
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto
y multilingüe



Arizona State University

Volumen 19 Número 14

20 de Mayo 2011

ISSN 1068-2341

Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil

Denise Quaresma da Silva
Universidade Feevale, Brasil

Oscar Ulloa Guerra
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Citación: Quaresma da Silva, D. R. y Ulloa Guerra, O. (2011) Embarazo en la adolescencia y educación sexual: un análisis en el sur de Brasil sobre las prácticas e implicaciones desde la perspectiva de género. *Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (14). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/819>

Resumen: Este artículo aborda una caracterización de las prácticas de educación sexual en instituciones educativas de Novo Hamburgo, Río Grande del Sur, Brasil, donde el embarazo precoz tiene una significativa extensión. En el estudio realizado rescatamos aportaciones para la comprensión de la educación sexual, específicamente a partir de presupuestos teóricos provenientes del posestructuralismo, 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 56 escuelas del municipio.

Palabras clave: educación sexual; escuelas; sexualidad.

Practices of sexual education: an analysis in municipal schools in the south of Brazil.

Artículo recibido: 09-01-2010
Revisiones recibidas: 11-23-2010
Aceptado: 12-31-2010

Abstract: This article approaches a characterization of the practices of sexual education in educative institutions in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil, where the precocious gestations have a significant presence. We revisited theoretical contributions specifically from Poststructuralism, to understand sexual education, and from other contemporary researchers studying this topic. In addition, we show qualitative results from interviews with directives and teachers of the 56 schools of the municipality.

Key words: sexual education; schools; sexuality.

Práticas de educação sexual: uma análise em escolas municipais do sul de Brasil.

Resumo: Este artigo aborda as práticas de educação sexual nas instituições educativas da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, onde as gestações precoces têm uma expressiva extensão. Na pesquisa desenvolvida elencamos contribuições para compreender a educação sexual, especificamente a partir dos pressupostos teóricos emergentes do pós-estruturalismo, assim como de alguns estudos atuais sobre o objeto. Também apresentamos resultados qualitativos emergidos através das entrevistas aplicadas aos/as diretores/as e docentes das 56 escolas do município.

Palavras-chave: educação sexual; escolas; sexualidade.

Aproximándonos al tema

El embarazo precoz es sin duda una problemática de preocupación mundial. En los Objetivos del Milenio (ODM) aprobados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Objetivo 5, referido a mejorar la salud materna, posee un indicador sobre la fecundidad adolescente y destaca su necesaria reducción por la trascendencia que tiene dentro de este objetivo y por su incidencia en el cumplimiento de otros (Organización de las Naciones Unidas, 2010).

En Brasil, el Ministerio de Salud considera el embarazo en la adolescencia como un problema de salud pública. Registros estadísticos muestran que el número de adolescentes embarazadas estuvo incrementándose anualmente y que en la actualidad, sin llegar a cifras complacientes, se puede constatar una gradual disminución, según el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE). No obstante, esta organización destaca que desde el 2005, en sus investigaciones sobre embarazo precoz, comenzaron a ser consideradas significativamente las edades comprendidas entre 10 y 14 años (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 2005).

La investigación “Juventudes y Sexualidad” (García, Abramovay, y Silva, 2004) trajo un dato alarmante: una de cada 10 estudiantes queda embarazada antes de los 15 años. Esto quiere decir que una adolescente brasileña tiene más probabilidades de quedar embarazada (ocurre con una incidencia del 10%) que de terminar un curso superior (solo 7% llega a graduarse en las universidades).

Específicamente en Novo Hamburgo, ciudad del estado Río Grande del Sur y contexto principal de nuestros estudios y actuaciones profesionales, la proporción de recién nacidos/as hijos/as de madres adolescentes representó un 18% del total de nacimientos en el 2008, según el Informe Municipal de Acompañamiento de los ODM, donde también se agrega que “el porcentaje de madres con menos de 20 años es preocupante. En la mayoría de los casos, las adolescentes enfrentan diversos problemas y pasan a asumir responsabilidades para las que aún no están preparadas” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009, p. 6).

Es por eso que nuestras primeras indagaciones sobre este tema estuvieron centradas en las vivencias de adolescentes sobre la gestación, la relación madre-hija, y en los procesos de identificación sexual. Al concluir aquel primer estudio en Novo Hamburgo, titulado “El embarazo en la adolescencia desde el Psicoanálisis y la Educación”, se constataron limitaciones en las familias estudiadas para introducir temas de sexualidad, embarazo y control de la natalidad, así como

dificultades en las adolescentes para hallar respuestas a sus múltiples inquietudes, temores y contradicciones con relación a la sexualidad (Quaresma da Silva, 2007b). Si esto estaba ocurriendo en las familias, ¿cómo se estaba desarrollando la educación sexual en el escenario escolar?

