

LA PRODUCCIÓN DE LO NORMAL Y LO ANORMAL: UN ESTUDIO SOBRE CREENCIAS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD ENTRE DOCENTES DE ESCUELAS MUNICIPALES DE NOVO HAMBURGO/BRASIL

THE PRODUCTION OF NORMAL AND ABNORMAL: A STUDY ON GENDER AND SEXUALITY BELIEFS AMONG TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS IN NOVO HAMBURGO/BRAZIL

Denise Quaresma da Silva*

Resumen

Este artículo integra los resultados de un estudio que tuvo como objetivo examinar creencias sobre género y sexualidad, que fundamentan las prácticas de educación sexual en instituciones escolares de nivel fundamental en Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul, Brasil). En primer lugar, rescatamos algunas aportaciones para la comprensión de la educación sexual, específicamente a partir de presupuestos teóricos provenientes de estudios culturales y de género, así como de estudios actuales que abordan el tema. También se presentan resultados cualitativos obtenidos a través de entrevistas realizadas a docentes de las cincuenta y seis escuelas del municipio.

Palabras clave: creencias, género, sexualidad, educación sexual.

Summary

This article integrates the results from a study on gender and sexuality beliefs that permeate the practices of sexual education in educational institutions in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil. Firstly, in order to tackle the subject on sexual education, we took into consideration theoretical contributions, purposely those grounded on cultural studies and gender theories, as well as results from current researches on the topic. Then, qualitative results obtained from the interviews with teachers of the fifty six public schools are presented.

* Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Posdoctora en Estudios de Género de UCES. Profesora e Investigadora de la Universidad Feevale y del Centro Universitario Unilasalle/Canoas (Brasil), actuando principalmente en los siguientes temas: psicopatología, psicología y educación, inclusión, psicoanálisis, género, educación sexual y adolescencia. Coordina los proyectos “Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul” y “Cuerpos, lugares y destinos: un análisis de las prácticas de educación sexual en las escuelas de enseñanza fundamental. E-mail: denisequaresmadasilva@gmail.com

Key words: beliefs, gender, sexuality, sex education.

I. Introducción

Los espacios sociales no son ocupados por todos los grupos ni por todos los sujetos. Algunos grupos y sujetos en ocasiones no aparecen, o cuando aparecen, muchas veces están en una condición marginal. Son grupos o sujetos que se distancian de las características instituidas como patrón por los grupos dominantes en determinados contextos socioculturales, o también puede ser que no compartan estas características y se resisten a asumirlas (Louro, 2010).

El hecho de unos grupos o sujetos no aparecer o aparecer de forma marginal, es una cuestión indisociable de las relaciones de poder que se establecen en cada sociedad. Relaciones de poder en las que unas identidades, creencias y prácticas son desacreditadas y otras son legitimadas, estableciéndose límites y fronteras que señalan lo cierto y lo erróneo, lo aceptado y lo rechazado, lo normal y lo anormal, lo bueno y lo malo.

Estos cuerpos que no se ajustan a las normas y a los patrones establecidos cargan estigmas o marcas despreciativas que buscan evidenciar el desvío, tornarlo visible para servir de aviso a los ‘normales’ que deben mantenerse alejados de la persona ‘estropeada’, ‘impura’, ‘indigna’ y merecidamente excluida (Hall, 1997). A partir de esa confirmación, el sujeto se vuelve desacreditado en sus potencialidades, pasando a no ser más identificado por su carácter individual, sino de acuerdo con su marca.

Lo no aceptado o no tan valorado dentro del sistema de significaciones hegemónicas en cada contexto cultural da lugar al estigma que marca a las personas negras, con deficiencias, pobres, homosexuales, ancianas, obesas, a las mujeres, a los hombres poco fornidos, a las adolescentes embarazadas, entre tantas otras.

Durante mi experiencia como profesora e investigadora he estado interesada en aproximarme a estos cuerpos marcados o estigmatizados y cómo ellos son presentados y abordados -o ignorados- en las prácticas de educación sexual de instituciones escolares brasileñas. Considero que las creencias y valores asociados a los modos de ser hombres y mujeres permean las prácticas de educación sexual y determinan la forma en la que son descritas diversas identidades.

Mis indagaciones se han venido fundamentando dentro de esta perspectiva de análisis y he podido confirmar que cuando los/as docentes hablan sobre los fines y la importancia de la educación sexual, destacan preocupaciones y propósitos más allá de la prevención de enfermedades y del embarazo adolescente. En sus expresiones se evidencia que en las prácticas de educación sexual se enseña mucho más que órganos y partes del cuerpo, mucho más que cómo colocar un preservativo, mucho más que cómo prevenir infecciones de transmisión sexual. Acompañando estos temas circulan

también creencias sobre género y sexualidad que indican cómo deben ser hombres y mujeres y cuáles comportamientos, actitudes, gestos y prácticas sexuales son adecuadas para cada uno (Quaresma da Silva y Ulloa, 2011).

A partir de estas consideraciones, supongo que es necesario incluir otras perspectivas teóricas, en este caso la de género, para examinar las prácticas de educación sexual y desarticular las creencias instituidas como “verdades” en torno a las identidades de género. Por tanto, examinar las prácticas de educación sexual con una perspectiva de género en las instituciones escolares, significa desvelar lo que en ellas se enseña sobre cómo deben ser hombres y mujeres, analizar los discursos de género que circulan en estas prácticas, verificar cómo son significadas, representadas, valoradas y ordenadas diversas identidades y cuáles hombres y mujeres son elegibles, legitimados/as, estigmatizados/as o marginados/as.

El presente artículo se ubica dentro de esta línea de análisis e integra los resultados de un estudio realizado con docentes de las 56 escuelas públicas municipales de enseñanza primaria de la ciudad de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul, Brasil). Fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas entre marzo y diciembre de 2010, buscando examinar creencias sobre género y sexualidad que permean las prácticas de educación sexual¹.

Los aspectos teóricos del estudio, la metodología asumida y un recorte de los resultados de los análisis de las entrevistas aplicadas, serán comentados en este texto, donde pretendo fundamentar que la educación sexual constituye un espacio en el cual circulan creencias sobre género y sexualidad que producen unas identidades de género valorizadas y otras desacreditadas, y donde se ponen en juego diversas tácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos características de género y sexualidad legitimados y dominantes según la lógica heteronormativa.

