateixa reacció, la mateixa reactivitat. Però crec que és important que tots els joves participin en la feina, encara que no estiguin en el còmput, se'ls ha de tenir en compte per poder-los ajudar al fet que prenguin posició en la vida, perquè a vegades és això en el que ens cal ajudar-los.

La dificultat també rau en el que els mitjans de comunicació injecten en els joves mitjançant les pel·lícules, la pornografia, les ràdios. Això té un impacte indirecte en el programa. A vegades estem obligats a posar en el seu lloc o a treballar alguna cosa que no s'hauria de tractar si la societat avancés amb normalitat.

ML: Els receptors del programa, quina valoració en fan?

BD: Amb els receptors, els alumnes, sempre fem servir aquestes fitxes. Intentem veure si hem respost a les seves qüestions, si era el que esperaven; en general, els joves estan contents del que s'ha fet. A vegades tenen dificultat a distingir entre "m'ha agradat" i "canviarà alguna cosa en mi". Sovint es quedem amb ...

FD ... en la impressió...

BD ... en la impressió. El que mostra és que són molt sensibles a la imatge, però tenen més dificultat per a treballar en profunditat.

FD. Sí, ja que els donem les fitxes en calent i els diem que ens entreguin l'avaluació immediatament. Com que és en calent, veritablement el que es té és la primera impressió.

ML: S'ha fet algun tipus d'avaluació del programa respecte a l'acompliment dels objectius?

BD. Això es farà a llarg termini. Els objectius són fer homes i dones que siguin fermes. Els objectius són fer homes i dones que siguin fermes.

ML: Aquí és on intervindrien les estadístiques. Per exemple, veure si d'alguna manera això fa que... que hagi repercutit en el fet que hi hagi menys embarassos no desitjats, tot això... hi ha hagut algun tipus d'avaluació d'aquest tipus... Les estadístiques que ella comentava...

FD: No.

BD: És molt difícil perquè caldria tenir una colla de persones, de joves, que no tenen educació afectiva i sexual i després una altra als qui se'ls fa un seguiment, que tenen una educació i, llavors constatar que hi ha menys embarassos en els segons. No hi ha prou educació afectiva i sexual amb seguiment que ens permeti dir "això no va bé", perquè no tenim prou material de referència, no hi ha prou població de referència. El nombre d'avortaments i d'altres coses no canvia.

FD. No canvia. Des de fa 10 anys a França tenim les mateixes xifres.

ML: I les estadístiques que ella ens comentava, a què feia referència?

FD. Les estadístiques són de la nostra activitat com a educadors. Quan anem a un col·legi o a un institut estem obligats a declarar: "hi hem estat tantes hores", "hem vist tants joves". La subvenció ens arriba segons aquestes dades. Són aquestes les estadístiques. Són un "informe d'activitats" que estem obligats a fer cada any.

ML: Jo podria tenir accés a aquestes estadístiques?

FD -BD De tot l'Estat?

BD: Ho tenim a baix. Hem de baixar a buscar-ho.

ML: Quins aspectes creu que són més rellevants d'aquest programa? Els aspectes més rellevants em sembla que ja els han dit...

BD. Sí, ja n'hem parlat.

ML: Voldria afegir alguna cosa? Vol comentar algun aspecte que no hàgim tractat durant aquesta entrevista i que consideri rellevant?

BD: Sempre el que m'interessa és que la persona estigui ben formada. Que l'educador formi. Cal que els que intervinguin amb joves en el CLER tinguin una supervisió. D'això no n'hem parlat gaire però a l'educador, quan intervé en un centre escolar, se li faran preguntes que inevitablement l'afectaran; preguntes que el posaran en una situació incòmode, que l'interpel·laran, que el faran recordar coses de la seva història personal. Crec que és important que de tant en tant al llarg de l'any hi hagi un treball en comú dels educadors, en grups petits, tres, quatre o cinc educadors, ajudats per un psicòleg, en què cadascú pugui dir "això m'ha afectat, això m'ha produït tal efecte", de manera que cadascú, a través d'aquest treball de supervisió, es pugui tornar a situar per tenir la millor actitud possible la propera vegada que tracti amb els joves.

És una mena de formació contínua interna, que em sembla molt important. No és qualsevol cosa. Si un jove ha dit: "He patit perquè els meus pares s'han divorciat" i el mateix educador, per exemple, s'acaba de divorciar, això l'impacta inevitablement. S'ha de treballar, doncs, "perquè m'ha impactat això?". Això no vol dir que comenci a parlar del seu divorci amb aquest noi que se n'enfronta a un altre. Potser he posat un exemple poc afortunat. Però quan fem aquesta feina ens adonem que hi ha moltes qüestions que ens afecten fins al fons de nosaltres mateixos. Vols afegir res Françoise?

FD: Potser en un moment determinat s'ha seguit ja una formació, però és bo tenir una formació contínua. Això és important perquè, com ja hem dit, van apareixent noves qüestions segons l'evolució de la societat. És important que nosaltres treballem aquestes qüestions i, per tant, que seguim formant-nos. En l'organització s'ha de preveure la formació contínua...

ML: Moltes gràcies per tot. Això m'ajudarà molt en la meva feina. Els estic molt agraïda.

ANNEX 2. COMPLEMENT ENTREVISTES

➤ TALLER DE FSH

TALLERS

ESCOLA NUESTRA SEÑORA DEL PILAR. 2on d'ESO.

- * Es fan dues hores normals de classe
- * El professor és a classe amb els alumnes.
- * Dos orientadors. Els monitors són joves.

1- Situació dels alumnes

2- Què pensen estudiar de grans?

Us va molt bé professionalment, però la relació amb la vostra parella no va bé. Som feliços?

Quantes hores dediqueu a formar-vos professionalment: De 6 a 23 anys.

Quantes hores dediqueu a l'educació afectivosexual? 4

Per tant és molt important aprofitar aquestes hores

3- Un full partit per la meitat que treuen els mateixos alumnes.

1era meitat. Es plega i s'escriu el nom perquè l'orientador el pugui veure.

4-En quina etapa de la vida esteu?

Pubertat/adolescència

Es llegeixen diverses definicions sobre l'adolescència fetes per altres nois de la seva edat.

Pas infantesa a l'adulesa- MOLTS CANVIS- CONFUSIÓ

Es dibuixa la roda dels canvis

Gràfic “quesito”

En un minut, anotar els canvis que es donen: omplir la roda (“Si teniu dubtes, demaneu”)

Preguntar a Fèlix.

Llegeix la pregunta que han fet. Si hi ha alguna que té a veure amb l'explicació, la llegeix.

Els canvis que els nois diran de les noies i a l'inrevés

-Canvia la veu als dos, però en els nois és més forta.

-Acné, produït per l'explosió d'hormones a causa de la glàndula sebàcia. La durada és variable.

-“Vello púbic” Què és el pubis? Ells riuen, la noia continua amb naturalitat. És un os que està a nivell del maluc i per la part del davant. No té por d'indicar-ho gestualment.

- Es desenvolupen els pits. Per què? El desenvolupament de la mama és per a preparar el cos de la dona per a donar de mamar als fills.
- Eixamplament del maluc per a facilitar el part.
- Se sua diferent. La suor fa més mala olor.
- A la dona, també creix la vagina però com que és un òrgan intern no es percep tant.
- El testicle descendeix.

Explicació de l'anatomia i del cicle menstrual

El que s'expulsa no és l'òvul no fecundat.

Endometri: bressol ("cunita") del primer embrió fins que es crea la placenta i el cordó umbilical.

Es cuida que cada mes aquesta capa es faci nova per preparar una nova possible nidació o embaràs.

S'ha explicat fins ara l'aparell reproductor femení i el cicle de la menstruació.

Van introduint preguntes. Què passa si la noia *encara* no té la regla?

Mites

- Ejaculació nocturna
- La dona neix amb tots els òvuls i madura 1

Canvis amb la família

-Més distància, enfadats per tonteries, canvis d'humor. Ens molesta que ens tractin com a nens, però també quan ens tracten com a grans. Aquests canvis també afecten les famílies. Els pares també s'han d'adaptar a aquests canvis i els costa. Ens pot ajudar posar-se en el seu lloc. Molt malament amb els germans. Amb els grans passa com amb els pares. Els petits són uns pesats. Ens passa que assumim també el rol dels pares o dels germans grans.

Major intimitat, riuen per tot. "O tot va bé, o tot va malament" Sentiments d'un adolescent: una muntanya russa. Inseguretat motivada per l'aspecte físic, egoisme. Els problemes o es minimitzen o es maximitzen.

Amics

Més proximitat, preocupen les mateixes coses, es formen grups d'iguals (rebuig dels no iguals: injust), es parla de nois o de noies, es fixen en l'altre sexe. Ídols. Canvien els gustos: música. Pel·lícules que transmeten sentiments. Comencen a fumar, beure...

El professor omple una fitxa i li dona al monitor.

Si compreneu tot això podreu entendre la resta.

La transparència que passa ara és la més important de tot el taller, el que us ha de quedar molt clar.

La sexualitat comprèn:

CAP: Intel·ligència-Voluntat

COR: Sentiments-Afectivitat-Emocions

COS: Genitalitat-Part física**Una sexualitat saludable pressuposa integrar les tres realitats**

- La societat, quina visió ens dóna? Centrada a on?
- Algun cop heu parlat en públic? Què heu experimentat físicament? Nervis, suor, tremolor de veu...

