

Educación (des)encantada: pedagogías de género en las prácticas de educación sexual de instituciones escolares de Brasil

Denise Quaresma da Silva¹

Resumen

Este artículo integra los resultados de un estudio que tuvo como objetivo examinar las pedagogías de género que son articuladas en las prácticas de educación sexual de las instituciones escolares de nivel fundamental en Novo Hamburgo (Rio Grande del Sur, Brasil). Primeramente, rescatamos 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 directivos/as y docentes de las cincuenta y seis escuelas del municipio.

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

Abstract

Education (dis) enchanted: pedagogies of gender on the sex education practices of the school of Brazil

This article develops the results of a study about the gender pedagogies on the practices of sex education in educative institutions in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil. We rescued some theoretical contributions to understand the sexual education, specifically from the cultural studies and gender theories, and from current researches about this topic. Besides, we show qualitative results from the interviews with directives and teachers of the fifty six schools of the municipality.

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Pos-Doctoral en Estudios de Género por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina. Profesora e investigadora de la Universidad Feevale y del Centro Universitario Unilasalle/Canoas (Brasil) 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/Río Grande del Sur” y “Cuerpos, lugares y destinos: un análisis de las prácticas de educación sexual en las escuelas de enseñanza fundamental. E-mail: denisequaresmadasilva@gmail.com

Keywords: sex education, gender, sexuality, pedagogies.

Resumo

Educação (des)encantada: pedagogias de gênero nas práticas de educação sexual de instituições escolares do Brasil

Este artigo integra os resultados de um estudo que teve como objetivo examinar as pedagogias de gênero que são articuladas nas práticas de educação sexual das instituições escolares de nível fundamental em Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul, Brasil). Inicialmente, resgatamos contribuições para a compreensão da educação sexual, mais especificamente a partir de pressupostos teóricos provenientes dos estudos culturais e de gênero, bem como de estudos atuais que abordam o tema. Também apresentamos resultados qualitativos obtidos através de entrevistas realizadas a diretivos/as e docentes das cinquenta e seis escolas do município.

Palavras-chave: educação sexual, gênero, sexualidade, pedagogias.

La educación sexual es un tema que ha venido ocupando crecientemente diversos espacios mediáticos, políticos, académicos y de la sociedad civil brasileña. La muestra más evidente de la extensión de este tema pudiera ser la actual polémica dentro y fuera del Congreso Nacional sobre la pertinencia de una propuesta del Ministerio de Educación para incluir temas de homofobia y respeto a la diversidad en la instrumentación de la educación sexual en las instituciones escolares². La articulación de estos debates y sus desenlaces confirman la consolidación de la educación sexual como un campo de intereses y luchas donde disímiles discursos participan en una disputa política de género y sexualidad que envuelve desiguales relaciones de poder por legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas (Furlani, 2008).

Subyace en estos enfrentamientos un acentuado interés por la educación sexual que trasciende la preocupación por la higiene del cuerpo, la prevención del VIH/SIDA, el incremento del embarazo en la adolescencia y el inicio cada vez más temprano de las relaciones sexuales. Esos enfrentamientos hablan de un acentuado interés por producir cuerpos y subjetividades ajustados a los ideales sexuales y de género predominantes (Butler, 2010; Foucault, 2003; Louro, 2010; Meyer y Soares, 2004).

Mis indagaciones en torno a la educación sexual han venido fundamentándose últimamente dentro de esta perspectiva de análisis y tuvieron su inicio a partir de un estudio con adolescentes embarazadas en situación de riesgo social que reveló las limitaciones de las familias para dialogar sobre sexualidad y las dificultades de algunas adolescentes para hallar respuestas a sus inquietudes (Quaresma da Silva, 2007).

² El material está compuesto por una guía y tres videos que iban a ser distribuidos en las escuelas de nivel medio. Recientemente, el 25 de mayo, 2011, la presidente de Brasil, Dilma Rousseff, ante presiones políticas, no aprobó la circulación del “kit antihomofobia”, lo que ha multiplicado las discusiones sobre el tema y el cuestionamiento de la postura del actual gobierno ante la discriminación por motivos sexuales y de género.