Se nos presentaba el imperativo de colocar la mirada en las escuelas, no solo por el compromiso social que las instituciones educativas deben tener con relación a las problemáticas sociales del contexto donde actúan, sino también porque los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC) destacan la instrumentación de la educación sexual como un tema transversal, o sea, no como una disciplina específica, sino como un asunto que los/as docentes tienen el reto de imbricar armónicamente con los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997).

En consecuencia, las escuelas no solo tienen el compromiso social de implementar acciones de educación sexual para la prevención del embarazo, la salud sexual y reproductiva y la promoción del respeto hacia la diversidad sexual, sino también el deber de cumplir con lo dispuesto legalmente en los PCNs. En este sentido existen estudios en Brasil que muestran los resultados, limitaciones y oportunidades para instrumentar la educación sexual como tema transversal, pero la realidad es que no se ha avanzado al nivel que requieren nuestras poblaciones. Las dificultades y resistencias de las/os docentes para trabajar el tema, el poco entrenamiento metodológico para asumir esta exigencia, las funciones desencontradas y las difíciles condiciones de trabajo; son identificados como algunos obstáculos que limitan el éxito de esta propuesta (Arroyo, 2002; Silva y Megid, 2006).

Otras investigaciones (Alvarenga e Igna, 2004; Furlani, 2005; Nardi, 2008) muestran resultados que confirman la necesidad de extender los abordajes en torno a la educación sexual en Brasil, destacando que en las escuelas se presentan situaciones recurrentes de exclusión, marginación y corrección de aquellos/as estudiantes que se distancian de los patrones considerados como “normales” en la lógica heteronormativa. Se añaden también referencias que describen poco conocimiento de los métodos anticonceptivos en adolescentes, tanto de escuelas públicas como privadas (Martins et al., 2006).

Por tanto, resulta importante impulsar proyectos de investigación que permitan evaluar las prácticas de educación sexual, pensando en la utilidad que pueden tener sus resultados para perfeccionar y superar dificultades y obstáculos existentes.

Nos preguntamos entonces: ¿qué está aconteciendo en las escuelas de Novo Hamburgo con relación a la educación sexual?, ¿existen acciones programadas (curriculares o extracurriculares)?, ¿quiénes las diseñan, organizan y ejecutan?, ¿qué metodologías y recursos metodológicos utilizan?, ¿qué es para los/las docentes asumir la educación sexual como tema transversal?, ¿qué cuestiones son abordadas y cuáles no?, ¿cómo se articula el tema de la diversidad en las prácticas de educación sexual?

Estas interrogantes fundamentaron la aprobación, en el año 2008, del proyecto institucional “Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur”, (del Grupo de Investigación Educación, Cultura y Trabajo, de la Universidad FEEVALE), integrando como uno de sus objetivos principales: caracterizar las prácticas de educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental.

Las reflexiones y análisis del estudio realizado tomaron como referentes teóricos algunas contribuciones emergidas de los estudios culturales que consideramos pertinentes para la comprensión de la educación sexual en las instituciones escolares, sobre todo aportaciones provenientes del posestructuralismo, así como estudios precedentes que abordan la educación sexual.

Estos aspectos teóricos, la metodología asumida y algunos resultados de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a docentes y directivos/as de las cincuenta y seis escuelas municipales de Novo Hamburgo, durante el año 2009 y parte del 2010, estarán siendo comentados en este artículo,

considerando que pueden servir de consulta para la realización de otros estudios y para la sensibilización e implicación del profesorado en el cuestionamiento y problematización de sus prácticas.

Partiendo de las unidades de análisis construidas para examinar las entrevistas, abordaremos qué significa para los/as docentes asumir la educación sexual como un tema transversal, quiénes son responsabilizados/as con este tema, qué metodologías emplean, cuáles son sus fines, y cuáles son los temas que se abordan. Lo cual nos servirá de argumento para afirmar que la educación sexual aún no aparece en las escuelas estudiadas como un tema transversal y que constituye un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa.

Escuela, cuerpos y sexualidad

En las escuelas se viene hablando de sexo hace siglos, aunque pueda parecer a primera vista que no es así. Al centramos en los colegios del siglo XVIII, y analizar sus mecanismos de funcionamiento, veremos que todo el tiempo se habla de sexo. Allí se concentraron los discursos sobre este tema, se codificaron los contenidos y se legitimaron las “autoridades” para abordarlo. Las escuelas constituyen un micro espacio de poder que controla los cuerpos y el sexo de forma pensada y articulada (Foucault, 2003).

Louro (2010) también destaca la escuela como una instancia que participa activamente en la producción de identidades y diferencias, privilegiando unas identidades y prácticas hegemónicas en cuanto niega, desvaloriza y margina otras, jerarquización que siempre tiene lugar en un proceso de carácter histórico, cultural y político, lo que nos hace pensar en la sexualidad como un dispositivo histórico de poder (Foucault, 2004).