II. Un posicionamiento necesario

Al ser socializado un nacimiento, es común escuchar la pregunta “¿niña o niño?” Esta indagación demuestra una preocupación por establecer el punto inicial a partir del cual serán articulados innumerables esfuerzos sobre un cuerpo obstinadamente direccionado para que no existan incoherencias entre el sexo, el género y la sexualidad. Con las tecnologías que permiten tener la respuesta a esta pregunta mucho antes del nacimiento, se anticipa este punto de partida, activándose entre padres y familia un conjunto de procedimientos para garantizar una bienvenida al estilo masculino o femenino.

¹ Las entrevistas fueron aplicadas en los marcos del proyecto “Mapeamento e investigação da gravidez na adolescência nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS, pela Psicologia/Educação”, del Grupo de Investigación Psicología, Subjetividade Contemporânea e Saúde Mental, de la Universidad FEEVALE.

Diversas instancias (escuela, ley, iglesia, medios, cine, organizaciones) participan activamente, soportan y dan continuidad a esta lógica para producir cuerpos -y subjetividades- acordes a la norma que privilegia la heterosexualidad. En este sentido, Louro (2010) destaca la existencia de un trabajo pedagógico ininterrumpido, reiterado e ilimitado que es desarrollado para instalar en los cuerpos, el género y la sexualidad tal y como se cree que ellos “deben ser”.

Hablo de creencias culturales que son transmitidas a través de diferentes dispositivos como el cine, la moda, las revistas, los programas de televisión, la literatura, la publicidad y la música. Creencias que se configuran como ‘mandatos’ sobre cómo deben ser hombres y mujeres para ser aceptados, respetados y valorados.

Cuando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Supongo entonces que las feminidades y las masculinidades son enseñadas, y por tanto, construidas, producidas, aprendidas, inventadas y ordenadas como resultado de desiguales relaciones de poder que tienen lugar en una determinada sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen. Por tanto, género es una construcción sociocultural significada históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, producen jerarquías, normalizan, transgreden, y legitiman saberes (Butler, 2010).

Las feminidades y masculinidades no existen como una esencia constante y universal, en todo caso, ellas son un conjunto de significados y comportamientos atravesados por otras marcas de identidad (raza, clase, creencia religiosa, edad, sexualidad, estado civil, padre/madre). Como resultado de estos entrecruzamientos lo que encontramos es una constante variación de fronteras, reconocimientos, interpelaciones y de posibilidades cargadas de contradicciones, ambigüedades e incoherencias (Bessa, 1998).

Este proceso se complementa con el reconocimiento de los sujetos en una identidad ante las constantes interpelaciones confrontadas cotidianamente. El reconocimiento implica siempre la identificación y la negación de lo opuesto desde una posición social determinada. La identidad de género se construye en un proceso que busca la semejanza con el igual y la diferenciación con el opuesto desde la representación que posea tanto de su género, como de la del opuesto; es la forma por la cual el sujeto internaliza las asignaciones sociales de género de forma vincular y singular.

III. Educación sexual: un espacio de disputas sobre género y sexualidad

Históricamente, han sido diversos los argumentos presentados para justificar un acentuado interés en delimitar y controlar lo que se enseña sobre sexualidad en las escuelas. Moral, higiene, epidemias, parafilias, embarazos en la adolescencia, derechos y diversidad, pudieran ser varias de estas justificativas. Algunas de ellas han sido predominantes en determinados momentos históricos, sin embargo, todas, de alguna manera, matizan las prácticas actuales de educación sexual. Estas justificativas responden a diversos intereses y juegos de poder, lo que define la educación sexual como un campo de convergencia en “el que se articulan y enfrentan discursos sociales, como el discurso médico, el religioso y el jurídico” (Darré, 2008, p. 202).

En este sentido, por ejemplo, Ribeiro (2004), destaca que la Iglesia Católica ha tenido un papel central en la concepción e instrumentación de la educación sexual en las escuelas. Esta forma de educación sexual, marcada por un discurso moral-religioso, hace referencia a un conjunto de normas, reglas y prohibiciones sobre las relaciones sexuales, el matrimonio y con relación a los comportamientos masculinos y femeninos. Esta perspectiva ha sido incluida dentro de los considerados modelos de educación sexual dominantes (Canciano, 2007; Morgade, 2006), estableciendo pautas discriminatorias sobre algunas identidades y prácticas sexuales, defendiendo el modelo de familia nuclear heterosexual y condenando el aborto.

Posteriormente, con el surgimiento de la noción de población urbana en el siglo XIX, se produjo un cierto desplazamiento en la educación sexual, pasando del predominio de un discurso hacia un discurso biomédico. La demanda de aquellas acciones de educación sexual estaban influenciadas por las ideas médico-higienistas europeas y centradas en la necesidad de combatir prácticas masturbatorias y enfermedades venéreas (Sayão, 1997).

Las prácticas actuales de educación sexual en el contexto brasileño están marcadas por este discurso biomédico y se caracterizan por la organización de charlas o conferencias sobre enfermedades y embarazos en la adolescencia, cuidados higiénicos y alimenticios, y cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia (Alencar, Silva, Silva, Diniz, 2008; Altmann, 2009; Andrade, Mello, Souza, Makuch, Bertoni, Faúndes, 2009; Furlani, 2008).

También es posible apreciar la inclusión de un referente jurídico en la educación sexual. Temas como abuso sexual, acoso, explotación infantil y derechos sexuales y reproductivos, han ido ganando espacio dentro de las prácticas de educación sexual. La legitimidad de estos temas es indisociable de las demandas y luchas de diferentes movimientos sociales (feminista, LGBT) que han contribuido a visibilizar estas temáticas y a extender los debates en torno de la discriminación, marginación y exclusión por motivos de género y sexualidad.