Ocupada entonces con las prácticas de educación sexual y su transversalidad en el currículo escolar realicé entrevistas con docentes y directivos de las escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental de la misma ciudad. Pude concluir, a través de los análisis de las entrevistas, que cuando los/as docentes explicaban los fines y la importancia de la educación sexual destacaban preocupaciones y propósitos más allá de la prevención de enfermedades y del embarazo adolescente. En sus expresiones se evidenciaba 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 infecciones de transmisión sexual. Acompañando estos temas circulan también representaciones sobre género y sexualidad que indican cómo deben ser hombres y mujeres y cuáles comportamientos, actitudes, gestos y prácticas sexuales son adecuados para cada uno (Quaresma da Silva y Ulloa, 2011a).

Parto del supuesto de que es necesario incluir otras perspectivas teóricas, en este caso la de género, para examinar las prácticas de educación sexual y desarticular las “verdades” que circulan en ellas sobre las identidades de género. Por tanto, examinar las prácticas de educación sexual con una perspectiva de género en las instituciones escolares de nivel fundamental en Novo Hamburgo/RS, significa describir 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.

En este sentido, me parece oportuno apuntar que con este estudio estoy realizando un recorte de las prácticas escolares, concentrándome apenas en las que el profesorado reconoce como prácticas de educación sexual. Sin embargo, esto no quiere decir que ignore que en las escuelas permanentemente circulan símbolos, normas, artefactos, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre género y sexualidad y que en un sentido amplio también educan sexualmente.

Los objetivos que me movilizan me ubican en un posicionamiento no solo teórico, sino, y sobre todo, político. Al analizar las prácticas de educación sexual con una perspectiva de género estoy implicándome con la necesidad de develar las pedagogías de género (Louro, 2008) que allí son articuladas y de reflexionar sobre los efectos de inclusión–exclusión, aceptación–discriminación, legitimación–desaprobación y normalidad–aberración que ellas producen.

Considero entonces que las reflexiones que estaré presentando pueden ser útiles para fundamentar acciones dirigidas a sensibilizar e implicar al profesorado en el cuestionamiento y problematización de sus prácticas como espacios de (re)producción de marginaciones, discriminaciones y exclusiones.

Las reflexiones que comparto en este artículo están basados en los análisis de las entrevistas semiestructuradas que apliqué a docentes y estudiantes de las 56 escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental de la ciudad de Novo Hamburgo, Rio

Grande do Sul, Brasil. El instrumento fue aplicado entre marzo y diciembre del 2010 buscando examinar las pedagogías de género que son articuladas en las prácticas de educación sexual³.

Los aspectos teóricos del estudio, la metodología asumida y un recorte de los resultados de los análisis de las entrevistas aplicadas estarán siendo comentados en este texto donde pretendo fundamentar que la educación sexual constituye un espacio en el cual circulan identidades de género valorizadas y desacreditadas y donde son activadas diversas tácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos características de género y sexualidad legitimados y dominantes en la lógica heteronormativa.

Enseñando y aprendiendo a ser y a hacer: lo pedagógico en la producción de las identidades sexuales y de género

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 ellos “deben ser”.

Situada en esta perspectiva asumo una noción no tradicional de la categoría pedagogía que me permite pensar en lo pedagógico más allá de los límites físicos escolares ya que se enseña, y se aprende mucho también, fuera de la escuela. Por tanto, como apuntan Giroux y McLaren (1995)⁴:

[...] existe pedagogía en cualquier lugar en que el conocimiento es producido, en cualquier lugar en que existe la posibilidad de traducir la experiencia y construir verdades, aunque esas verdades parezcan irremediabilmente redundantes, superficiales y próximas al lugar-común (p. 144).

Hablo de pedagogías culturales que nos enseñan hábitos, formas de comportamientos y valores a través de diferentes artefactos como el cine, la moda, las revistas, los programas de televisión, la literatura, la publicidad y la música. Desde este posicionamiento teórico podemos pensar también en pedagogías de género que son articuladas para garantizar que niños y niñas se vayan apropiando de un conjunto de “mandatos” sobre cómo deben ser hombres y mujeres para ser aceptados, respetados y valorados. A través de las pedagogías de género se enseñan cuáles comportamientos se deben valorar, cuáles actitudes y gestos son adecuados para cada género, bien como lo que se puede y se debe hacer (Louro, 2008).

Cuando planteo la existencia de pedagogías de género me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres interpretando género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas

³ 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.

⁴ Las traducciones que aparecen en este trabajo son de la entera responsabilidad de la autora.

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).

La educación sexual en el contexto brasileño

La educación sexual se ha ido constituyendo como un campo de convergencia en “el que se articulan y enfrentan los discursos sociales, como el discurso médico, el religioso y el jurídico. Este campo [...] puede entenderse como una tecnología y un dispositivo analizador de las políticas de género” (Darré, 2008, p. 202).