Motius: Nervis. S'experimenta amb el cor (no vull que els meus amics se'n riguin), encara que el cap diu no passa res, hi ha expressió en el cos (tremolor...).

“Jo, avui, estic refredat. El meu cos està malament, el meu cap també queda repercutit, no estic tan lúcid”

No puc separar-me del meu cos.

Quan veig la persona que m'agrada també tinc taquicàrdia, em suen les mans...

Solució: intentar pensar que no passa res perquè em digui que no, no tinc perquè fer el ridícul.

Canvi d'hormones: canvis emocionals: actuacions determinades.**RESPOSTES A PREGUNTES ANÒNIMES QUE HAN FET PER ESCRIT*****Es dolent masturbar-se?***

Hi ha molts mites: Creix més el penis i pots ser un amant millor; surten grans; et quedes calb. Tot això és mentida.

Noi: És dolent quan depens d'ella per sentir-te bé.

Orientadora: Si s'alliberen endorfines i pot crear certa dependència. Quan passes un mal moment, quan estic nerviós.

Fan mal les relacions sexuals?

A la nois sí fa mal perquè es trenca l'himen. Si estàs “nerviosa” (por)(“Si té por per què ho fa?” es tanquen les parets de la vagina. Cor. Ordres cervell: cos.

La vagina són parets musculars normalment estan tancades. Es poden dilatar o contraure. Hi ha músculs que poden contraure's, d'altres no.

Vagina: contracció mixta: contracció voluntària i contracció involuntària (mecanisme de fugida).

L'himen no sempre hi és. A vegades es trenca i hi ha dones que neixen sense. Hi ha “himens complaents” que s'adapten i no s'arriben a trencar només en el part.

Pot ser doncs que la primera vegada no faci mal i la tercera sí? Sí.

Què passa si tens relacions sexuals als 13 anys sense anticonceptius?

Malalties de Transmissió sexual i embaràs.

No s'està preparat. Cal ser molt madur, cal que estigui preparat el cos, el cor i el cap.

Què passaria si jo us dic als 18?

Si arribeu i no s'han tingut pensaríeu que sou “rars”. Si algú les ha tingut pensaria que s'ha avançat molt.

Com a adolescent, l'aparell reproductor pot quedar afectat físicament per un embaràs prematur. Hi ha repercussions psíquiques.

Què és l'embaràs psicològic?

Es creu que s'està embarassada i fins i tot hi ha canvis físics: es queda sense menstruació, se li infla la panxa.

Què és el punt G?

És un mite. Surt a moltes revistes d'adolescents. Es tracta la sexualitat com si només fos cos. Es parla del punt G, de les postures... El punt G real seria el de màxim plaer que seria l'orgasme.

Zona erògena o de plaer: en les dones el clítoris.

Aparell genital femení extern

Explica on estarien les causes i a què respon aquesta visió.

Els primers centímetres de la vagina tenen unes terminacions nervioses que connecten amb el clítoris.

Aparell genital masculí extern

Zona erògena: el glande, on se sent més plaer.

*Porta una transparència preparada i la va utilitzant segons els dubtes.

Demà parlarem de PRESSIÓ GRUPAL I SOCIAL

Es pot sentir pressió pels amics, per la família o per l'escola. Pot ser més o menys.

SEGONA SESSIÓ (13-02-07)

1- Comença recordant el que va fer a la primera sessió.

2- Es tractarà de la pressió de grup.

Es fan cinc grups de cinc. Cada grup rep una història sobre la pressió de grup i respondre unes preguntes. Han de seleccionar un portaveu.

PRESSIÓ

	Com?	Positiu	Negatiu	Solució
TABAC	-Insult -Fent-lo sentir malament. -Marginant-lo	- Més acceptació	-Fer coses que no vol -Enganxar-se -Malalties	-Tenir clar el que vols
RELACIONS AFECTIVES	-Insult -Aïllant-los - parlant sempre del bo que és, sentir-se malament.	-Més acceptació en un grup que normalment no són amics.	-Dolor de la noia. -MTS -Penedir-se -podrien perdre la confiança	
OCI	-Rient-se	-Acceptació -Ampliar gustos	-Fer coses que no vols -Perdre personalitat	-Mostrant indiferència -Manifestar l'opinió i fer el que tu penses.

3- Solució: Autoestima

*Algun alumne proposa la mentida per sortir-se'n.

Qui cau en la pressió? Aquell que necessita ser acceptat, necessita ser estimat perquè ell mateix no s'estima.

Sap que té defectes però s'accepta malgrat aquests defectes.

Si necessito comparar-me amb els altres i mostrar que estic per sobre d'ells vol dir que tinc una baixa autoestima.

4-Exercici per a valorar l'autoestima

Yo soy...

5+

2-

Per estimar-me cal que em conegui. Buscar 5 qualitats i 2 defectes. No es pot dir : maca/o, simpàtic/a. Bona persona... Són qualitats generals i sempre es diuen.

A qui li a costat més les negatives?

A qui li ha costat més les positives?

(Surten la majoria en el grup de les positives)

Quines són les causes?

Com s'aprèn l'autoestima? Dels pares, dels germans, dels professors i dels amics.

Moltes vegades els pares ens parlen només de les coses negatives. Es fa amb la bona intenció perquè millorem, però això ens influeix negativament. Ex: Algú s'equivoca i després es fa "conya" tot el dia.

Algú l'encerta i es diu ... "ja està l'empollón"

Hem après a dir més les negatives que les positives.

Una persona que ha viscut un maltractament o un abús sexual necessàriament té una baixa autoestima.

Abús sexual

"Us pot semblar estrany que us parli d'aquest tema. A mi també em va estranyar quan em van dir que havia de parlar d'això.

Jo porto quatre anys, i només jo he escoltat 34 situacions de nois que ho han patit"

Normalment l'abusador fa pensar a l'abusat que és culpable del que li passa i llavors no diu res. Això és mentida. L'únic que ho fa malament és l'abusador. Si coneixeu algú que es trobi en aquesta situació, s'ha de parlar amb un adult de confiança.

Assetjament escolar

Presenta 4 personatges:

Lluís: No coneix a ningú. Comença a faltar.

José: es burla i l'amenaça. Li agrada ficar-se amb els altres, sobretot si té alguna defecte. Insensible. Només és amic qui ell decideix. Força física

Sergio: No li agrada el que en José fa al Lluís. Li ha dit alguna cosa però no se n'ha sortit. Vol parlar amb la tutora, però no vol que li diguin xivato.

Carla: Va pasar unes quantes proves per a ser amic del José. Li fa pensa en Lluís, però no s'atreveix a fer res.

José: baixa autoestima perquè depèn de l'acceptació dels altres.

Posen un còmic amb la història.

Es fa un debat sobre les actituds dels personatges que apareixen.

“A mi no sé qui em fa més pena, en José o en Lluís”, diu l'orientadora.

**Hi ha nois que s'avorreixen en arribar a aquest punt. Algun nano sembla absent. Hi ha alumnes que semblen transparents.*

Es proposa com a solució parlar amb un adult de confiança. Departament de mediació.

AMISTAT

Qualitats d'un bon amic:

- Respecte.
- Confiança.
- Que et recolzi passi el que passi. Lleialtat.
- “Carinyo”.
- Sinceritat, però amb tacte.
- Divertit, que ens ho passem bé amb ells.

Trauríem alguna cosa si en lloc de pensar en un amic penséssim en la parella?

No, perquè la parella ha de ser també amiga. La diferència és que amb la parella hi ha també atracció sexual.

Per descobrir tot l'anterior fa falta temps.

A vegades ens fallen els amics, i és perquè potser vam veure el que ens mostraven però potser no era real. El més important és la sinceritat.

En diuen:

“Ets molt bon xaval i t'aprecio molt. Com puc saber si és veritat o no? Amb el cor o amb el cap? Em va sentir bé però no és suficient. Amb el temps i l'experiència comprovaré si és veritat.

➤ FORMACIÓ DE FSH

REUNIÓ DE L'EQUIP DE MONITORS

9-9:30 h: Reflexió compartida.

9:30-12 h:

1- Marta Ocampo. Evaluació final.

Sessió de “coaching” en equip.

“Amb els recursos reals, com podem millorar?”

Dues sessions anteriors: (fletxa) metodologia.

Cercar solucions de millora: quines accions i qui són els responsables?

2- Revisió sobre la pròpia organització de l'entitat.

-Manca de temps per qüestions burocràtiques.

Rotació. Alliberar monitors parcialment per aquesta feina de forma rotativa.

És bo també planificar i limitar.

-Millorar la implicació pares a primària.

Obrir convocatòria a altres pares del centre (tallers a 6è, obert a 4rt i 5è).

Activitats interactives pares-fills (alumnes).

Circular-resum enviada als pares després de la 1a sessió per motivar els pares perquè assisteixin a la 2a sessió.

La prèvia és “amb el que tenim” com podem millorar. No es demanarà a l'equip allò que no és factible.

Quan apareix un problema, cal observar i mesurar, tenir dades per a recolzar les solucions.