Con la aprobación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), en diciembre de 1996 (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997), se canalizaron varias de estas demandas. La educación sexual aparece en estos Parámetros como un tema transversal que debe entrelazarse con los contenidos de las diferentes materias. O sea, no aparece como una disciplina específica y obligatoria, sino como un asunto que los/as docentes tienen el reto de imbricar armónicamente con los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares, privilegiando valores como respeto a la diversidad, aceptación, inclusión. Tal aspiración solo es posible con la activación de procesos de interpelación, crítica y cuestionamiento de las prácticas escolares que posibiliten trascender hacia una actuación docente efectivamente comprometida con la inclusión, la pluralidad y la democratización de las escuelas.

Por tanto, la propuesta de los PCNs está en consonancia con las demandas actuales de entender la sexualidad integrando dimensiones biológicas, psicológicas, jurídicas y socioculturales (Barragán, 1995; López, 2005). El reto que se presenta es, como plantean Lameiras, Carrera, Núñez y Rodríguez (2006, p. 193), “trascender anteriores modelos de educación sexual de carácter moralista y preventivo [...] y adoptar un modelo de educación sexual integral, democrático”.

Sin embargo, pasados más de diez años, los debates sobre los avances de esta propuesta no son complacientes.

Recientes estudios en ámbitos escolares de Brasil (Alvarenga, Igna, 2004; García García, Abramovay, y Silva, 2004; Furlani, 2005; Nardi, 2008) recogen narrativas y análisis desconstructivos que permiten confirmar la existencia de situaciones recurrentes de discriminación, exclusión y agresión por razones de género y sexualidad. Muchas de ellas, incluso, toleradas por los/as docentes de las propias instituciones.

Particularmente, Furlani (2008) problematiza la producción de diferencias sexuales y de género a partir del análisis de las colecciones de libros paradidácticos infantiles y subraya que:

“El privilegio histórico del cual goza el enfoque biológico-reproductivo en la Educación Sexual escolar puede ser apuntado como un importante factor, no apenas de la legitimación de la heterosexualidad como patrón hegemónico de relacionamiento, sino también de la casi total ausencia, en los libros escolares, de un enfoque afectivo y amoroso en los relacionamientos íntimos, de un modo general. [...] la lógica pedagógica para justificar las relaciones sexuales siempre encontró, en la indiscutible necesidad de la reproducción, su mayor amparo y su estatus de normalidad” (p. 115).

O sea, la dimensión del placer es un tema que apenas está presente en la educación sexual, y cuando emerge, ella solo adquiere sentido y legitimidad en el deseo heterosexual, negando otras identidades como las feminidades y las masculinidades homosexuales.

Desde una perspectiva etnográfica, Altmann (2007), a partir de un estudio en una escuela de Río de Janeiro, rescata esta idea al llamar la atención sobre el énfasis que se da al tema de la reproducción en la educación sexual, lo que, contradictoriamente, acaba promoviendo y además legitima la hegemonía y “naturalización” de la relación heterosexual, desestimando la afectividad y el placer que podrían terminar aprobando otras identidades y prácticas sexuales. La autora destaca en otro texto que en la escuela se presentan ideales de maternidad y paternidad que terminan complementando o reforzando asignaciones masculinas o femeninas como la capacidad de proveer, en ellos, y el cuidado de los otros, en ellas, tal y como podemos constatar en este fragmento:

“Cuando hablaron sobre lo que cambia en la vida de un chico al tornarse padre mencionaron que tendría que trabajar para sustentar al bebé [...] nunca mencionaron alguna necesidad en términos de cuidado. Para la chica la maternidad “cambia todo”, hace que ella pierda “su juventud”, pues su cuerpo cambia, ella siente los dolores del parto, tiene que cuidar el bebé, no puede salir, precisa ser más responsable, tiene que dejar de estudiar por algún tiempo, entre otros” (Altmann, 2009, p. 72).

En otras referencias podemos encontrar algunas propuestas singulares y bien localizadas para incorporar la educación sexual como un tema transversal en consonancia con la inclusión del debate sobre la diversidad en las escuelas. Constituyen ejemplos de instituciones que han desarrollado proyectos pedagógicos que problematizan todo el funcionamiento institucional y la reproducción de símbolos y prácticas que condicionan la discriminación sexual (Madureira, 2007). Estas propuestas, consideradas como modelos novedosos de educación sexual (Boccardi, 2008) y que también pueden ser incluidas en el modelo humanista integrador (Barragán, 1995), persiguen construir alternativas superadoras de enfoques tradicionales o dominantes de la educación sexual, destacándose por incluir el debate sobre la diversidad sexual, abordar el placer, cuestionar las actuales relaciones de género, y visibilizar los derechos sexuales y reproductivos (Junqueira, 2008).

Estas investigaciones confirman que la educación sexual ha constituido un dispositivo de control, regulación y normalización de los cuerpos y de su sexualidad y que en su interior circulan, tanto creencias dominantes instituidas o tradicionales, sobre género y sexualidad, como creencias desvalorizadas, transgresoras, instituyentes o disidentes. Son creencias que se presentan como ‘verdades’ que indican modos de ver “lo

masculino” y “lo femenino” y las formas posibles e imposibles de vivir la sexualidad. La consolidación de estas creencias como ‘verdades’ refuerza su carácter dominante e incuestionable, legitimando situaciones de discriminación y exclusión.

IV. Procedimientos metodológicos utilizados en la investigación

El estudio, de forma general, aplicó una metodología cuanti-cualitativa, aunque específicamente en este texto destacaré los resultados que emergieron de los análisis cualitativos. Esta elección se justifica por las potencialidades analíticas de las narrativas de las personas entrevistadas.

Para acceder a las creencias sobre género y sexualidad en las prácticas de educación sexual escogí como instrumento la entrevista semiestructurada, sin ignorar que la misma constituye una herramienta productora de subjetividades, pues quien ocupa el lugar de entrevistadora/or habla desde un lugar de saber/poder, produciendo efectos sobre las personas entrevistadas.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por dos tipos de preguntas: las llamadas preguntas básicas (elaboradas por la investigador/a) y las preguntas derivadas, que nacen de las respuestas que dan las personas entrevistadas, lo que destaca su carácter abierto.

Las entrevistas fueron aplicadas a docentes de las 56 escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental² de la ciudad de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. El instrumento fue aplicado entre marzo y diciembre de 2010.

Decidí trabajar con una muestra no probabilística aproximadamente del 10% del total de 1270 docentes registrados/as en el Sistema de Recursos Humanos de la prefectura de Novo Hamburgo, resultando entonces 124 docentes entrevistados/as.