Esta idea se evidencia en los accesorios y dimensiones (mensajes, materiales didácticos, diseños de proyectos, metodologías) que podemos identificar en las prácticas actuales de educación sexual, donde aparecen reflejados fragmentos de “las verdades” construidas desde la pedagogía, la sexología, la medicina, la psicología, el derecho, y los estudios de género, así como por otros dispositivos como la iglesia. Boccardi (2008) apunta que “debido a tales superposiciones constitutivas, los propios límites disciplinares de la educación sexual aparecen difuminados y ella adquiere el lábil estatuto de un escenario de disputa entre distintas disciplinas y demás discursos sociales” (p. 50).

Al hablar sobre educación sexual y su introducción en las escuelas brasileñas podemos constatar cómo en diferentes momentos históricos, algunos de esos discursos han sido más predominantes o estables, hasta llegar al momento actual de coexistencia (y no precisamente armoniosa) de enfoques biológicos, psicológicos, jurídicos, médicos, epidemiológicos y religiosos. Cuestión que se torna más compleja en términos de ambigüedades y contradicciones si recordamos la existencia de diferentes marcos interpretativos en cada uno de estos enfoques.

Varias investigaciones revelan que la sexualidad siempre fue un aspecto polémico en la cotidianidad brasileña desde la Colonia del siglo XVI y que la Iglesia Católica tuvo un papel central, casi exclusivo, en el sistema moral existente que era reproducido en los colegios. Esta forma de educación sexual, marcada por un discurso moral-religioso, contenía un conjunto de normas, reglas y prohibiciones sobre el matrimonio y con relación a los comportamientos masculinos y femeninos; y era pautada básicamente en las costumbres cotidianas a través de ejemplos y mandamientos que eran transmitidos oralmente (Ribeiro, 2004). La prevalencia de este enfoque en el presente ha dependido de la extensión y consolidación de las doctrinas religiosas en cada contexto sociocultural. En países donde la Iglesia tiene una reconocida influencia, y

Brasil es uno de ellos, esta perspectiva de educación sexual “moralizante” o “religiosa” ha sido incluida dentro de los considerados “modelos 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. Jardim y Bretas (2006) pudieron constatar en sus indagaciones que las convicciones religiosas de los/las docentes se reflejan en sus prácticas de educación sexual.

En el siglo XIX, con el surgimiento de la noción de población urbana, emergió la necesidad de diseñar e instrumentar políticas y acciones públicas efectivas para su control y gobierno. Para Ribeiro (2004), estos elementos provocaron un cierto desplazamiento en la educación sexual, desde un discurso marcadamente religioso 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).

Este enfoque biomédico de la educación sexual incorporó algunas herramientas de apoyo como manuales, libros, o folletos. Ya a partir de 1920, se habían multiplicado y expandido enormemente estas publicaciones y se podía distinguir la “transmisión de la importancia y de la necesidad de la educación sexual a través de libros científicamente fundamentados publicados por médicos, profesores y sacerdotes” (Ribeiro, 2004, p. 18).

Las prácticas actuales de educación sexual, según estudios realizados en Brasil (Altmann, 2009; Furlani, 2008) se caracterizan por la organización de charlas o conferencias bastante permeadas por este discurso biomédico que coloca el énfasis en la prevención de enfermedades y de embarazos precoces, en cuidados higiénicos y alimenticios, y en el abordaje de los cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia. Estos estudios han verificado también que los profesores que más trabajan cuestiones de educación sexual son los de ciencias y que realmente el tema no es muy tratado de forma transversal (Moizés y Bueno, 2010). Ciencias como la Psicología y la Psiquiatría han “suministrado” a la educación sexual argumentos “científicos” para presentar algunas prácticas sexuales como “desvíos” o “disfunciones sexuales” a través de la multiplicación y medicación de las antiguas neurosis y la producción de nuevas representaciones sociales sobre los individuos (Russo, 2006).

Tras el golpe de 1964, muchas iniciativas en torno de las posibilidades de trabajar la educación sexual en las escuelas fueron reprimidas por el régimen militar. La obstaculización y supresión de tales innovaciones marcó en la historia de Brasil, sobre todo a partir de 1968, un estancamiento y (o) retroceso en materia de educación sexual: “muchas escuelas fueron cerradas, hubo profesores denunciados, incluso algunos procesados” (Barroso y Bruschini, 1982, pp. 22–23).