Cal deixar passar els problemes i mesurar cadascuna de les solucions i aplicar les solucions de forma concreta.

Cal jerarquitzar les solucions o millora.

Repartir cada part del problema i demostrar amb dades el problema. Buscar les solucions i tornar-se a trobar.

La proposta ha de passar al responsable i ell, al Fernando. Dimecres següent s'acaba de concretar. Cal tancar el tema, no es pot deixar obert.

Repartir protocols amb responsables.

Les propostes es posen en pràctica dos mesos i es valoren posteriorment.

Cal delegar les funcions, graduar la importància i el % del temps que necessita cada cosa. Un cop definit, crear indicadors que permetin valorar el funcionament.

Delegar: qui pot fer-ho amb la màxima eficàcia i amb la màxima qualitat.

➤ **CONFERÈNCIA AMB ELS PROFESSORS DE FSH**

INTERVENCIÓ EN EL CLAUSTRE DE PROFESSORS

Educació de l'Afectivitat i la Sexualitat per a formadors.

Com parlar de sexualitat als nostres alumnes?

- 1- Introducció de Fernando del Castillo. Desangoixa els professors. No per carregar més feina, sinó per a poder cobrir un tema transversal com és l'educació per a la salut.
- 2- **Powerpoint (música, sense explicació oral) dades: embaràs, avortament, relacions sexuals, etc...**

3- Objectius generals de l'Educació Afectivosexual.

4- Presentació de les activitats fetes

TALLERS EN CENTRES	68%
ALTRES	9%
CURSOS	6%
PARES	7%

PROFESSORS	10%
------------	-----

Al 2007: 500 aules (Subvenció Consejería Madrid)

5- Pla integral del Projecte

- ESO
- Batxillerat.
- Sessions pares.
- Formació professorat.

Futur:

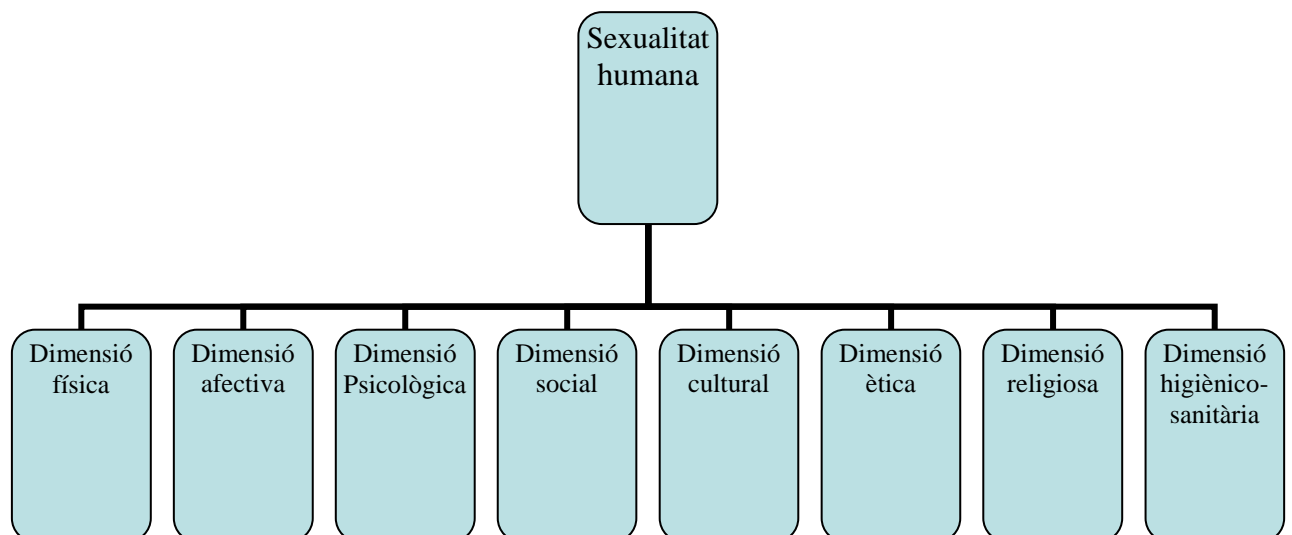
Educació a la primària (ja ha començat en 5è i 6è)

Educació infantil

6- Esquema intervenció educativa

- Contacte centre-protocol d'intervenció
 - Qüestionari previ (2 setmanes abans)
 - Preparació de les sessions sobre la base del qüestionari previ (REM. Generació anterior)
 - 4 sessions a l'aula.
 - Orientació personalitzada (OP)
 - Qüestionari final
 - Reunió d'equip de monitors (REM).
- És important que els professors es facin presents en el taller. Els nois s'obliden que hi ha el professor. Avaluació final professors i alumnes.

7- Components de la sexualitat



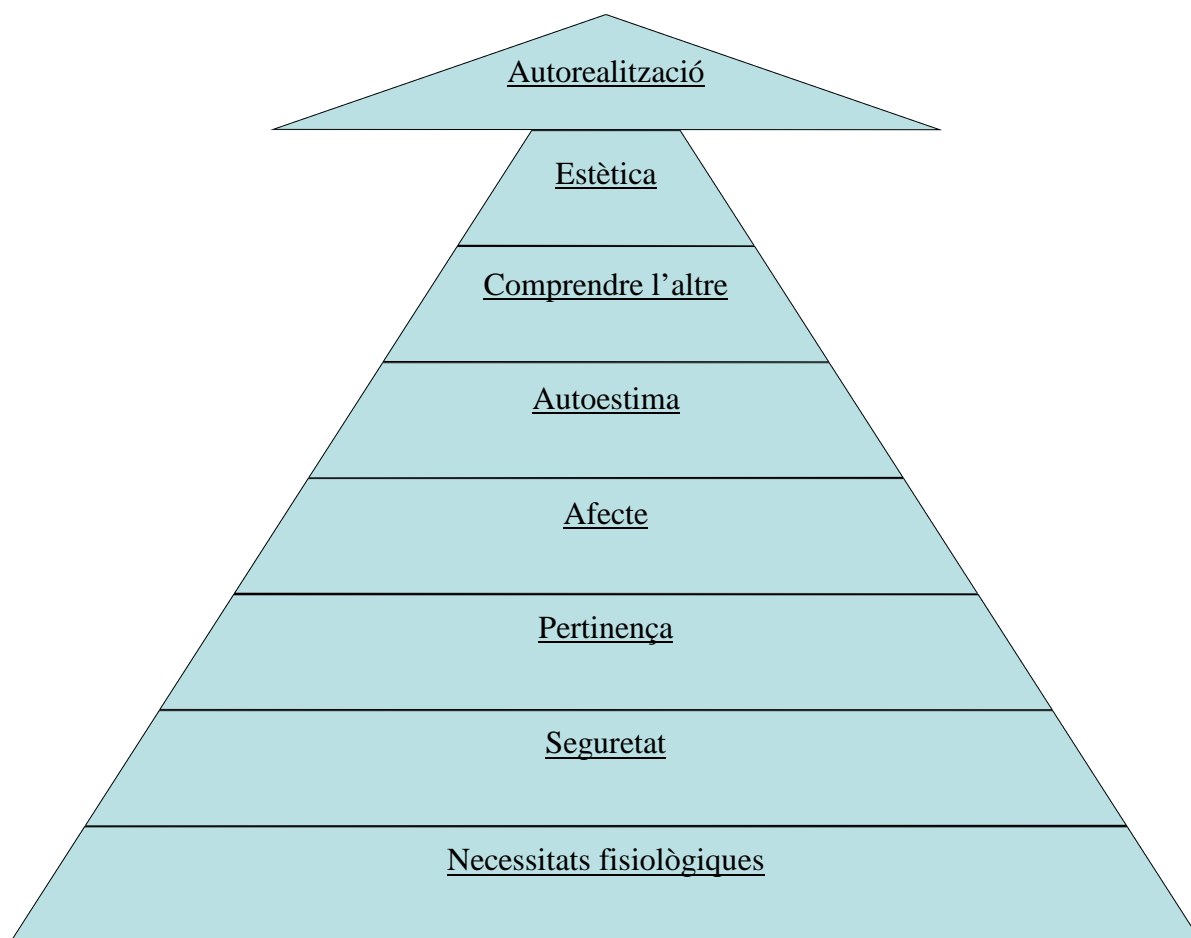
8- Aprenentatge de la sexualitat

Evolució afectiva i social de l'ésser humà (esquema graons Denis Sonet)

(“Los hijos no obedecen, los hijos imitan”)

-Les necessitats personals (Maslow)

Autorealització
Estètica
Comprendre l'altre
Autoestima
Afecte
Pertinença
Seguretat
Necessitats fisiològiques