Tal vez esta preocupación de las escuelas por producir cuerpos con “buen comportamiento” pudiera estar asociada al gran interés que estas instituciones vienen teniendo por el tema de la educación sexual, buscando refinar el control sobre los cuerpos y la efectividad de esas prácticas, sean cuales fueren los argumentos asumidos en diferentes momentos históricos (moral, higiene, SIDA, inclusión).

Meyer y Soares (2004), al analizar cuestiones relacionadas con el cuerpo, el género y la sexualidad en las prácticas escolares, destacan:

Un examen más atento e interesado, [...] nos permitiría percibir que, al focalizar la mente, la educación escolar ha funcionado, al mismo tiempo, como una de las instancias autorizadas en nuestra cultura a educar y, por tanto, a producir el cuerpo “tal y como este debe ser”. O sea, por ser concebido como el “lugar” que abriga el alma, la mente o la razón [...], el cuerpo, paradójicamente, también se tornó central en el engendramiento de procesos, estrategias y prácticas pedagógicas (p. 7).

Las escuelas y otras instancias sociales y artefactos participan activamente en la producción de cuerpos y subjetividades ajustados a los ideales sexuales y de género que perpetúan la heterosexualidad como lo “natural” incuestionable. Constituyen prácticas regulatorias que pueden ser consideradas como una pedagogía sostenida e infinita, prácticas que tienen el poder de producir aquellas cosas de las cuales hablan. Butler (2010) argumenta que:

[...] toda fuerza regulatoria se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarcar, hacer, circular, diferenciar– los cuerpos que ella

controla. Así, el “sexo” se torna un ideal regulatorio cuya materialización es impuesta (p. 154).

Con la presentación de estas primeras ideas queremos mostrar que en las escuelas circulan símbolos, normas, artefactos, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre la sexualidad, unas valorizadas y otras desacreditadas. En esos mensajes sobre la sexualidad se enseña “lo bueno” y “lo malo”, por tanto, también deben ser considerados en un análisis sobre cómo se educa sexualmente en las instituciones escolares. O sea, los mensajes sobre la sexualidad trascienden las prácticas de educación sexual que intencionalmente se valoran, programan y ejecutan y no siempre es coherente lo que se trasmite en las actividades específicas de educación sexual y lo que la escuela “habla” todo el tiempo en torno a las identidades y prácticas sexuales. Incluso, estos mensajes implícitos, sutiles, pero reiterados cotidianamente, son en muchas ocasiones mucho más efectivos y productivos que cualquier conferencia impartida por el/la mejor de los/as especialistas (Quaresma da Silva, 2007a).

La educación sexual, puede ser entendida entonces, en toda su extensión, como un campo de lucha donde disímiles discursos participan en una disputa política de la sexualidad para legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas (Darré, 2005). Múltiples discursos que son significados y contruidos por diferentes dispositivos (la medicina, la psicología, la iglesia, los medios, la educación, la política, las leyes). Cuando hablamos de discurso nos referimos a “una serie de afirmaciones, en cualquier dominio, que instaura un lenguaje para poder hablarse de un tema y una forma de producir un tipo particular de conocimiento” (Hall, 1997, p. 29).

En el discurso circulan diversas representaciones que participan en nuestros procesos de significación de las cosas y de las personas, resultantes de nuestra experiencia cultural. Por ejemplo, el significado que es atribuido en la escuela a un chico que quiere usar accesorios considerados femeninos está relacionado con la forma en que lo representamos, o sea, el vocabulario que es utilizado para designarlo, describirlo, clasificarlo, valorarlo, explicarlo y también los supuestos que sobre él construimos.

También podemos confirmar, a partir de los análisis que han realizado los/as autores/as mencionados/as en esta primera parte, el carácter construido de la dimensión sexual humana. Particularmente nos parece ejemplar la forma en que Louro (2010) describe esta cuestión al reconocer la existencia de un trabajo pedagógico continuo, reiterado e ilimitado que es puesto en práctica por disímiles instancias sociales para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad considerados legítimos. Esto confirma que las masculinidades y las feminidades son construidas y producidas en y por las relaciones de poder de una sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen (Beauvoir, 1990).

Educación sexual en Brasil

La educación sexual se ha ido constituyendo como un campo de convergencia de ideas procedentes de diferentes disciplinas científicas e instancias sociales preocupadas con la temática de la sexualidad, o con alguna de sus dimensiones. Esta idea se evidencia en los rastros (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 lável 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 (Alencar et al., 2008; Altmann, 2009; Andrade et al., 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).