La investigación abarcó indirectamente cerca de 21800 estudiantes, según los registros de matrícula de las 56 escuelas de enseñanza fundamental, siendo 49 escuelas urbanas y 7 rurales.

Para el examen de las entrevistas utilicé la técnica de análisis del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) (Lefevre, Lefevre, 2003), que está basado en los presupuestos de la Teoría de las Representaciones Sociales (Jodelet, 1989) y articula declaraciones colectivas a partir de testimonios individuales. La propuesta del DSC está acompañada de un software que sirve de apoyo para procesamientos cuanti-cualitativos.

² Las escuelas de enseñanza fundamental incluyen 8 series o grados, desde la primera serie, 6 años, hasta la octava serie, 14 años, aunque existen estudiantes que no se ajustan a esta distribución al repetir una o más series.

El DSC está conjugado en primera persona del singular e integrado por las expresiones clave de testimonios de sentido compartido provenientes de varios individuos, de esta forma la “persona colectiva” habla como si fuera un individuo, como un sujeto de discurso “natural”, aunque está vinculado a una representación de varios individuos. Esto posibilita que emerja una opinión colectiva porque se trata de un discurso con contenido ampliado y diversificado (Lefevre, Lefevre, 2003).

Metodológicamente, en la técnica del DSC, se va realizando la construcción del discurso pregunta por pregunta. En cada pregunta se realiza primeramente una selección de expresiones clave de todas las respuestas individuales que emergieron. Luego procedemos a agrupar las expresiones clave semejantes o complementarias y extraemos la idea central de cada grupo. Estas ideas centrales constituyen una síntesis de cada grupo de expresiones clave e indican las posibilidades de respuestas que emergieron entre los/as participantes. Finalmente obtenemos, en cada agrupamiento de expresiones clave semejantes, un discurso síntesis o un discurso colectivo con relación a una idea central. O sea, para la construcción del DSC, varias expresiones clave fueron reunidas, una a continuación de la otra en un solo discurso, como si todas hubiesen sido expresadas por un mismo individuo. El software facilita el análisis cuantitativo y cualitativo de cada una de las categorías, indicando, por un lado, la cantidad y el porcentaje de sujetos que comparten una idea central (incluyendo su representación gráfica), y por otro, una integración secuencial de las expresiones clave que circularon en torno de esa idea, que es lo que se denomina *discurso colectivo* (Lefevre, Lefevre, 2003).

Finalmente la metodología se complementa con las ‘traducciones’ y procesos interpretativos que el/la investigador/a realiza del discurso colectivo de cada idea central.

Por razones de espacio, en este material presento solo un recorte de aquellas preguntas de la entrevista que relevaron ideas centrales que considero ilustrativas para describir las creencias sobre género y sexualidad que fundamentan las prácticas de educación sexual.

V. Develando creencias sobre género y sexualidad en la educación sexual

Como habíamos enunciado anteriormente, la educación sexual aparece orientada en Brasil por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) como un tema transversal que debe ser integrado armónicamente con los aspectos de las dimensiones curricular y extracurricular del proceso docente educativo. No obstante, apenas 1,82% del total de entrevistadas (dos profesoras) declararon que abordan el tema de forma transversal en la currícula escolar, como se puede verificar en la Tabla 1 y en el Gráfico 1, que resumen las ideas centrales y porcentajes que resultaron del análisis de la pregunta *¿cómo es abordada la educación sexual en las escuelas?*

Con relación al análisis cualitativo de esta pregunta, considero productivo presentar el discurso colectivo C (Abordan el tema sin vincularlo con la currícula):

“Según las orientaciones del Ministerio de Educación la educación sexual es como un tema, porque la transversalización quiere decir que tú no tienes que trabajar una cosa institucionalizada, justamente porque diariamente acontece alguna cosa, ya sea en la Educación Física, en los baños, y entonces no se puede esperar un momento institucionalizado para hablar con las/os estudiantes, tienes que trabajar la educación sexual dentro de la realidad. Si la gente institucionaliza un día, un horario o un momento se pierde la realidad de la cuestión”.

Si bien es cierto que la acción educativa no tiene un momento específico y que ella puede ser demandada en cualquier circunstancia, esto no niega la necesaria planificación y organización del trabajo educativo. Este supuesto entre las/os profesoras/es también aparece asociado a la creencia de que uno debe esperar que las inquietudes invadan a niñas/os y adolescentes o que se explicita una demanda que indique que llegó el momento para hablar sobre sexualidad porque es algo que ya está “afloando”.

Veamos más claramente esta idea en la Tabla 2 y el Gráfico 2, donde aparece una síntesis de las ideas centrales y porcentajes asociados al análisis de la pregunta *¿A partir de cuál serie³ se comienza a trabajar la educación sexual?*

Los porcentajes de las ideas centrales D y E confirman que entre los/as docentes prevalece el supuesto de iniciar la educación sexual fundamentalmente a partir de los 11 años, edad en que ya comienzan a aparecer casos de embarazos, lo que torna inoperante uno de los propósitos más reiterados de la educación sexual entre los/as docentes.

Veamos el DSC que resultó de las ideas centrales D y E que expresan las opiniones más compartidas con relación a la pregunta *¿a partir de cuál serie se comienza a trabajar la educación sexual?*

Discurso colectivo de la idea central D: (educación sexual a partir de las 4ta y 5ta series):

“Trabajo la educación sexual en la cuarta o quinta serie, sobre todo con el cuerpo humano, cuando llegamos al aparato reproductor femenino y masculino. Enseño la parte biológica. Antes no toco el asunto. Hoy no trabajo prácticamente con Educación Sexual, bien, estamos en el primer año, por eso en este año no se debe hacer nada. Uno procura siempre iniciar después, a no ser que venga algún niño con una pregunta para aclarar alguna duda. Trabajo las enfermedades sexualmente transmisibles y los métodos anticonceptivos a partir de quinto año, porque ellos aún están inmaduros y no entienden sobre el tema”.

³ Serie es un término que alude al grado o año escolar.