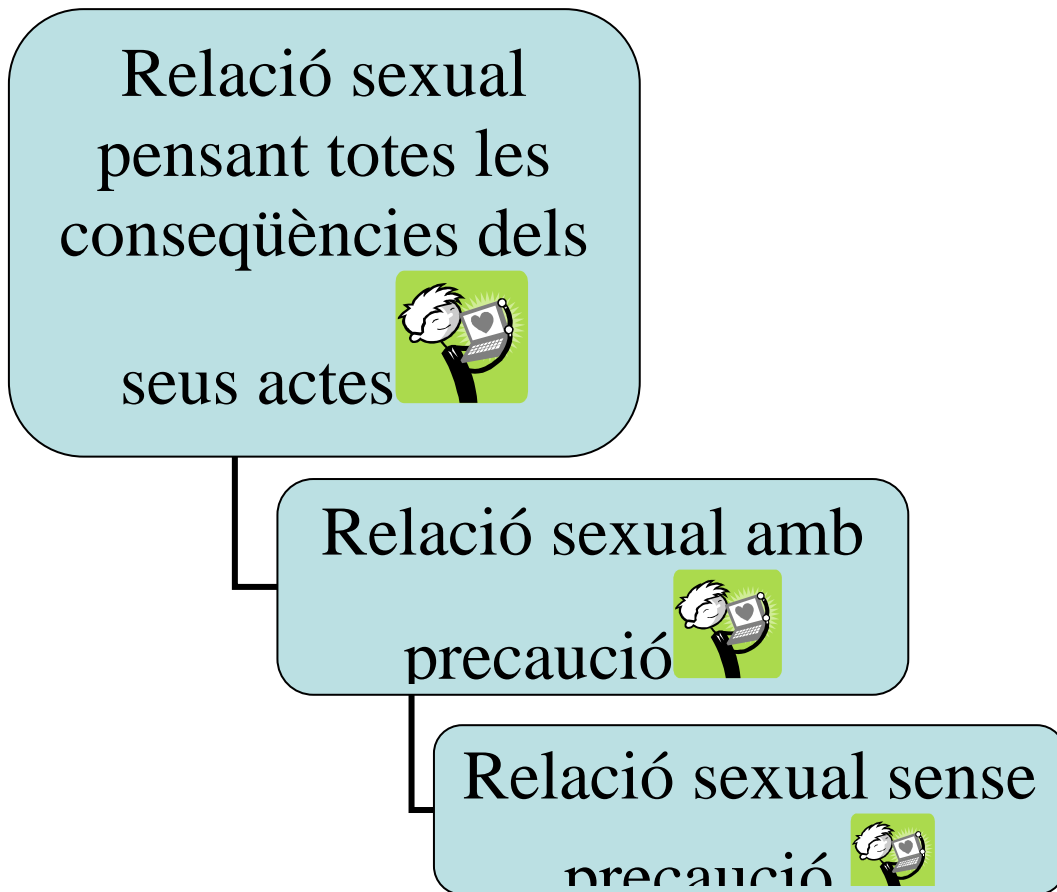


9- **La sexualitat comprèn:** (fa servir l'esquema posat a l'aula)

- Cap
- Cor
- Cos.

10- **Escala de la maduresa.**

Gràfic escala



10- Hi ha sexualitat que construeix la persona i n'hi ha que no.

Es presenten unes dispositives molt simpàtiques.

Debat

Com valorar les dades? S'ha de tenir en compte l'engany dels alumnes en les enquestes?

Quan s'acaba l'adolescència?

Acaba oferint-se als professors que si tenen algun dubte o necessitat que contactin amb ells.

Música-diapositiva. Resum

➤ **RESUM DE LA CLASSE SOBRE EAS A LA FACULTAT DE PSICOLOGIA IMPARTIDA PER CRISTINA RAMÍREZ**

RESUM DE LA CLASSE A LA UNIVERSITAT DE CRISTINA RAMÍREZ

B01

Anàlisi d'un dossier de material: articles, llibres. Valoració bibliogràfica de tres llibres: *Como hablar a los jóvenes de sexualidad y procreación*, que es una mica "tendencioso" perquè parlen que els homosexuals tenen dret a la vida pero no a la sexualidad. Un altre, *De los primeros a la primera cita*, que és molt complet. Un altre llibre de dos professors asturians, *El respecto a la diferencia*, que tracta de com treballar l'homosexualitat a l'aula.

Més indicacions dels materials del dossier (protocols d'abusos sexuals, el de Sant Joan de Déu i el de Girona, que es troben per Internet) i indicacions sobre com fer l'examen, és a dir, respondre acadèmicament les preguntes de l'examen: completar les respostes amb bibliografia per demostrar un coneixement ampli del tema, utilitzar la terminologia acadèmica, mencionar autors que treballin el tema...

Anunci del tema de la classe: Programes educatius

La professora fa una descripció dels temes que es tractaran en la classe d'avui: Elaboració del programa i anàlisi del programa (presentació d'un powerpoint dels alumnes de secundària). Explicació d'un taller de l'Institut Eugeni d'Ors de Vilafranca, exemple de col·laboració de la majoria de professors, de pares... que van aportar idees noves i van treballar molt.

L'educació afectivo-sexual a l'escola es fa a través d'un programa anomenat "Escoles Promotores de Salut" del Departament d'Ensenyament i Universitats, que treballa a tres nivells: alimentació i sexualitat. Cada centre escolar treballa el tema que desitja.

L'orientació del programa és que la sexualitat és una forma de comunicació entre les persones. Com que la nostra societat és molt erotitzant, cal donar eines a l'adolescent perquè entengui la sexualitat en un sentit ampli i complet.

Pautes per elaborar un programa d'educació afectivo-sexual: Perfil de la població, metodologia, elements de disseny de l'exposició, relacionar tot això amb la salut sexual. Passos concrets a seguir:

1. Cal fer es un cronograma. S'ha de planificar la feina per fases. En l'exemple pràctic d'un taller de sexualitat per a l'ESO, la seqüència que se segueix és: a començaments d'octubre, es rep la llista de centres en els quals es faran els tallers i la persona de referència (sovint el professorat de biologia), què s'ha de fer en les hores assignades per fer els tallers (normalment duren entre 15 i 30 hores. Aquest any el Departament d'Ensenyament ha assignats a tots els instituts 15 hores).

2. Selecció de la població. No és el mateix treballar amb dones embarassades, amb adolescents, amb nens, amb pares de nens petits, amb persones de la tercera edat, amb persones amb alguna disminució... Cal explicar el perquè de la tria que hem fet.

3. S'ha de fer una introducció teòrica. Cal buscar bibliografia. Fer una selecció de la bibliografia, hi ha moltíssima informació i cal fer-ne una tria.

4. S'ha de fer una carta de presentació i buscar a qui hem d'adreçar la proposta del centre. Primer caldrà saber a qui en concret hem d'adreçar la carta, definir el programa descriptivament i convèncer la institució perquè ens contractin per a fer-lo.

5. Cal tenir clar els objectius de les intervencions. Els objectius han de ser generals del tipus: saber que l'educació sexual és necessària, que s'ha de tractar de manera respectuosa per a no ferir les sensibilitats (cuidar molt el llenguatge), pensar que l'educació sexual forma part del procés maduratiu de la persona i que canvia amb l'edat. Establir la necessitat de la intervenció. (per la diversitat cultural, per la grolleria i la frivolització en què es tracta el tema sobretot als mitjans de comunicació)

Cal valorar la tradició educativa del centre (com s'ha treballat en tema, si és que s'ha fet, abans de la intervenció, com s'ha fet). Normalment el tema en què s'han treballat és la prevenció de la sida i dels embarassos no desitjats. Sense tenir en compte que es pot parlar igualment d'aquests temes amb una certa amplitud, amb una visió de conjunt, d'una manera indirecte. Comentari sobre les coses que s'ha anat trobant en alguns centres (sobre portar preservatius, de si cal o no ensenyar a posar-los, sobre si és convenient fer un taller de carícies per a adolescents...)

Raons per a elaborar un programa: Normalment els centres ho demanen per prevenció, embarassos no desitjats, raons de tipus social (els embarassos entre adolescents és un problema social també).

6. Materials que s'han d'utilitzar. En funció de la selecció de la població. El mateix Centre de Recursos Pedagògics té molt de material. Per exemple, els recursos poden ser fotocopiar algun petit article, mostrar els llibres, buscar una pel·lícula (muntar un cinefòrum, mostrar algunes imatges i comentar-les...)

7. De quina manera es pot fer l'exposició: com una conferència-col·loqui, una lliçó magistral (en la intervenció en els instituts ella ho anomena "Introducció general"), una seminari amb persones expertes, un taller (la seva experiència en alguns instituts), uns cursos (la seva experiència en un Casal d'Avis).

S'ha de precisar en cada moment en quin moment de la planificació estem fent, i anunciar els properes intervencions per incitar que la gent es pugui preparar si ho desitja aquestes futures intervencions.

Hi ha diferents nivells d'intervenció. En concret tres:

Nivell 1. Treball amb professionals. Treball amb professors, amb infermeres. Població que després ha de treballar amb educació afectivo-sexual.

Nivell 2. Treball amb població diana, és a dir, un segment de població concreta. Siguin nens, adolescents, deficients, gent gran, immigrants (no totes les cultures són receptives a aquest tipus de programes). (Explica la seva experiència en educació afectivo-sexual en un centre de paràlisi cerebral). La metodologia i el material s'han d'adaptar al tipus de població diana. Com i a on se realitza (potser en lloc de fer-ho a l'aula, muntar un cap de setmana a la muntanya...Pregunta a la classe si troben bé la idea del cap de setmana monogràfic sobre sexualitat: Pregunta una alumna sobre la discapacitació... una altra alumna valora els aspectes positius i negatius del cap de setmana. La professora valora que, en aquest cas, primer caldria convèncer molt els pares i els professors i explicar-los bé què es farà).