Barroso y Bruschini (1982) destacan que después de 1960 vinieron años de significativas modificaciones con relación a los modos humanos de posicionarse como sujetos sexuados. Con la influencia de movimientos como el feminista y de grupos que defendían el control de la natalidad se intensificó la propuesta de inclusión de la educación sexual en los currículos. Por ejemplo, en un colegio de Río de Janeiro, la educación sexual efectivamente era implementada:

Los propios alumnos sugerían la posibilidad de que la dirección del colegio admitiese dar aulas de educación sexual, proponiendo que estas fuesen impartidas en grupos

mixtos y a partir de los 11 ó 12 años de edad. Al inicio, los encuentros estuvieron muy marcados por una línea biológica, abordando, sobre todo, la reproducción humana. Luego se fue transitando hacia la incorporación de otras temáticas y focalizando todos los problemas que proponían los jóvenes (p. 20).

Tras el golpe de 1964, muchas de estas iniciativas fueron reprimidas por el régimen militar, como mismo fueron reprimidas todas las manifestaciones políticas. 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, p. 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.

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. Por tanto, 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

Con los PCNs, al proponer la educación sexual como tema transversal, se pretende la multiplicación de intercambios y reflexiones con los/as estudiantes sobre la repercusión de los mensajes que los/as mismos/as reciben diariamente sobre la sexualidad a través de los medios, la familia y otras instancias sociales. De esa forma, al abordar conocimientos actualizados sobre el tema y al promover el debate de los “diversos valores asociados con la sexualidad y los comportamientos sexuales existentes en la sociedad, se posibilita que el alumno pueda desarrollar actitudes coherentes con estos valores” (respeto a la diversidad, aceptación, inclusión) (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997, p. 291). También se espera superar enfoques tradicionales de abordaje de la sexualidad desde una perspectiva biomédica, lo que era muy común cuando fueron presentados los PCNs, según Furlani (2005, p.15), al afirmar que “las discusiones sobre la sexualidad humana se presentaban casi exclusivamente en las aulas de Ciencias y de Biología y en el trabajo aislado de esas/es profesoras/es”.

También Nardi (2008) reitera esta idea cuando plantea que los parámetros se inscriben en un modelo de educación sexual “marcado por el dominio de la biología (una ciencia de la sexualidad – una *scientia sexualis*, como decía Foucault), dentro de la cual la discusión de la construcción social de la sexualidad y de la diversidad es marginal o ausente” (p. 17).

Por tanto, la propuesta de los PCNs está en consonancia con las demandas actuales de entender la sexualidad integrando dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales (Barragán, 1995; López, 2005), así como la responsabilización de los adolescentes con la reproducción y la promoción de la equidad de género (Nogueira, Saavedra, y Costa, 2008). El reto que se presenta entonces es, como plantea Lameiras et al. (2006, p. 193), “trascender anteriores modelos de

educación sexual de carácter moralista y preventivo [...] y adoptar un modelo de educación sexual integral, democrático”.

Con esta proyección también se destaca la necesidad de superar discursos que niegan o sancionan el placer y la sexualidad en la adolescencia, esto crea un cerco que obstaculiza hablar abiertamente del tema, dificulta el acceso a información y limita la educación y preparación para vivir la sexualidad de una manera placentera y responsable (Quaresma da Silva y Ulloa, 2010, Ago 23-26).

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.

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. Otras problemáticas, como las gestaciones precoces y las enfermedades de transmisión sexual, aún continúan siendo consideradas como relevantes (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009, p. 6).

En otras referencias podemos encontrar también 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 se han propuesto 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, sin dejar de tratar también la prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual (Junqueira, 2008, 2009).

Estos proyectos innovadores defienden que la sexualidad es una invención, una creación social significada históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, producen jerarquías, normalizan, transgreden, instauran saberes y consolidan verdades (Butler, 2010; Louro, 2010).

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 las representaciones hegemónicas, instituidas o tradicionales, como las 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

Para la consecución del proyecto “Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur”, (del Grupo de Investigación Educación, Cultura y Trabajo, de la Universidad FEEVALE), fue presentado su diseño y aprobado

por la Secretaría Municipal de Educación de Novo Hamburgo y fueron realizados los primeros contactos con la dirección de las escuelas, presentando la investigación y sensibilizando a todas/os con los objetivos del estudio y sus aportaciones para el perfeccionamiento de la labor educativa, específicamente de la educación sexual como tema transversal.

El estudio tuvo como objetivo principal caracterizar las prácticas de educación sexual en las escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental (incluyen 8 series o grados, desde la primera serie, 6 años, hasta la octava serie, 14 años). O sea, nos estamos refiriendo a escuelas que por lo general tienen estudiantes entre 6 y 14 años, y que suman en total, aproximadamente, 21,800 estudiantes, según los registros de matrícula de las cincuenta y seis escuelas. Algunas de estas escuelas tienen la particularidad de incluir solamente estudiantes entre la primera y la cuarta serie, por lo que las edades oscilan entre 6 y 9 años.