Discurso colectivo de la idea central E (educación sexual a partir de la 6ª serie):

“Percibo que los alumnos de la quinta serie ya tienen interés por el cuerpo humano, entonces guardé un material de vigilancia sanitaria para hablar en mis grupos. La escuela pasa superficialmente por el tema, trabajo de forma más profunda en el octavo año. Se trabaja con las partes del cuerpo, la higiene y las ITS en la séptima serie, en la disciplina de Ciencias, poniendo el énfasis en los órganos genitales, la menstruación, el embarazo. Es a partir del sexto año que se realizan algunos proyectos sobre sexualidad”.

A pesar de que los cuerpos de los/as alumnos/as “hablan” continuamente de su sexualidad, la escuela se torna sorda y muda, negando o desatendiendo las expresiones sexuales en la infancia. Esta postergación coloca a niños/as y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad ante el embarazo, el contagio o situaciones de abuso, y tampoco propicia el debate desde edades tempranas sobre las asignaciones de género y la crítica que algunas de ellas producen en torno a las discriminaciones. Prolongar la educación sexual puede interpretarse como una estrategia para alejar el tema de los pensamientos de los/as estudiantes y prevenir comportamientos “descarriados”, ratificando la escuela como un dispositivo donde se establecen “temas aprobados” y “temas vedados” sobre sexo, respuestas “adecuadas” para cada pregunta y “verdades” científicas para explicar lo “normal” y lo “anormal”.

También fue posible constatar que, tal vez por el predominio de una noción de la educación sexual limitada a acciones puntuales o emergentes, su proyección, debate y problematización pocas veces encuentra espacio en las actividades de formación pedagógica. Y cuando aparecen, es común que las discusiones se reduzcan a relatar los “desvíos” de los/as estudiantes, como podemos verificar en el discurso colectivo de la idea central C (Aparece en las reuniones pedagógicas), a la pregunta ¿cómo se aborda la educación sexual en la formación?:

“Bueno, el tema de educación sexual sale en las reuniones pedagógicas como otros asuntos ¿eh?, pero no es tratado específicamente dentro de la currícula o los planes de estudio. Aparece con mucha frecuencia porque las/os profesoras/es comentan las actitudes obscenas entre las/os estudiantes, y acerca de los homosexuales”.

Lo anterior denota la necesidad de impulsar el debate metodológico sobre la instrumentación de la educación sexual como tema transversal, y señala las quejas, malestares y dificultades de las/os profesoras/es para abordar situaciones que cotidianamente aparecen de alguna forma en sus aulas y se refieren a la sexualidad de los/as estudiantes. La queja también implica una postura heteronormativa ante la masculinidad homosexual y otras identidades que se distancian de los patrones instituidos.

Veamos entonces el discurso colectivo de algunas temáticas abordadas en las entrevistas que permiten fundamentar que en la educación sexual circulan identidades de género valorizadas y otras desacreditadas, y se articulan diversas tácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos características de géneros y sexualidades legitimadas y dominantes según la lógica heteronormativa.

VI. El enfoque biomédico en la educación sexual. ¿A servicio de qué?

Con la propuesta de la educación sexual como tema transversal dentro de los PCN se aspira a superar enfoques tradicionales que localizan la educación sexual en las materias de ciencias, incorporando solo un discurso biomédico y epidemiológico.

Sin embargo, la idea de ubicar las acciones educativas relativas a la sexualidad en las materias de ciencias aún permanece arraigada. Ante la pregunta ¿en cuál disciplina es abordada la educación sexual?, el 34,58% de los/as docentes declararon que en la disciplina de ciencias, como se muestra en la Tabla 3.

Con relación a la idea central B, el discurso colectivo de los/as profesores/as refleja los principales temas de educación sexual que son abordados en la disciplina de Ciencias:

“La profesora de Ciencias tiene temas específicos donde habla sobre el cuidado del cuerpo, las prevenciones, todo sobre embarazo. Aquí trabajamos con el sistema digestivo, respiratorio y urinario. Los profesores de Ciencias hacen un trabajo muy bueno donde presentan el sistema reproductor y trabajan con las enfermedades de transmisión sexual y otras informaciones de embarazo precoz. Hablamos sobre el cuerpo humano con sus nombres científicos, nada de peyorativos. Enfatizamos mucho la cuestión de la salud, la prevención y la valoración del cuerpo. Trabajamos con el cuerpo humano, todas las partes del cuerpo y al final la reproducción, la gestación, el embarazo y las enfermedades sexualmente transmisibles”.

Este discurso colectivo aparece bastante permeado por un enfoque religioso de las relaciones sexuales que valoriza la reproducción como fin y sanciona la búsqueda de placer. En este sentido, Altmann (2007) señala que el énfasis de la reproducción en la educación sexual está al servicio de la lógica heteronormativa, donde es naturalizada la relación heterosexual y otras formas de relaciones son negadas, estigmatizando, en consecuencia, otras identidades sexuales y de género.

Esta perspectiva también limita el derecho de un sector de adolescentes a acceder a información sobre la prevención en prácticas no heterosexuales, lo que coloca en situación de riesgo a algunos sujetos cuyas identidades sexuales y de género se apartan de la heteronormatividad, y denota las serias implicaciones y efectos políticos de los

enfoques que aún prevalecen en la educación sexual, los cuales terminan definiendo lugares y destinos diferentes según particularidades sexuales y de género.

No obstante, tampoco podemos pensar que en las escuelas y en las prácticas de educación sexual no “circulan” creencias que se refieren a identidades sexuales y de género marginadas o desacreditadas. Ellas están presentes en la medida en que son evadidos temas como la discriminación de las mujeres, la violencia de género, la homosexualidad, bisexualidad, travestismo y transexualidad. Esas identidades, estigmatizadas y excluidas por su distanciamiento o incompletud con relación a lo masculino (portador de un pene, fuerte, viril, potente, conquistador y heterosexual) se tornan productivas para establecer la frontera entre lo valorado y lo desestimado, entre lo permitido y lo prohibido. Como apunta Butler (2010) existen grupos o sujetos que se distancian de las características instituidas como patrón por los grupos dominantes en determinados contextos socioculturales. La autora utiliza el término abyectos para nombrar a estos sujetos colocados en los márgenes, ocupando una situación o lugar de degradación y desvalorización. Por tanto, son sujetos desplazados culturalmente que se tornan útiles y productivos para definir las fronteras entre lo respetado y lo desacreditado.