Solamente a partir de 1978, ante el incremento de adolescentes embarazadas y la extensión del virus de inmunodeficiencia (VIH) entre jóvenes, fueron retomados

proyectos de implementación de la educación sexual en los currículos escolares con un marcado enfoque biomédico y preventivo, apoyados por los órganos públicos municipales y estatales. Durante este período, se organizaron espacios de discusión de alcance nacional con la participación de estudiantes y profesores/as para intercambiar y consolidar experiencias de educación sexual. La inclusión de un referente jurídico en estos debates también fue un aspecto que contribuyó a desarrollar proyectos que comenzaron a incorporar temas como abuso sexual, acoso, explotación infantil, y derechos sexuales y reproductivos, lo que es indisoluble de las demandas y luchas de diferentes movimientos sociales.

La extensión y consolidación de esos debates propiciaron la aprobación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), en diciembre de 1996 (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997), para la concretización de la educación como garantía del ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad, la dignidad humana, y enfocado en la necesidad de vivir plenamente la sexualidad. La educación sexual aparece en estos Parámetros como un tema transversal que debe entrelazarse con los contenidos de las diferentes materias.

Sin embargo, pasados más de diez años de la aprobación de la educación sexual como tema transversal en los Parámetros Curriculares Nacionales del Ministerio de Educación y Cultura, los debates sobre los avances de esta propuesta no son complacientes.

Rescatando algunos antecedentes

Recientes estudios en ámbitos escolares de Brasil (Alvarenga e Igna, 2004; García et al., 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 (2009), a partir de un estudio en una escuela de Rio 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 (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 en la educación sexual se producen y vehiculan representaciones de género y sexualidad que indican modos de ver “lo masculino” y “lo femenino” y las formas posibles e imposibles de vivir la sexualidad.

En consecuencia, podemos decir que las prácticas de educación sexual que son instrumentadas en los ámbitos escolares están mediadas por múltiples discursos en torno a las identidades sexuales y de género, donde circulan, tanto representaciones hegemónicas, instituidas o tradicionales, como representaciones desvalorizadas, transgresoras, instituyentes o disidentes, resultando un universo de significaciones producidas socialmente y en conflicto.

Podemos concluir entonces este segmento planteando que históricamente la educación sexual ha constituido un dispositivo de control, regulación y normalización de los cuerpos y de su sexualidad, donde convergen, en una disputa política, diferentes discursos sobre la sexualidad humana que fundamentan los saberes, metodologías y artefactos de las prácticas de educación sexual.

Procedimientos metodológicos asumidos en la investigación

El estudio, de forma general, asumió una metodología cuanti-cualitativa, aunque específicamente en este texto estaré destacando 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 pedagogías de género 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 el investigador) 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 y estudiantes de las 56 escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental⁵ de la ciudad de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Las preguntas que exploran las pedagogías de género en la educación sexual están incluidas en las guías de las entrevistas de una investigación mayor que abarca otros temas con relación a la educación sexual en las escuelas. El instrumento fue aplicado entre marzo y diciembre del 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. Con relación a los/as estudiantes, la entrevista fue aplicada a un total de 119, cifra que representa aproximadamente un 10% del total de 1197 alumnos/as que cursan entre la 5ª y la 8ª series (estudiantes generalmente entre 11 y 14 años). Esta última elección se justifica a partir de los resultados que emergieron en un estudio exploratorio que realicé previamente con los/as docentes de estas escuelas, donde apuntaban que las actividades y programas de educación sexual se realizaban, fundamentalmente, a partir de la 5ta serie o grado.

⁵ 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.

La investigación abarcó indirectamente cerca de 21 800 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.

El DSC está conjugado en primera persona del singular e integrado por las expresiones claves 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, lo que 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 complementares 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 a 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 apenas un recorte de aquellas preguntas de la entrevista que levantaron ideas centrales que considero ilustrativas para describir las pedagogías de género que se articulan en las prácticas de educación sexual.

Develando pedagogías de género 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

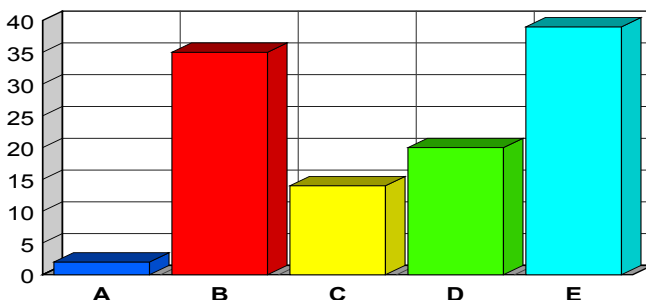
de entrevistadas (dos profesoras) declararon que abordan el tema de forma transversal en el currículo escolar, como se puede verificar en la tabla 1 y en el gráfico 1, que resumen las ideas centrales y porcentajes que resultaron del análisis de la pregunta *¿cómo es abordada la educación sexual en las escuelas?*

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 al 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.