El estudio, de forma general, asumió una metodología cuanti-cualitativa, aunque específicamente en este texto estaremos abordando los resultados que emergieron de los análisis cualitativos. Esta elección se justifica por las potencialidades analíticas institucionales de las narrativas de las personas entrevistadas, que en la forma de anécdotas, relatos, quejas, silencios, negaciones y evasiones, permiten acceder a nuestro objeto.

Las narrativas corresponden a entrevistas semi-estructuradas que fueron aplicadas a directivos/as y docentes de estas escuelas con la finalidad de explorar y describir las prácticas relativas a la educación sexual (ver en anexo diseño de las entrevistas).

La entrevista fue reconocida como un instrumento que integra un proceso constructivo que trasciende las respuestas dadas por el sujeto y que es inseparable de la particular relación que se establece entre investigador e investigado. “Toda entrevista es, por su propia naturaleza, un escenario nuevo dentro del que se producirán fenómenos y comportamientos totalmente imprevistos” (González, 1997, p. 195).

Las entrevistas fueron aplicadas a todas las personas del nivel directivo de cada una de las escuelas, siendo 56 directoras, 52 coordinadoras/es pedagógicas/os, 16 orientadoras/es educativas/os. También se incluyó en el estudio una muestra no probabilística del 10% de los/as docentes de cada escuela, resultando un total de 127 entrevistadas/os. El período de aplicación ocupó el segundo semestre del año 2009 y el primer semestre del año 2010.

La elección de un instrumento abierto, como la entrevista, se justificó por las posibilidades de realizar análisis más abarcadores, profundos y detallados del objeto de estudio. Este es un instrumento que proporciona una mayor comprensión del problema investigado, que en nuestro caso integra algunas cuestiones con un nivel de realidad difícil de cuantificar, con un universo de significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos, creencias y valores en torno a las situaciones cotidianas y a las prácticas profesionales, ya que nos interesa también indagar las significaciones que circulan sobre qué implica asumir la educación sexual como un tema transversal, así como las representaciones de identidades y prácticas sexuales que son incorporadas (Minayo, 1994).

En la entrevista, la expresión del sujeto está muy definida por el sentido que adquiere su vínculo con el investigador. González (1997) comparte que:

El compromiso intencional del sujeto con el proceso de investigación, no significa que el valor de la información producida dependa de su intención consciente. El sujeto, en todas las formas complejas de su expresión intencional, produce una gran cantidad de información que no es capaz de concientizar, la cual es esencial para la investigación científica. Las entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (p. 194).

La entrevista semi-estructurada estuvo constituida 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 preguntas básicas fueron elaboradas integrando un conjunto de categorías temáticas para explorar las prácticas de educación sexual.

Después de la recogida de información, fue realizada la transcripción de las narrativas para apropiarnos del campo de investigación y fueron definidas las unidades para llevar a cabo un cuidadoso análisis de contenido de las entrevistas.

Como en nuestro caso recurrimos al análisis de contenido como una herramienta auxiliar de análisis de las narrativas recogidas a través de las entrevistas, estas categorías temáticas iniciales luego fueron ampliadas o reformuladas a partir de otras que emergieron en el proceso de aplicación de las entrevistas y durante la reducción y organización de la información. Por eso el/la investigador/a no es para nosotros un/a simple colector/a de datos, “sino un sujeto activo implicado en un proceso de relación con el otro [...] El investigador, en su carácter activo y pensante, es el instrumento esencial de la investigación” (González, 1997, 194).

Según Piñuel (2002), se suele denominar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que provienen de procesos singulares de comunicación previamente registrados como las entrevistas.

Nuestras unidades de análisis fueron: la educación sexual como tema transversal, la responsabilización de la educación sexual, metodologías empleadas, fines de la educación sexual y temas abordados.

Tuvimos en cuenta también para nuestros procedimientos que la entrevista constituye una herramienta productora de subjetividades, pues quien ocupa la posición de entrevistadora/or habla desde un lugar de saber/poder, produciendo efectos sobre quienes son entrevistados/as. En el momento de la entrevista, la persona que responde va a escoger las palabras que serán dichas, teniendo en cuenta el lugar que ocupa quien investiga y los sentimientos que produce en ella.

Comentando resultados

Nuestros análisis de las entrevistas aplicadas a los/as directivos/as y docentes de las escuelas municipales de Novo Hamburgo revelaron informaciones sobre las prácticas de educación sexual que consideramos meritorias de ser comentadas y compartidas. Ellas constituyen un material reflexivo para promover en estas instituciones el análisis de sus prácticas y la superación de obstáculos para avanzar hacia modelos de educación sexual inclusivos, así como también un posible referente para las escuelas privadas y estatales.