Continuando con la Tabla 3, si nos detenemos a comparar la idea central B con las restantes, podemos percibir que las opiniones del profesorado están divididas fundamentalmente entre una educación sexual abordada en todas las disciplinas y otra educación sexual abordada en la disciplina de Ciencias. Podríamos pensar que este es un indicador de cambio o de transición hacia otros modelos en un número significativo de docentes. No obstante, también pudiera ser que cuando la educación sexual se aborda fuera de la disciplina de Ciencias o en actividades extracurriculares, no se agreguen otras perspectivas, tan solo se disloque o extienda el enfoque biomédico hacia otras áreas.

Nos inclinamos más por defender esta interpretación porque cuando aparecen temas como diversidad, homosexualidad, aborto, bisexualidad, masturbación, transexualidad y travestismo, los/as profesoras/es expresan dificultades o poca preparación, y consideran que en esos casos es mejor traer un especialista, confirmando las resistencias de las escuelas para avanzar hacia modelos de relaciones inclusivos y diversos. Otros temas no fueron mencionados y también están casi ausentes en las prácticas de educación sexual. Nos referimos al placer y los sentimientos en las relaciones sexuales, los derechos sexuales y reproductivos, la responsabilidad paterna y los estereotipos y asignaciones de género, ineludibles por sus nexos con la reproducción de situaciones de discriminación, exclusión u omisión; así como por sus costos y limitaciones para la autonomía femenina y masculina.

VII. ¿Para alumnas o para alumnos? Examinando los fines de la educación sexual

Al indagar ¿a quién es dirigida la educación sexual con más énfasis, a los alumnos o a las alumnas?, 76,64% de los/as docentes opinaron que a ambos, como se puede apreciar en la Tabla 4:

Sin embargo, veamos cómo aparecen contradicciones en el discurso colectivo (idea central: a ambos):

“Para todos, porque la chica no hace las cosas sola. La sexualidad no es solo de ella. Es de todos. La gente vive junto, hombre y mujer, la actitud es de los dos, no individualmente. Tanto el varón como la muchacha tienen que conocerse pero con la muchacha hay que ver la cuestión del afecto, y ya con los varones es diferente porque ellos tienen esta cosa física más acentuada que las muchachas. Los dos tienen que protegerse y las muchachas tienen que saber cómo evitar un embarazo, cómo cuidarse. Para los dos, incluso porque un embarazo es para toda la vida. Aunque no estén juntos la criatura va a formar parte también de su vida. La verdad, no tenemos distinción porque el interés es de ambos. Independientemente del sexo los dos tienen que saber. Tanto los muchachos como las muchachas tienen que estar bien orientados. Los dos tienen que saber sobre el tema, afecta a las muchachas pero ellas no se embarazan solitas, es con los chicos y ellas tienen que estar alertas. Como dicen, nunca se hace nada solo. Entonces no tiene sentido trabajar solo con las muchachas el uso del preservativo y después los varones no lo quieren usar. Es con los dos porque en ambos las hormonas están disparadas y ella tiene que saber cómo prevenirse. El hijo no es solo de ella, es de él también, entonces él también es responsable, por eso hay que trabajar con los dos. Considero que para los dos tiene que ser dirigido del mismo modo así como también el embarazo tiene que ser trabajado directamente con las muchachas, ¿no?”

De forma reiterada aparece colocada la responsabilidad del embarazo en las muchachas, aspecto visible también en muchas campañas de prevención. Con los varones hay que trabajar, pero al final se legitima una representación hegemónica de feminidad que equivale el ser mujer al ser madre, complementándose con un modelo de maternidad sacrificada y una paternidad distanciada o periférica que termina desresponsabilizando a los adolescentes. Resulta importante tener en cuenta que el embarazo, la maternidad y la paternidad son construcciones sociales. De ahí la utilidad de la categoría género al posibilitar interpelar argumentos asumidos como obvios que se sustentan en diferencias biológicas. La responsabilidad que es depositada en las adolescentes no es efecto de que ellas tengan útero sino una consecuencia de los significados sociales que se han construido en torno a esta cualidad del cuerpo femenino. En Burin (1998), podemos encontrar algunas claves que nos permiten comprender el carácter histórico-cultural de las relaciones de género, cuando expone los cambios que se produjeron en la estructura y dinámica de las familias como resultado de la Revolución Industrial:

“Junto con estos cambios, también la posición de cada uno de los miembros de la familia se redefinió. Hemos descrito ya el surgimiento del ‘amor maternal’ y del ‘ideal maternal’ como regulador y sostén de estos cambios familiares, y

del rol paterno como figura distante en el hogar, con el hombre trabajando en el espacio extradoméstico para satisfacer su función de proveedor económico de la familia” (p. 33).

Si analizamos el discurso colectivo de la idea central B que integra las expresiones clave sobre la educación sexual dirigida con más énfasis a las alumnas, podremos ver que emergen otras posibilidades de análisis.

“Para las muchachas porque ellas son las que pagan los platos rotos, van a cargar con la criatura y las consecuencias son mayores para ellas. Con ellas porque están madurando mucho más temprano que los niños. La gente percibe que las niñas buscan más orientación, ellas tienen más dudas y están mucho más maduras para su edad. Una siempre bromea aquí en la escuela cuando decimos que están en celo. Para las muchachas, ellas maduran antes y se implican más con las charlas. Aquí las orientamos acerca de cómo deben comportarse, cómo deben vestirse, cómo usar ropas adecuadas. Ella es quien va tener toda aquella transformación en el cuerpo, quien va a embarazar, quien va a parir, quien va a sufrir y va a tener aquella responsabilidad por toda la vida...y él también porque va a ser el padre y tiene que cargar con la parte económica, ¿no? Veo que trabajamos más con las muchachas, incluso porque la mayoría somos mujeres y sabemos que si una sale embarazada la consecuencia mayor, lamentablemente, es siempre para la chica. Es una cosa machista pero es la realidad. Los hombres cargan con los privilegios. Yo siempre les digo que quien va a dejar de ir a las fiestas, quien va a tener que detenerse en los estudios o dejar de trabajar, son ellas”.