També cal tenir present si un mateix programa pot servir per més d'un lloc. Un programa per avis pot servir per tots els Casals d'Avis? A vegades sí i a vegades no. També cal fer una avaluació: si funciona o no el programa.

Nivell 3. De fet, la professora no explicita que el tercer nivell, i passa a explicar el programa sobre la sexualitat del Departament d'Ensenyament.

Les Escoles Promotores de Salut Sexual

Perquè són necessaris els programes d'educació afectivo-sexual?

La intervenció és progressiva. En tres grups: els primer grup és el de professors, el segon, els pares i, per últim, els alumnes. Aquesta és la seqüència ideal, per la qual cal vetllar.

A la pràctica ens podem trobar diverses casuístiques (que els pares no volen perquè ja els hi fa una infermera, que vinguin molts professors, que només vinguin els tutors. Però hi ha uns mínims perquè tot plegat tingui un sentit. En el cas dels professors, el mínim, per exemple, és que vingui els tutors). En cada grup, l'esquema i també el títol de la intervenció ha de ser diferent. (S'obre a la classe una mica de col·loqui sobre qüestions relacionades).

Hi ha d'haver uns objectius generals (els que hem mencionat abans) i uns de particulars, adaptats a cada col·lectiu:

1- Pel col·lectiu de professors (es pot emprar un tipus de contingut més acadèmic, es pot parlar de la diferència entre informació i educació, sobre la responsabilitat dels estaments educatius en el tema de l'educació sexual, què s'ha de fer quan es detecta un abús sexual a l'escola o un assetjament sexual, si tenen un protocol... La metodologia ha de ser molt participativa, molt implicativa. De materials: se'ls dona molta bibliografia.

2- A la intervenció amb els pares es tracta més d'altres temes: les diferències entre informació i educació, el paper importantíssim del model de parella, i de sexualitat, que oferim als fills, insistir en com abordar el diàleg d'aquests temes amb els fills, com la família ha d'abordar correctament un abús sexual... El model d'intervenció és més d'exposició i col·loqui, de preguntes i respostes...

3- Intervenció amb els alumnes: A partir de treballs. Per exemple un taller que es diu "Autoestima, autoimagen y autoconcepto". Com es treballa?: amb una intervenció general d'una hora, en la qual s'exposen els objectius generals: Després, es fan grups de cinc o sis persones i a cada grup se li assigna un taller a l'atzar, perquè si no sempre passava que hi havia molta demanda d'un (per ex. "Sexualitat i Internet") i es quedaven tallers importants sense gent (com "Valors associats a la sexualitat"). Com es desenvolupa el taller? Primer es fa un *brainstorming*, després, es reparteix un material com a suport per a la seva reflexió, i finalment elaboren un decàleg; la meitat del grup elabora el decàleg en forma de póster, que després quedarà com a recordatori a la classe, i l'altra meitat realitza un *powerpoint*.

La professora mostra el powerpoint dels alumnes de Vilafranca, que treballaven el taller de "Valors associats a la sexualitat". El power l'han fet els alumnes amb la supervisió d'ella i dels seus ajudants, que són dos o tres bons alumnes de la Facultat. La professora va explicant els valors que els alumnes van triar: amor, respecte, afecte (cariño), convivència, intimitat, solidaritat (assenyala la diferència de valors entre els nois i les noies). Comenta moltes definicions que els alumnes van donar del concepte "intimitat" i n'assenyala la importància, que a vegades minusvalorem les seves opinions i, tanmateix, no és gens menyspreable la seva profunditat i importància. També comenta les diverses valoracions que els mateixos alumnes han fet dels taller.

ANNEX 3. L'EDUCACIÓ SEXUAL A L'ESTAT FRANCÈS

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN FRANCIA¹¹

ORIENTACIONES NACIONALES

La educación sexual es un componente de la construcción de la persona y de la educación del ciudadano. Es, también, un aprendizaje de la alteridad, de las reglas sociales, de las leyes y valores comunes, que está anclado a la vez en las enseñanzas y en la vida cotidiana de los centros escolares. Tiende a permitir que los jóvenes adopten actitudes de responsabilidad individual, familiar y socialmente.

Las disposiciones del 4 de julio de 2001 relativas a la interrupción voluntaria del embarazo y a la contracepción, completan el libro III del código de educación con un artículo que estipula: “se dispensará en las escuelas, colegios e institutos información y educación sexual, a razón de, por lo menos, tres sesiones anuales y por grupos de edad homogénea”. Las modalidades de aplicación de estas disposiciones han aparecido en el BO n° 9, del 27 de febrero de 2003.

Este texto es una de las respuestas educativas a las cuestiones de salud pública (embarazo precoz no deseado, infecciones de transmisión sexual como el SIDA, etc...) y también a ciertas preocupaciones como las relaciones entre chicos y chicas, la violencia, la violencia sexual, la pornografía y los prejuicios sexistas u homófonos... La autoestima, el respeto del otro, el derecho y la aceptación de las diferencias, constituyen los objetivos esenciales de esta acción educativa.

El comité de educación de la salud y de la sexualidad (CESC), cuyas misiones han sido definidas de nuevo, es la instancia de organización y programación de tales acciones. La circular del 30 de noviembre relativa al CESC tiene por objeto precisar las diferentes misiones destinadas a desarrollar la puesta en práctica de una verdadera educación ciudadana de todos los alumnos.

Esta rúbrica propone:

- Soportes pedagógicos para
 - Organizar la formación
 - Desarrollar acciones de educación de la sexualidad en el seno de los centros.
- Elementos de información para abordar temas específicos, como
 - escuela mixta
 - contracepción de urgencia
 - prevención de la violencia sexual
 - prevención del sida
- Textos de referencia, legislativos y reglamentarios, referentes a la educación sexual y a la puesta en práctica de dispositivos específicos.
- Puntos de vista de expertos, relación de las iniciativas de las diferentes academias¹², departamentos, o centros escolares.

¹¹ El que es recull en aquest apartat és un resum i adaptació de diferents informacions que fan referència a l'organització de l'educació de l'afectivitat i la sexualitat a l'estat francès. La traducció es presenta en castellà. S'ha extret de les adreces: http://www.jeunesse.gouv.fr/ss-rubrique.php3?id_rubrique=39
<http://eduscol.education.fr/D0060/accueil.htm>

¹² Una acadèmia és, en educació, una divisió administrativa, més gran que un departament.

Para plantear cuestiones o enviar propuestas se puede escribir a educsex.eduscol@education.gouv.fr

RESUMEN DEL BALANCE DE ACCIONES ENTRE 1997 y 2000

En el plano cuantitativo:

- Actualmente hay 204 formadores de formadores repartidos en 16 academias. Se tiende a que cada academia tenga su equipo de formadores de formadores. Y asegurar el seguimiento de los equipos de establecimiento.
- 10260 personas formadas para organizar y animar las secuencias de educación de la salud. Hay una progresión real de la implicación de los enseñantes en este dispositivo.
- El 53,5% de los colegios, es decir 1 de 2, han puesto en marcha estas secuencias de los que el 50% las han inscrito en el proyecto del centro.

En el plano cualitativo:

- Interés y satisfacción de los alumnos, pues estas sesiones responden a lo que ellos piden. Cambio de ambiente general en las escuelas a causa de estas nuevas posibilidades de expresión y escucha entre adultos y adolescentes.
- Impacto positivo en el personal de educación a causa del trabajo en equipo alrededor de un proyecto común y de la dinámica pedagógica relacional creada en el seno del establecimiento.

El balance precedente, de 1997, ponía el acento en las dificultades ligadas al seguimiento pedagógico y a la formación de formadores académicos.

El ministerio de Educación Nacional con la realización de ciertos documentos pedagógicos (puntos de referencia para la educación de la sexualidad, carpeta "Bonheur d'aimer = "Alegria (o felicidad) de amar") y con la puesta en marcha de un año de formación universitaria

Perspectivas

Las dificultades, constantes desde 1997, indican que, de no aportar soluciones adaptadas, no se podrá continuar con este dispositivo.

A partir de las conclusiones de este último balance parece que se pueden retener dos ejes en los que pueden llevarse a cabo mejoras sensibles.

- integrar totalmente la educación sexual en el cuadro de la política de salud de las academias, teniendo en cuenta las orientaciones al nivel nacional y el contexto local
- organizar una colaboración con las asociaciones y organismos competentes en un marco claramente definido, para ponerse de acuerdo sobre una **ética compartida**, definir una base común de conocimientos y organizar las modalidades de intervención con los jóvenes.

Estos ejes son determinantes según la ley del 4 de julio de 2001, antes mencionada., relativa a la interrupción voluntaria del embarazo y a la contracepción, que determina la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas, colegios e institutos.

CONCLUSIÓN

El ministerio de educación ha aportado respuestas a las dificultades presentadas en el balance de 1997.

Pero, a pesar de la satisfactoria evolución del dispositivo instaurado, persisten algunas dificultades que frenan la extensión, incluso la generalización de la educación sexual en los centros.

BALANCE DE EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

FORMACIÓN DE FORMADORES

La educación en la sexualidad tiene relación con múltiples disciplinas como la biología, sociología, psicología, ciencias de la educación, sexología...