La educación sexual como tema transversal

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.

En las escuelas donde fue realizada la investigación es común asumir “tema transversal” con algo que no debe ser institucionalizado, organizado o planificado. Una de las profesoras entrevistadas ilustra este supuesto con mucha claridad en sus palabras:

[...] 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 (Comunicación personal, diciembre, 2009).

Si bien es cierto que la acción educativa no tiene momento específico, 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. Tal parece que la educación sexual funciona solo como un “apagafuegos” en una situación emergente y que unos deben esperar que llegue un momento crítico para conversar sobre sexualidad. Esto limita el carácter preventivo que también debe tener la educación sexual y acentúa una perspectiva circunstancial y de intervención ante situaciones de “peligro” o ante la demanda explícita de las/os estudiantes. Una profesora describía así su actuar ante una pareja de adolescentes:

[...] fue muy positiva la conversación solo con ellos dos porque en los grupos una tiene estudiantes con mucha inmadurez todavía, así, como que infantiles, y otros pensando demás, entonces una precisa llegar a esos pequeños grupos primero (Comunicación personal, noviembre, 2009).

Sin embargo, es muy difícil poder preveer el momento en que las/os estudiantes van a necesitar la información y la preparación que debemos darles para comprender y afrontar las circunstancias que pueden presentarse en su vida. Esta postergación coloca a niños/as y adolescentes en mayor vulnerabilidad ante un embarazo, contagio o situaciones de abuso y no propicia el debate y la crítica sobre situaciones de discriminación en los ámbitos escolares.

También estos supuestos nos posibilitan comprender la inadecuada interpretación que existe entre las/docentes sobre el momento adecuado para iniciar la educación sexual, sostenida por el temor de incentivar o promover un interés precoz por las relaciones sexuales si se habla de estos temas en la infancia.

El desplazamiento de la educación sexual a la etapa adolescente adquiere mayor evidencia en las instituciones que formaron parte de nuestro estudio que solo tienen hasta 4ta serie o grado (9 años) y que por tanto tienen pocas probabilidades de contar entre sus estudiantes con adolescentes embarazadas, lo que refleja una concepción de la educación sexual en la que predomina un enfoque biomédico.

Nosotros aquí no tenemos problemas de embarazo, entonces no es una problemática que sale en los diagnósticos y por tanto no es una prioridad para el trabajo educativo-pedagógico en la escuela. Desde que yo estoy aquí, y ya van a ser 4 años, no vi ningún caso de adolescente embarazada, ahora ya sí vi una u otra que salió de aquí, porque aquí solo tenemos hasta 4to grado ¿eh? Y sí, es un problema muy serio, pero aquí no tenemos esa repercusión (profesora entrevistada, comunicación personal, marzo, 2010).

Al indagar por talleres realizados entre las/os docentes para debatir sobre cómo garantizar la transversalización de la educación sexual de forma curricular y extracurricular, la totalidad reconoció

que era necesario realizar actividades metodológicas para discutir y elaborar ideas conjuntas y que realmente no habían pensado en la necesidad de dar un tratamiento metodológico al tema. En sus respuestas una profesora expresaba:

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. Pero sí aparece con mucha frecuencia porque las/os profesoras/es comentan las actitudes obscenas entre las/os estudiantes, la homosexualidad... (Comunicación personal, noviembre, 2009).

Lo anterior apunta la necesidad de impulsar el debate metodológico sobre la instrumentación de la educación sexual como tema transversal y señala las quejas, angustias, malestares y dificultades de las profesoras/es para abordar situaciones que aparecen de alguna forma en sus aulas como la homosexualidad, sin dejar de tener en cuenta que la queja implica una postura heteronormativa ante la homosexualidad y otras expresiones de la sexualidad que se distancian de los patrones instituidos.

En las palabras de otra profesora se ilustran las respuestas que aparecían cuándo se indagaba sobre qué se hacía concretamente en la escuela sobre educación sexual: “¿Cómo te explico? El tema siempre es trabajado. Sí, siempre se trabaja. Ahora, así específicamente en qué, ahora no te sé decir”.

El poco tratamiento metodológico que tiene la instrumentación de la educación sexual en las escuelas permite comprender también el distanciamiento de algunas/os docentes con un proceso que la institución en ocasiones no privilegia.

Responsabilización de la educación sexual

Una aspiración deseada con la propuesta de la educación sexual como tema transversal dentro de los PCNs es superar enfoques tradicionales que centran la educación sexual en las materias de ciencias incorporando apenas un discurso biomédico y epidemiológico. Lo ambicionado es convertir la educación sexual en un tema de todos/as y enriquecerla desde diferentes perspectivas a partir de lo que cada materia puede aportar y acercando los temas a la realidad cotidiana de infantes y adolescentes.