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

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 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”.

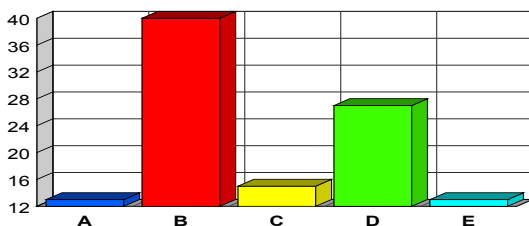
Veamos más claramente esta idea en la tabla 2 y el gráfico 2, donde aparece una síntesis de las ideas centrales y porcentajes asociados al análisis de la pregunta *¿A partir de cuál serie se comienza a trabajar la educación sexual?*

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: QualiQuantSoft® – Resultados cuantitativos.

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 de la educación sexual más reiterados 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 4ª y 5ª 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 para aclarar laguna duda. Trabajo las enfermedades sexualmente transmisibles y los métodos anticonceptivos a partir de quinto año, mismo que ellos aún estén inmaduros y no entiendan sobre el tema.

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 en torno a las discriminaciones que algunas de ellas producen. 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), de 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 los currículos o los planes de estudio. Aparece con mucha frecuencia porque las/os profesoras/es comentan las actitudes obscenas entre las/os estudiantes, 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 hablan de 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 desacreditadas y se articulan diversas tácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos características de género y sexualidad legitimados y dominantes en la lógica heteronormativa.

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

Con la propuesta de la educación sexual como tema transversal dentro de los PCNs se aspira a superar enfoques tradicionales que localizan la educación sexual en las materias de ciencias, incorporando apenas 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.

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.

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 cuando presentan el sistema reproductor y trabajan con las enfermedades de transmisión sexual y otras informaciones de embarazo precoz. Hablo sobre el cuerpo humano con sus nombres científicos, nada de peyorativos. Enfatizo mucho la cuestión de la salud, la prevención y la valorización del cuerpo. Trabajo 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 a un grupo de adolescentes a acceder a información sobre la prevención en prácticas no heterosexuales, lo que coloca en situación de riesgo a algunas identidades sexuales y de género 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” representaciones de 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 y 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 educación sexual abordada en todas las disciplinas y 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, al profundizar sobre los temas tratados, el DSC de los estudiantes indica que cuando la educación sexual se aborda fuera de la disciplina de Ciencias o en actividades extracurriculares no se agregan otras perspectivas, apenas se disloca o extiende el enfoque biomédico hacia otras áreas.

Argumento esta afirmación con el discurso colectivo que resultó cuando le preguntábamos a los/as estudiantes qué temas son abordados en la educación sexual:

Ya tuve educación sexual en varias conferencias y hablaron sobre los anticonceptivos. Solo esas cosas de preservativo. A veces viene una de la farmacia y muestra cómo es que se coloca el preservativo. Hicieron una conferencia, recuerdo que hablaron sobre enfermedades sexuales y que uno tiene que usar preservativo. También sobre embarazo en la adolescencia.

Son temas con los cuales los/as docentes se sienten cómodos/as porque no exigen la ruptura con los aprendizajes de género y sexualidad que incorporaron. Cuando aparecen temas como diversidad, homosexualidad, aborto, bisexualidad, masturbación, transexualidad y travestismo los/as profesoras/es expresan dificultades o poca preparación y que en esos casos es mejor traer un especialista, colocando la responsabilidad en un agente externo, denotando la necesidad de capacitación, acentuando el desempoderamiento de los/as docentes y 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, inevitables 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.

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

Al indagar ¿a quién la educación sexual es dirigida 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:

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.

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 de la misma manera como mismo el embarazo tiene que ser trabajado directamente con las muchachas, ¿né?