La formación tiene en cuenta estos diferentes campos, pero privilegia un enfoque global, transversal; es más federativa que disciplinar.

También se ha llevado a cabo una formación inter-académica en psico-pedagogía de la educación. Y se ha completado con un año de formación en relación con las universidades que tienen un diploma de sexología médica.

Los objetivos principales son:

- desarrollar, a partir de los conocimientos profesionales y de las experiencias de cada uno sobre el terreno, un saber específico en educación de la sexualidad.
- Elaborar un módulo de formación en educación de la sexualidad.

Programa de psico-pedagogía

1ª sesión

Objetivos

- Formar formadores capaces de organizar, animar y/o intervenir en los módulos de formación en educación en la sexualidad.
- Volver a pensar los conocimientos profesionales para intervenir en educación en la sexualidad
- Adquirir una metodología de intervención con los adultos en educación en la salud.
- Saber realizar un módulo de formación según las directrices ministeriales.

Balance de competencias

- balance de los conocimientos universitarios
- balance de los conocimientos pedagógicos
- balance personal: competencias y dificultades de cada uno Para ejercer una función de formador en este campo

Reglas para la gestión de los grupos

- ética y límites del trabajo de escucha en la relación educativa
- educación en salud y en sexualidad

Metodología de intervención

A partir del análisis de las situaciones presentadas:

- trabajo sobre lo que presenta cada uno
- análisis de la utilidad y de los límites de las herramientas pedagógicas

2ª sesión

Abierta sólo a los formadores que ya tienen calificación

Versa sobre :

- la legitimidad de la educación en la sexualidad en la escuela
- la sexualidad humana
- normas y valores
- sexualidad y ley
- sexualidad y cultura
- sexualidad y sociedad
- identidad sexual, orientación, papeles y estereotipos
- violencias sexuales, conducta incestuosa

3ª sesión

A partir de la formación llevada a cabo por cada uno:

- análisis de la práctica
- intercambios sobre las dificultades encontradas, tanto a nivel institucional como pedagógico
- aportes complementarios y remedios
- evaluación

Programa de sexología

Bases sexológicas

- biosexología
- desarrollo de la sexualidad e identidad sexual
- sexualidad y ciclo de la vida

Fundamentos de la sexualidad humana

- historia y antropología
- filogénesis y etología
- sociología y control social
- leyes y religión
- arte y estética

La consulta en sexología

- quejas y petición sexológica
- relación médico-enfermo
- ética

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Referencias para la educación sexual en los colegios e institutos- Guia del formador

Esta Guía es ante todo un documento de apoyo y reflexión para los responsables de la formación y la práctica de las distintas acciones en los centros escolares.

Además de referencias pedagógicas y éticas destinadas a situar la educación sexual en un proceso educativo global, este documento propone también un enfoque de la sexualidad en su dimensión cultural, social, psicoafectiva, que incide en la construcción e integración de cada uno en la sociedad.

BO nº 10 del 2 de noviembre de 2000 “En la escuela, el colegio y el instituto: de la escuela mixta a la igualdad”

En este nº fuera de serie, que puede ser utilizado como base de debate y reflexión con los alumnos, hay un capítulo especialmente dedicado a la educación sexual y a la prevención de la violencia sexista y sexual.

Presenta algunas pistas de reflexión, como:

- la Escuela como lugar privilegiado de socialización, y de confrontación de los jóvenes entre ellos.
- la especificidad de la educación sexual
- la coeducación de chicos y chicas para evitar los estereotipos
- las reglas que garantizan el enfoque educativo

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Definición

La Escuela tiene una responsabilidad propia con respecto a la salud de los alumnos y a su preparación para su futura vida de adultos. Su acción es complementaria del papel, en primer plano, que tiene la familia en la construcción individual y social de los niños y los adolescentes en el aprendizaje de la convivencia, y en su preparación para comprender y actuar en el seno de la sociedad en la que van a vivir.

La educación sexual contribuye a ello de modo específico, en relación con la enseñanza.

La información que dan las distintas disciplinas es necesaria para la adquisición del saber biológico y científico. Sin embargo, las preguntas que se hacen los jóvenes expresan más preocupaciones de orden relacional y social que se refieren a su vida cotidiana: la imagen que tienen de ellos mismos, relación a los otros, relaciones entre chicos y chicas, amor, reglas de vida, normas.

La educación sexual tiene que encontrar su puesto en la Escuela en un proyecto educativo global. En la escuela, el colegio como en el instituto esta educación se construye a través de:

- la vida cotidiana y el papel regulador de los adultos en lo que se refiere a las leyes y reglas de vida en común en los diferentes espacios de la “vida escolar”;
- las distintas enseñanzas, y en segundo lugar, la organización de sesiones específicas en un marco que favorezca la escucha, el diálogo y la reflexión. Estas sesiones permiten abordar las cuestiones en el campo afectivo, psicológico, cultural y social, según los objetivos definidos.

Estas sesiones tienden prioritariamente a:

- _ aportar las informaciones objetivas y los conocimientos científicos que permitan conocer mejor las distintas dimensiones de la sexualidad
- suscitar, a partir de tales informaciones, la reflexión;
- ayudar al desarrollo de actitudes de responsabilidad individual, familiar y social.

La educación sexual en la Escuela reposa sobre una ética cuya regla esencial es situar la delimitación entre espacio privado y espacio público, para que se garantice el respeto de las conciencias, el derecho a la intimidad y la vida privada de cada uno.

Puesta en práctica

(Vuelve a repetir la ley del 17 -2-2003)

En el colegio y el instituto los programas de las distintas disciplinas ofrecen la oportunidad de concurrir a la educación sexual, entre ellas las ciencias de la vida y de la Tierra ocupan un lugar especial. Las tres sesiones previstas por la ley deben concebirse y organizarse articuladas con estos programas. Las tienen a su cargo personal voluntario de los equipos educativos formados y los interlocutores exteriores que han sido aceptados por la educación en el plano nacional o de las academias.

En la escuela primaria se tiene que adaptar el tiempo dedicado a la educación sexual, integrándolo en el conjunto de la enseñanza. El maestro está encargado de ponerla en práctica con la eventual ayuda del personal de sanidad formado para ello.

Objetivos

La educación sexual contribuye a:

- comprender que la imagen de uno mismo se construye por medio de la relación con los otros;
- analizar lo que está en juego, obligaciones, límites, prohibiciones, y a comprender la importancia del respeto mutuo y a situarse bien con respecto a la diferencia de sexos y de generaciones;
- aprender a identificar e integrar las diferentes dimensiones de la sexualidad humana: biológica, afectiva, psicológica, jurídica, social, cultural y ética;
- desarrollar el ejercicio del espíritu crítico especialmente por el análisis de los modelos y de los papeles sociales vehiculados por los medios de información en materia de sexualidad,
- favorecer actitudes de responsabilidad individual y colectiva especialmente en lo que se refiere a la prevención y protección de uno mismo y del otro;
- aprender a conocer y a utilizar los recursos específicos de información, de ayuda y de sostenimiento lo mismo en el establecimiento que fuera de él;

Se han editado varios documentos para ayudar al personal de la comunidad educativa:

En 2004 “Educación sexual en el colegio y el instituto” (Título traducido) Editado en la colección “Repères” Aporta elementos de análisis, reflexión y discusión sobre las dimensiones de la sexualidad a la vez que aporta también referencias pedagógicas y éticas.

En 2005 “Guía de intervención para los colegios e institutos” (Título traducido). Es un apoyo metodológico para la organización de las sesiones de educación sexual. Tiene como objetivo ayudar a los equipos educativos a preparar, animar, estructurar sus intervenciones. Proporciona fichas de actividad para el colegio y el instituto como: relaciones entre chicos y chicas, violencia sexista, integración de la ley, prevención

Un librito: “Educación en comportamientos responsables en el colegio y el instituto” (Título traducido). Es una ayuda a la puesta en práctica de acciones en cuatro campos prioritarios, entre ellos la educación sexual. Apunta a acompañar a las personas en su andadura educativa, a sensibilizarles sobre esta problemática y propone pistas de acción. Precisa especialmente los principios y modalidades de la puesta en práctica en cada uno de los cuatro campos citados y da informaciones útiles sobre los recursos pedagógicos disponibles.

Carpeta pedagógica “Alegría (o felicidad) de amar”

Sirve para sostener las iniciativas del equipo educador, organizar la reflexión y la discusión con los alumnos en clase de 4ª y 3ª en lo referente a la prevención de riesgos y la educación sanitaria y sexual.