Sin embargo, la idea de ubicar las acciones educativas relativas a la sexualidad en las materias de ciencias aún permanece arraigada. En las entrevistas emergió la centralización de esta misión a las/os profesoras/es que imparten ciencias, donde aparecen el cuerpo humano y la salud como contenidos.

Una de las profesoras expresaba que “la educación sexual está más explícita en el área de Biología, ahí está bien específica por la cuestión de la salud, las dolencias y el estudio de los órganos reproductores”.

Este criterio fue extensamente compartido y aunque muy pocas/os profesoras/es expresaron dificultades o poca preparación para hablar sobre la sexualidad, la realidad es que con excepción de materias como Biología, en otras no aparece claramente definido cómo realizan el entrecruzamiento de sus contenidos con la sexualidad.

Aparece también de forma reiterada que “es mejor traer un especialista a la escuela para hablar de estos temas, ellos son muy dinámicos y por lo general están bien preparados” (Profesora entrevistada, comunicación personal, marzo, 2010), colocando la responsabilidad en un agente externo, denotando la necesidad de capacitación de los/as docentes y convirtiendo en nuclear una acción que debería ser complementaria.

Metodologías empleadas

Sobre las actividades que se realizan, aparecen con frecuencia en las entrevistas ejemplos de talleres y conferencias que son planificadas y realizadas en el año, pero su poca articulación con

otros procesos sustantivos de la escuela (docencia, preparación pedagógica, investigación) reduce en gran medida la trascendencia, sistematicidad y sostenibilidad de las mismas.

Es importante también apuntar que no existe una lógica sobre cuáles temas ir insertando en cada taller según las prioridades identificadas y en consonancia con algunos principios rectores que deben sustentar la educación sexual tales como la promoción del disfrute pleno de la sexualidad, la equidad de género y el respeto a la diversidad.

En la totalidad de las escuelas no fue posible que los directivos apuntaran algún sistema de seguimiento y evaluación del impacto de estas actividades que posibilitara la identificación de sus efectos positivos e irregularidades a ser superadas. Tampoco resulta una práctica habitual explorar las inquietudes, necesidades y expectativas de las/os estudiantes antes de ser realizadas las actividades.

Las actividades que son planificadas durante el año en las escuelas de enseñanza fundamental frecuentemente emergen del criterio personal de las/os responsabilizadas/os con la tarea (por lo general, coordinadoras/es pedagógicas/os u orientadoras/es educativas/os), quienes definen además los temas que consideran prioritarios y organizan los talleres, charlas o conferencias que serán realizados.

En nuestra opinión esta práctica pudiera ser también una clave para comprender el distanciamiento y falta de implicación de algunas/os docentes con la necesidad de convertir la educación sexual en una labor seria, organizada, creativa y constante. Cuando no se participa de un espacio definido para el diálogo sobre el diseño e instrumentación de la educación sexual se está potenciando en poca medida el carácter activo del sujeto. En nuestro caso se está descartando la potencialidad de las/os docentes para el cuestionamiento y análisis de sus prácticas y la construcción de alternativas de superación.

Cuando empleamos metodologías participativas, privilegiando la crítica en los sujetos participantes a través de reales procesos de participación e implicación, estamos acentuando el compromiso político desde una posición crítica emancipadora (Alonso, Pérez, Rivero, Romero, Riera, 2004; Ulloa, 2008), lo que permitirá a profesoras y profesores transformar sus prácticas. Pensar, diseñar, instrumentar y evaluar la educación sexual debe implicar activamente al claustro y también a las/os estudiantes.

Fines de la educación sexual

La mayoría de las/os profesoras/es entrevistadas/os especifica que la educación sexual es más dirigida a las alumnas que a los alumnos. Entre las justificaciones presentadas está el hecho de considerar que las alumnas maduran más temprano y que ellas deben saber más sobre la temática, pues son ellas quienes, “por circunstancias de la naturaleza, poseen el riesgo de quedar embarazadas”. Apuntan que “las chicas están más adelantadas que los chicos” y por este motivo, precisan tener más conocimiento sobre la prevención de las gestaciones, reforzando y perpetuando el supuesto de que los cuidados acerca del embarazo y la crianza de las/os hijas/os son responsabilidad del sexo femenino.

Citamos la declaración de una de las profesoras entrevistadas:

La educación sexual debe ser más dirigida para las alumnas porque están aflorando mucho más temprano que los niños. Las chicas siempre fueron más adelantadas y la gente percibe que las niñas buscan más orientación, ellas tienen más dudas y están mucho más maduras para su edad, y la sexualidad aflorando mucho más. Una siempre bromea aquí en la escuela cuando decimos que están en celo (Comunicación personal, marzo, 2010).