En este discurso colectivo, al hablar de las consecuencias del embarazo-maternidad, queda bien claro como a partir de la interpretación sociocultural de la condición biológica femenina se definen espacios y funciones de hombres y mujeres: a ellas corresponde la casa y el cuidado de los hijos y a ellos lo público y el sustento económico. Razón por la que algunas investigadoras consideran la maternidad como uno de los cautiverios de las mujeres (Lagarde, 1997).

En ambos discursos podemos notar la legitimación de una creencia bastante extendida: los hombres son “depredadores sexuales por naturaleza”, lo que privilegia la potencia sexual y la infidelidad como cualidades intrínsecas a la masculinidad y se complementa con una exaltación del yo exterior (hacer, lograr, actuar) que valoriza la potencia masculina (Bordieu, 1995). Estas ideas solo consiguen perpetuarse por la existencia de otras creencias sobre cómo deben ser las mujeres que se imbrican armónicamente y validan las creencias en torno a los modelos dominantes de masculinidades. Por ejemplo, las mujeres son tiernas, delicadas y gustan de las tareas domésticas.

Algunos emergentes de cambio pueden ser identificados en las respuestas a la pregunta ¿A quién es dirigida la educación sexual con más énfasis, a los alumnos o a las alumnas?, específicamente en las expresiones clave que argumentan la idea central C, referida al énfasis de la educación sexual en los varones. Veamos el discurso colectivo que resultó de esta idea central:

“Principalmente para los varones, sobre todo aquí en el sur que está esa cuestión de ‘yo soy gaucha, yo soy macho’. Yo no estoy de acuerdo con eso. Con los varones porque ellos no tienen responsabilidad, embarazan y después se desvinculan de su responsabilidad. Nadie hace sexo solo. En los chicos está esa cuestión de la explosión de la testosterona y viene eso de con cuantas más chicas tener sexo, mejor. Con ellos porque las familias acostumbran a controlar y a acoger más a las niñas y los varones están sueltos. No es que unos sean más esclarecidos y los otros no, por la cuestión de la homosexualidad. Creo que más con los varones que con las muchachas porque ellas tienen una idea, van a quedar embarazadas, pero los chicos no tienen ninguna noción, así de que voy a ser padre, no tienen, no”.

Observamos que si por un lado se reitera un cuestionamiento de una asunción de la paternidad de forma distanciada, a la vez circulan resistencias para la aceptación e inclusión de aquellos estudiantes con atributos que no se corresponden al modelo de masculinidad predominante, y alteran la representación del gaucha como hombre fuerte, potente y viril. En un momento de la investigación una de las profesoras expresó haber notado que un niño tenía necesidad de clases de educación sexual, pues presentaba, según su observación, características de una orientación homosexual por gustar de ir al baño de las niñas. La solución encontrada por la profesora fue encaminar al niño de cuatro años a una psicóloga, aspirando a una intervención correctiva. En este pasaje se evidencia la estigmatización de las identidades no legitimadas o desviadas que se considera deben ser corregidas.

El aborto fue un tema silenciado durante las entrevistas, pues dialogar sobre el tema en todo Brasil resulta complicado por la difusión de ideas religiosas que nos presentan la interrupción de una gestación como homicidio, imposibilitando la conquista de un aspecto importante de los derechos sexuales y reproductivos.

VIII. Valoraciones finales

El modo de abordar la educación sexual fue una cuestión que atravesó permanentemente la investigación cuando los/as docentes debían describir las prácticas de educación sexual, debatiéndose entre tres posiciones que no conseguían conciliar: la educación sexual vista a partir de actividades planificadas (fecha, hora, tema), la educación

sexual limitada a acciones puntuales o emergentes, y la educación sexual como práctica permanente y transversal de su actuación profesional curricular y extracurricular que integra lo planificado y lo situacional.

Podemos concluir que las escuelas que formaron parte del estudio desempeñan de modo fallido su rol en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. Los supuestos que se comparten sobre qué implica transversalizar la educación sexual y el escaso tratamiento metodológico para su proyección, son aspectos que obstaculizan los avances en esta área.

El estudio reveló que en la educación sexual circulan creencias sobre género y sexualidad que fundamentan la forma cómo la educación sexual es pensada e instrumentada. Estas creencias vehiculizan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades que (re)producen situaciones de discriminación, exclusión y marginación entre los géneros y al interior de un mismo género, al mismo tiempo que producen subjetividades.

Fue posible verificar también que la educación sexual se configura como un espacio de prácticas correctivas y posicionamientos normativos que confirman el sexo como ideal regulatorio (Butler, 2010) y que está fundamentada en saberes producidos de acuerdo con la lógica heteronormativa que supuestamente permiten clasificar, ordenar y diferenciar lo normal y lo desviado, propósito para el cual se auxilia de ‘verdades’ científicas suministradas por la Biología, la Medicina, la Psicología y la Psiquiatría.

La reducción de la educación sexual al conocimiento de los órganos reproductivos, de los cambios fisiológicos, y de los métodos anticonceptivos, limita la posibilidad de promover diálogos más abiertos con los/as estudiantes que incluyan temas omitidos o poco valorizados, predominando un discurso biomédico en las prácticas de educación sexual que condiciona que la diversidad sexual aún no encuentre espacio para ser abordada, a no ser como ejemplo de lo desaprobado y lo estigmatizado.

Es habitual que ante la indagación, cuestionamiento o curiosidad de las/os estudiantes por un conjunto de temas emerja la evitación por parte de las/os docentes que se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, quedando poco espacio para que encuentren respuesta a los interrogantes que los/as inquietan. En este sentido es necesario tener en cuenta, como destaca Figueiró (2009), que el propósito de educar sexualmente incluye también la posibilidad que debe abrirse a las/os profesoras/es de reeducarse para actuar como educadores/as sexuales en todos los tipos y niveles de enseñanza. Un/a educador/a debe tener claridad del lugar que ocupa en el proceso de cambios necesarios para que nuestras sociedades sean más justas, aun considerando pequeños los cambios que pueda gestar.