Hay en el carpeta un video, que no es lo esencial. Contiene 4 documentos cuyo enfoque educativo se basa en las nociones de responsabilidad y respeto de uno mismo y de los otros:

- un librito para los cursos de SVT trata de la parte del programa consagrada a la “transmisión de la vida en el hombre”
- un documento técnico para el enfermero/a con informaciones sobre la contracepción y la prevención de riesgos sexuales, que tiene también fichas para poner en práctica actividades con los alumnos.
- Un soporte pedagógico para las secuencias de educación sexual, propone:
 1. referencias y consejos para un enfoque educativo de la sexualidad
 2. fichas que abordan temas de reflexión sobre la sexualidad humana, la dimensión social de la sexualidad, la relación amorosa...
 3. una serie de 9 fichas temáticas destinadas a los alumnos, que responden de manera sencilla a sus principales cuestiones y preocupaciones

Como la educación sexual supone competencia por parte del personal que la imparte, la Dirección General de Enseñanza Escolar ha organizado un dispositivo de formación que responde a dos necesidades: la constitución de una red nacional i la formación del personal de terreno

La constitución de una red nacional

Este dispositivo ha permitido que se disponga de una red de más de 250 personas a las que recurrir: médicos, enfermeras, ayudantes de servicio social, enseñantes de ciencias de la vida y de la tierra, de vida social y profesional, consejeros de educación.

¿Cómo funciona esta red?

Estas personas organizan y animan cursillos en las y los departamentos para formar equipos de establecimiento voluntarios para desarrollar acciones de educación sexual.

¿Qué formación reciben estas personas?

Una formación en metodología y psico-pedagogía de la educación sexual completada con el primer año de sexología médica.(AEU)

Formación del personal de terreno

Actualmente son 15000 los encargados de las sesiones de educación sexual para los alumnos de colegio y de instituto.

¿Qué formación han recibido?

Para que haya una cultura común el ministerio de Educación Nacional ha elaborado un programa de formación que integra principios sobre la relación educativa, las normas y valores laicos, así como el papel y los límites de la escuela. Este último punto pone el acento sobre la necesaria delimitación entre espacio privado y espacio público, para que se garantice el respeto a la intimidad y a la vida privada

¿Según qué orientaciones?

- hacer propios la definición y los objetivos de la circular del 17 de febrero de 2003.
- Sensibilizar a los educadores sobre los diferentes campos de la sexualidad humana subrayando la complementariedad aportada por la competencia de cada uno.
- Permitir una reflexión sobre uno mismo en tanto que profesional que interviene en la educación sexual
- Conocer los recursos locales existentes, ya sea con el fin de formarse personalmente ya sea para organizar cursillos en los centros escolares.

¿Para qué contenidos?

- la sexualidad en sus componente relacional, afectivo, psicológico, social y cultural
- una clarificación de los valores sobre los que se funda esta educación, respeto de uno mismo y del otro, tolerancia, libertad de elección...
- el lugar de la sexualidad en la sociedad: los estereotipos, los medios de comunicación y la ley
- la especificidad y la evolución de la sexualidad de los adolescentes desarrollo físico y psicosexual; pubertad
- la prevención de enfermedades sexualmente transmisibles, del sida, de la violencia sexual y sexista, del embarazo no deseado
- papel y límites de la escuela: delimitación entre vida privada y espacio público, responsabilidad de la escuela y responsabilidad de la familia

CONTRACEPCIÓN DE URGENCIA

El protocolo nacional sobre la organización de los cuidados y de las urgencias en las escuelas y en los EPLE¹³

- publicado en enero de 2000, contiene un capítulo dedicado a la contracepción de urgencia.

¹³ Centros Públicos Locales de Enseñanza. Existeixen des de 1983 i tenen un sistema independent, amb certes normes, però depenen del director del centre.

- el objetivo de este capítulo era evitar los embarazos precoces no deseados entre los adolescentes y poner en práctica un diálogo con los jóvenes sobre la prevención de los riesgos y la información sobre la contracepción. Estas disposiciones se inscribían en un enfoque global de educación sexual y educación para la vida.
- por decisión del 30 de junio de 2000 el Consejo de Estado ha anulado las disposiciones de la ficha de las enfermeras, que permitía que éstas dieran lo necesario para la contracepción de urgencia. El juez administrativo dictaminó que el contraceptivo de urgencia, en el estado actual del derecho, no podía ser dado por las enfermeras escolares.
- abolidas estas disposiciones el gobierno ha iniciado pasos para adoptar nuevas medidas legislativas que permitan responder a las objeciones del Consejo de Estado.
- la ley del 13 de diciembre de 2000 permite a las enfermeras administrar a los alumnos, mayores y menores, una contracepción de urgencia, con carácter excepcional y aplicando un protocolo nacional.
- el decreto del 27 de marzo de 2001 comprende, en anexo, el protocolo nacional sobre la contracepción de urgencia en el medio escolar:
 - determina las modalidades de administración de la contracepción de urgencia, no sometida a prescripción obligatoria ni a autorización parental
 - precisa las disposiciones que hay que respetar, especialmente la confidencialidad, la necesidad de una conversación con el alumno, el acompañamiento y seguimiento del alumno.
- en le marco de lo dispuesto por la ley, se hace anualmente un balance con las enfermeras de la Educación nacional. Este balance se inscribe en el marco del balance nacional realizado por la dirección general de sanidad en los centros de planificación y de educación familiar y también en las farmacias.

GUIA DE EDUCACIÓN PARA COMPORTAMIENTOS RESPONSABLES EN EL COLEGIO Y EN EL INSTITUTO¹⁴

En el contexto de lo que se llama educación para comportamientos responsables en el colegio y en el instituto, esta orientación educativa hay que realizarla con los enseñantes a lo largo de toda la escolaridad.

En esta guía se incluyen orientaciones para ayudar a los alumnos en cuatro aspectos encaminados a favorecer los comportamientos responsables: educación nutricional, prevención de las conductas adictivas, educación de la sexualidad y formación en los primeros auxilios.

Para ello son necesarios equipos educativos que se comprometan con tal educación, colaboradores, y una ética común.

También es necesaria una instancia operativa: el CESC (Comité de Educación Sanitaria y Ciudadana). Este comité define un programa de educación sanitaria y sexual y de prevención de comportamientos con riesgo.

En los colegios y en los institutos pueden darse:

- relaciones difíciles entre chicos y chicas
- alumnos que presentan signos de aislamiento
- ausencias repetidas
- violencias verbales y faltas de civismo que se multiplican

Pero hay también alumnos

- que desean comprometerse en actividades solidarias
- que piden espacios de palabra en los que expresen sus preocupaciones
- que están dispuestos a comprometerse en acciones de prevención

Y equipos educativos que se preguntan:

- ¿las dificultades del comportamiento y las de la escolaridad están ligadas?
- ¿Qué esperan los alumnos? ¿Cómo responder a ello?
- ¿Cómo trabajar en equipo sobre la coherencia de las respuestas educativas en el colegio y en el instituto?

Ante esto, los enseñantes son los primeros interpelados y pueden sentirse solos

¿Qué incentivos tienen para la acción?

En su disciplina, cada enseñante participa en la educación ciudadana de sus alumnos.

Algunos de ellos contribuyen directamente al desarrollo de competencias con relación a la sanidad. Otros, pueden poner en práctica actividades o aprovechar ocasiones que sean útiles para la educación sanitaria.

¹⁴ Es pot trobar en format pdf a l'adreça:

http://eduscol.education.fr/D0060/education_comportements_responsables.pdf

La formación a los primeros socorros, la educación nutricional, la prevención de conductas de adicción, la educación sexual, concurren al aprendizaje de comportamientos responsables.

LA EDUCACIÓN SEXUAL

PARA

- Aportar a los alumnos informaciones objetivas y conocimientos que respondan a sus interrogantes
- Permitir una percepción mejor de los riesgos -embarazo precoz, infecciones transmisibles sexualmente, sida- y favorecer actitudes de responsabilidad individual y colectiva
- Informar sobre las estructuras de acogida, de ayuda y sostén existentes ante las situaciones individuales que lo necesitan

PERO TAMBIÉN PARA

- dar a conocer a los alumnos las dimensiones relacionales, jurídicas y sociales de la sexualidad
- acompañar su reflexión sobre las relaciones entre chicas y chicos, la relación al otro, las reglas de vida en común, el sentido y el respeto de la ley.

La educación sexual se inscribe en la continuidad educativa y se apoya en:

- los objetivos y contenidos de las distintas enseñanzas
- la vida cotidiana de los centros: todo adulto de la comunidad educativa contribuye a regular las relaciones entre los jóvenes y a desarrollar en los alumnos el respeto de sí y de los otros, y a la aceptación de las diferencias.
- las sesiones de educación sexual. Al inicio del año escolar se planifican tres sesiones obligatorias y se señalan en el horario global anual de los alumnos. Su programación se integra en el proyecto del centro y se presenta al consejo de administración.
Se constituye un equipo piloto del proyecto para preparar el contenido y el desarrollo de las sesiones.

¿CON QUIÉN?

Las sesiones están animadas por personal voluntario en el seno de los equipos educativos, formados para la educación sexual, y se apoyan en las competencias específicas del personal de sanidad.

Puede solicitarse el consejo y la ayuda de las personas “recurso” de cada academia.

Si es necesario se asocia a interlocutores exteriores institucionales y asociativos, que hayan recibido una formación necesaria.

Se recomienda que se prefiera la ayuda de interlocutores que pertenezcan a asociaciones que hayan recibido la aceptación nacional o académica.

Un **imperativo**: estas intervenciones tienen que desarrollarse en presencia de un miembro del equipo educativo.

Un principio ético para todos los que intervienen: situar los límites necesarios entre el espacio público y el privado para garantizar el respeto de las conciencias, del derecho a la intimidad y a la vida privada de cada uno.

¿Qué beneficios para los alumnos?