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 femineidad 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 obviedades que se sustentan en diferencias biológicas. La responsabilidad que es depositada en las adolescentes no es un efecto por ellas tener 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 aflorando 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 orientamos cómo ellas deben comportarse, cómo deben vestirse, usar ropas adecuadas. Ella es quien va a 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 es siempre para la chica, infelizmente. 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 fiesta, quien va a tener que parar 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 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 una visión de los hombres como “depredadores sexuales por naturaleza”, lo que privilegia la potencia sexual y la infidelidad como cualidades intrínsecas a la masculinidad, lo que se conjuga con una exaltación del yo exterior (hacer, lograr, actuar) que valoriza la potencia masculina (Bordieu, 1995). Asignaciones que solo consiguen perpetuarse por el predominio de una representación hegemónica de la feminidad que se distingue por la ternura, la delicadeza y la pasividad sexual. Sutilmente, también aparece reflejado en este discurso una de las polémicas más recurrentes social y jurídicamente: la responsabilidad de las mujeres por ser violadas al usar ropas no adecuadas, siendo señaladas como “provocadoras” del ataque masculino (Quaresma da Silva y Ulloa, 2011b).

Algunos emergentes de cambio pueden ser identificados en las respuestas a la pregunta ¿A quién la educación sexual es dirigida 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 gaicho, 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 cuantas más chicas pegar mejor. Con ellos porque las familias acostumbran a controlar y a acoger más a las niñas y los varones están sueltos. No existe unos ser 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 perturban la representación del gaucho 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 impresión de estigmas en expresiones de identidades no legitimadas o desviadas que deben ser corregidas.

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

Valoraciones finales

Cómo abordar la educación sexual fue una cuestión que estuvo atravesando permanentemente la investigación a la hora de los/as docentes 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 vienen desempeñando un papel fracasado en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. Los supuestos que se comparten sobre qué implica transversalizar la educación sexual y el poco tratamiento metodológico para su proyección, son aspectos que obstaculizan los avances en esta área.

El estudio reveló que en la educación sexual se articulan pedagogías de género y sexualidad que vehiculan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades que (re)producen situaciones de discriminación, exclusión y marginación entre géneros y al interior de un mismo género y 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 en 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 evadidos 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 evasión de las/os docentes que se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, quedando poco espacio para que encuentren respuesta a las interrogantes que los/as inquietan. En este sentido es necesario tener en cuenta, como destaca Figueiró (2009), que el propósito de educar sexualmente engloba 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, aún considerando pequeños los cambios que pueda gestar.

Bibliografía

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.2004.

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

Barroso, C., y Bruschini, C. (1982). *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis, Brasil: Vozes. 1982.

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.

Burin, M. y Meler, I. (1998). Familia, Institucionales Educativas y Asistenciales. En: Género 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* (3th ed., pp. 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 (pp. 199–214). Quito: FLACSO.

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

Foucault, M. (2003). História da Sexualidade II: O uso dos prazeres (10th ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Graal.

Furlani, J. (2005). O bicho vai pegar! –um olhar pós–estruturalista à educação sexual a partir de livros paradigmáticos infantis. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 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. et al. (2004). Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO.

Giroux, H.A.; McLaren, P. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. En: Silva, T.T. y Moreira, A. F. (Orgs.): Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais (pp. 144–158). Petrópolis, Brasil, Vozes.

Jardim, D. P. y Bretas, J. R. S. (2006). “Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira–SP”. Revista Brasileira de Enfermagem, 59(2), 157–162.

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, Brasil: Editora da FURG.

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

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

Louro, G.L. (2008). “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”. Pro–Posições, 19(2), 17–23.

Louro, G.L. (2010). Pedagogias da sexualidade. En *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3th ed., pp. 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

Meyer, D. y Soares, R. (2004). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. En *Corpo, Gênero e sexualidade* (pp. 5–16). Porto Alegre: Mediação.

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>.

Moizés, J. S. y Bueno, S. M. V. (2010). “Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental”. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 205–212.

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. (2007a). Mães–meninhas: a gravidez na adolescência escutada pela Psicanálise/Educação. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado enero 12, 2010, en http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94659

Quaresma da Silva, D. R. y Ulloa, G. O. (2011a). “Práticas 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>.

Quaresma da Silva, D. R. y Ulloa, G. O. (2011b). Hombres y mujeres de leyes. ¿cómo actuar con una perspectiva de género? A importância da perspectiva de gênero nas práticas jurídicas. Em Carraro, L. y Coimbra, R. *O direito em sala de aula*. Novo Hamburgo, Brasil: Feevale.

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

Russo, J. y Venâncio, A. T. A. (2006). “Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III”. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, IX, 3, 460–483.

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, Brasil: Summus.

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

Artículo recibido: Agosto, 2011

Aceptado para su publicación: Febrero, 2012