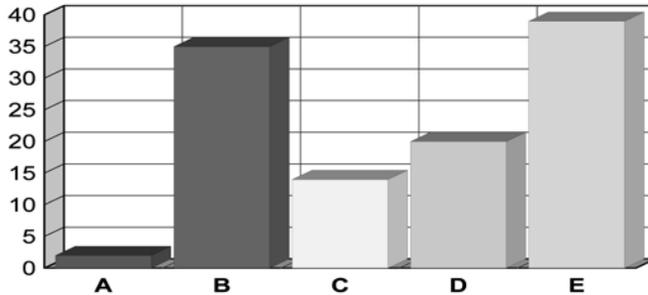
Tablas y gráficos

Tabla 1: ¿Cómo es abordada la educación sexual en las escuelas?

Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) Aborda el tema de forma transversal en el currículo escolar	1,82
B) No abordan el asunto	31,82
C) Abordan el tema sin vincularlo con el currículo	12,73
D) Plantean que abordan el tema mas se contradicen en el discurso	18,18
E) Evaden el tema	35,45
Total	100

Fuente: Elaborado por la autora

Gráfico 1: ¿Cómo es abordada la educación sexual en las escuelas? Representación de categorías y porcentajes



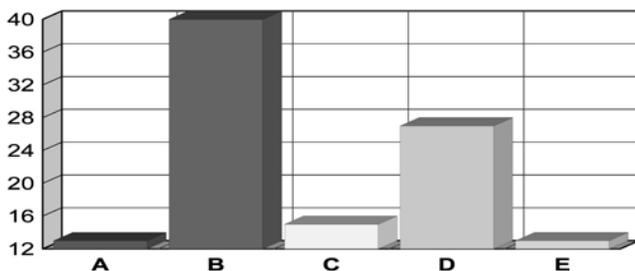
Fuente: QualiQuantiSoft® - Resultados cuantitativos

Tabla 2: ¿A partir de cuál serie se comienza a trabajar la educación sexual?

Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) No mencionó la serie	12,04
B) No se trabaja el tema	37,04
C) Desde las series iniciales	13,89
D) A partir de las 4ª y 5ª series	25,00
E) A partir de la 6ª serie	12,04
Total	100

Fuente: Elaborado por la autora

**Gráfico 2. ¿A partir de cuál serie se comienza a trabajar la educación sexual?
Representación de categorías y porcentajes**



Fuente: QualiQuantiSoft® - Resultados cuantitativos

Tabla 3: ¿En cuál disciplina es abordada la educación sexual?

Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) En todas las disciplinas	30,84
B) En la disciplina de Ciencias	34,58
C) En las disciplinas Ciencias, Religión y Educación Física	13,08
D) En Ciencias, Religión, Portugués y actividades culturales	9,35
E) Cuando los/as alumnos/as demandan	9,36
F) No mencionan	2,79
Total	100

Fuente: Elaborado por la autora

Tabla 4: ¿A quién la educación sexual es dirigida con más énfasis, a los alumnos o a las alumnas?

Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) A ambos	76,64
B) A las alumnas	17,76
C) A los alumnos	5,61
Total	100

Fuente: Elaborado por la autora

Bibliografía

Alencar, R. de A.; Silva, L.; Silva, F.A.; Diniz, R.E. da S. (2008). Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, 14(1), 159-168.

Altmann, H. (2007). Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições?. *Estudos Feministas*, 15(2), 333-356.

Altmann, H. (2009). Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200.

Alvarenga, L.F. e Igna, M. C. (2004). Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? Em Meyer, D. y Soares, R. (Orgs.). *Corpo, Gênero e sexualidade* (pp. 62-72). Porto Alegre: Mediação.

Andrade, H.H.S.M.; Mello, M.B. de; Souza, M.H.; Makuch, M.Y.; Bertoni, N. e Faúndes, A. (2009). Mudanças no comportamento sexual de adolescentes de escolas públicas no Brasil após um programa de educação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(5), 1168-1176.

Barragán, F. (1995). *Curriculum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación sexual*. Madrid: AEPS.

Bessa, K.A. (1998). Posições de sujeito, atuações de gênero. *Revista Estudos Feministas*, 1, 34-45, Universidade Federal Santa Catarina.

Boccardi, F.G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de Educación Sexual Integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58.

Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. *Educação e Realidade*, 20(2), 133-184.

Burin, M. y Meler, I. (1998). Familia, Institucionales Educativas y Asistenciales. En *Gênero y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. En Louro, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (151-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Canciano, E. (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.

Darré, S. (2008). Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En Araujo, K. y Prieto, M. *Estudios sobre sexualidades en América latina* (199-214). Quito: FLACSO.

Figueiró, M. (2009). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina*. Brasil: Universidade Estadual de Londrina.

Furlani, J. (2005). O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado enero 15, 2010, en <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1>

Furlani, J. (2008). Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pro-Posições*, 19(2), 111-131.

García, M.; Abramovay, M. e Silva, L.B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.

Jodelet, D. (1989). Representations sociales: un domaine en expansion. In Jodelet, D. (Org.). *Répresentations sociales* (31-61). Paris: PUF.

Junqueira, R.D. (2008). Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. En Ribeiro, P.R.C.; Silva, F.F. da; Magalhães, J.C. y Quadrado, R.P. (Orgs.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências* (pp. 7-13). Rio Grande: Editora da FURG.

Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Lameiras, M.F.; Carrera, M.V.F.; Núñez, A.M.M. y Rodríguez, Y.C. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas*, 2(2), 193-204.

Lefevre, F. e Lefevre, A.M.C. (2003). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educus.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Louro, G.L. (2010). Pedagogias da sexualidade. En *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (7-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Madureira, A.F. (2007). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. *Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil*. Recuperado julio 16, 2010, en http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf

Ministerio de Educación y Cultura de Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Autor. Recuperado enero 10, 2010, en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 24*, 27-33.

Nardi, H.C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade, 20* (Edição Especial), 12-23.

Quaresma da Silva, D.R. y Ulloa, G.O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil. *Education Policy Analysis Archives, 19*(14). Recuperado junio 2, 2011, en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/819>.

Ribeiro, P.R.M. (2004). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Sayão, Y. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In Groppa, A.J. (Ed.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e praticas* (pp. 107-118). São Paulo: Summus.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade, 20*(2), 71-99.

Fecha de recepción: 13/12/11

Fecha de aceptación: 16/02/12