- aporte y consolidación de conocimientos;
- apertura de un espacio de palabra, de diálogo que les permite expresar sus preocupaciones;
- mejora de las relaciones entre chicas y chicos;
- identificación de las personas “recurso” dentro y fuera del centro.

¿Qué beneficios para el centro?

- contribución a una comunicación mejor entre alumnos y también entre alumnos y adultos especialmente en clase;
- ayuda a mejorar el clima general del centro;
- apoyo para una dinámica de trabajo en equipo.

TEXTOS DE REFERENCIA. Son las mismas leyes ya citadas en el documento anterior.

RECUSOS DISPONIBLES . Además de la carpeta citada varias veces en el documento anterior:

- eduscol.education.fr/D0060/sida_2004.pdf
- eduscol.education.fr/D0060/reperes.pdf (Este es una guía para el formador)

UNA NOVEDAD

“Guía metodológica para los equipos educativos de colegio y de instituto”

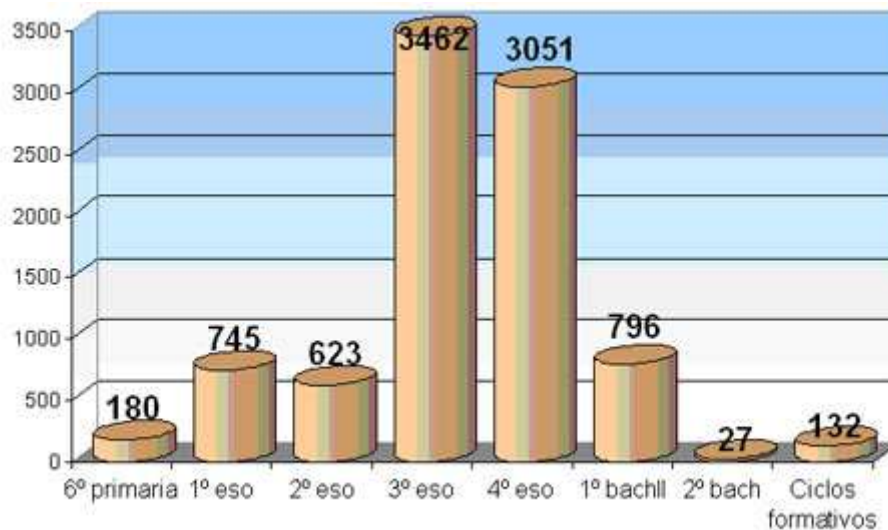
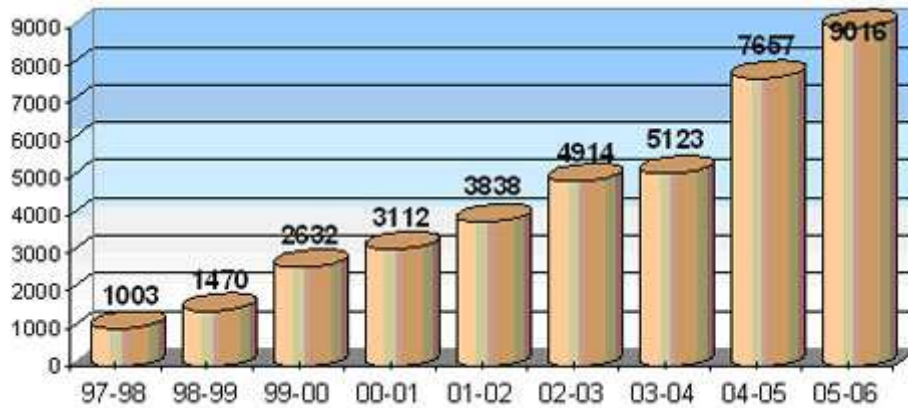
Precisa el marco metodológico y ético necesario para la organización y animación de las sesiones de educación sexual. Propone pistas de reflexión y temas de trabajo tratados por medio de fichas de actividades, para usarlas en el colegio o el instituto.

Cada una de estas fichas contiene: los objetivos perseguidos, elementos de progreso y de información sobre el tema tratado, una articulación con los programas de ciertas asignaturas dadas en el colegio y el instituto, así como elementos de bibliografía.

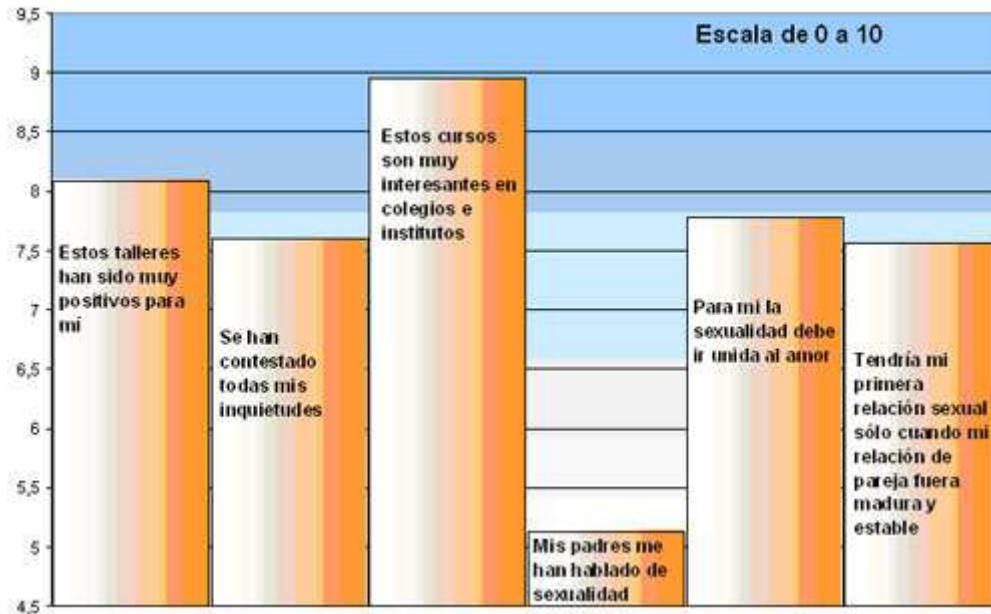
ANNEX 4. GRÀFICS DE L'ESTUDI VALORATIU REALITZAT PEL PROGRAMA DE LA FSH

DADES DELS TALLERS D'EDUCACIÓ DE L'AFECTIVITAT I LA SEXUALITAT RELATIVES AL CURS ESCOLAR 2005-2006 DE LA FUNDACIÓN SOLIDARIDAD HUMANA

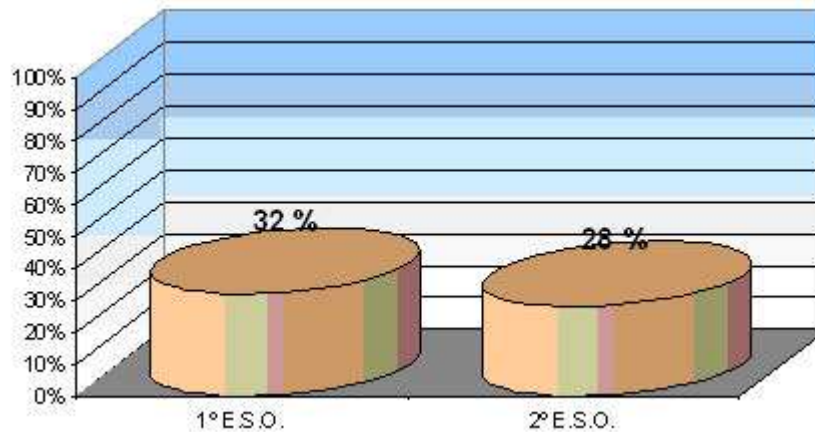
Número de alumnos y de aulas visitadas en los últimos 9 años y su distribución por cursos académicos



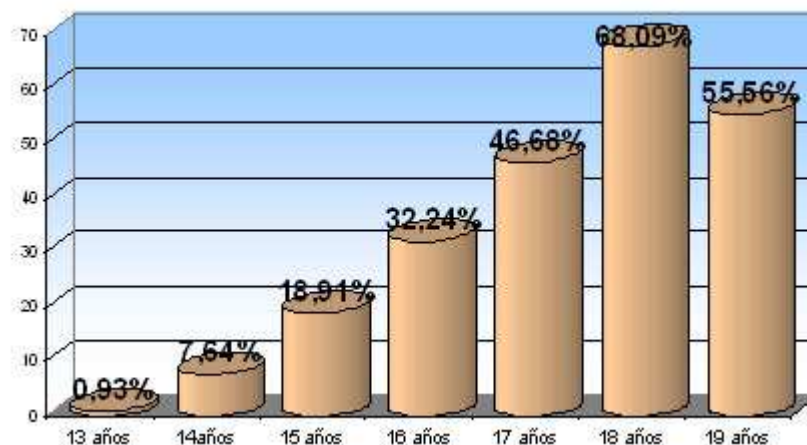
Valoración de los talleres por parte de los alumnos



Porcentaje de alumnos que conocen casos de Acoso Escolar



Porcentaje de relaciones sexuales coitales en adolescente



Evaluación de cómo los alumnos/as han asimilado los talleres y su reflexión sobre las relaciones afectivo – sexuales



Valoración realizada por los profesores asistentes a los talleres