Estas representaciones se conjugan con las asignaciones masculinas donde se resalta un hiperdesarrollo del yo exterior (hacer, lograr, actuar) que valoriza la potencia masculina (Bordieu, 1995). Estos pudieran ser los fundamentos para que las/os profesoras/es consideren que la educación sexual, en el caso de los varones, debe ser encaminada entonces para ayudar en la definición de la sexualidad “normal”, pero no tienen en cuenta la participación responsable de ellos en la prevención de una gestación precoz y en la asunción de una paternidad cercana.

Nuestra experiencia en estos temas nos permite afirmar que la colocación del adjetivo “normal” en conversaciones sobre la sexualidad masculina está generalmente asociado a las tradicionales expectativas del ser hombre (fuerte, conquistador, potente y temerario), atributos que se convierten en factores de riesgo para la aparición del embarazo precoz y otras problemáticas sociales como la violencia, el contagio con enfermedades de transmisión sexual, la infidelidad y los accidentes (Bonino, 2000). Podemos afirmar que la educación sexual hacia los varones está muy limitada y encaminada a la normalización de la heterosexualidad (Quaresma y Uilhoa, 2010, Ago 23-26).

Una de las entrevistadas 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 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.

Las escuelas se han especializado en legitimar y perpetuar estos atributos que tradicionalmente han sido asignados al ser hombre y ser mujer, sobre los cuales se continúan estableciendo relaciones de exclusión, subordinación u opresión entre los géneros, incluso en el interior de un mismo género. Realmente, al menos en lo relativo a la sexualidad, las escuelas se han distanciado abismalmente de la misión libertadora que entraña la apropiación del conocimiento científico. Sería un buen punto de análisis entre las/os docentes el cuestionamiento de una función opresora de las instituciones educativas aún en nuestros días en contraposición a una educación emancipadora.

Temas abordados

En las entrevistas, los/as docentes enfatizaban que si bien hablar sobre las partes de los cuerpos, las infecciones de transmisión sexual, el SIDA o los métodos anticonceptivos, no representa una dificultad para ellas/os, otros temas se tornan difíciles para ser comprendidos, aceptados y dialogados abiertamente.

Al profundizar por los temas que son más esquivados por las/os docentes o aquellos que resultan más incómodos, aparecieron como los más citados: homosexualidad, aborto, bisexualidad, masturbación, diversidad, transexualidad y travestismo. Esto muestra como la escuela continúa siendo un territorio donde, a nuestro ver, no se habla de prácticas “prohibidas”.

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 atributos 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 masculina y femenina.

Con relación al aborto, 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 y sentenciando, por lo general, un camino difícil para una criatura que va a nacer sin ser deseada.

De la misma forma que valoramos el aborto como un tema que urge ser incluido en las prácticas de educación sexual, también consideramos que la perspectiva masculina debe ocupar un espacio en el debate sobre las gestaciones precoces, la paternidad, las relaciones de pareja y la violencia.

Valoraciones finales

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. Además, el estudio realizado muestra que la educación sexual aparece en muchas ocasiones como un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa.

De igual forma, 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. La diversidad sexual aún no encuentra 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.

Esta empresa, donde determinan mucho el interés y el compromiso de las/os docentes, exige también la participación de las direcciones de las instituciones educativas en la creación de espacios que posibiliten la formación y actualización sobre temas de educación sexual, la didáctica para ser abordados y el entrenamiento metodológico para su instrumentación, evaluación y perfeccionamiento.

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. J., Pérez, Y. A., Rivero, P. R., Romero F. E. y Riera V.C.M. (2004). El Autodesarrollo Comunitario. *Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Santa Clara, Cuba: Feijóo.
- Alencar, R. de A., Silva, L., Silva, F. A. y Diniz, R. E. da S. (2008). Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, 14(1), 159-168.
- 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. y 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.
- Arroyo, M. G. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (5th ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Barragán, F. (1995). *Currículum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación Sexual*. Madrid: AEPS.
- Barroso, C., y Bruschini, C. (1982). *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Beauvoir, S. de. (1990). *El segundo sexo*. México: Mexicana.
- 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.
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: reconstruyendo la “normalidad” masculina. En Carabí, A. y Segarra, M. (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. *Educação e Realidade*, 20(2), 133-184.
- 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. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Figureiró, 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.
- _____. (2004). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (29th ed.). Petrópolis: Vozes.
- 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, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado enero 15, 2010, en <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1>
- _____. (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., y Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y Subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. (2005). *Comunicación Social. 06 de mayo de 2005*. Recuperado agosto 26, 2010, en http://www.ibge.gov.br/espanhol/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=357
- 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.

- _____. (2009). Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como espaço de direitos. En Lionço, D. y Diniz, T. (Orgs.), *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 161-193). Brasília: Editora da UnB.
- 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.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Louro, G.L. (2010). Pedagogias da sexualidade. En *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3thed., 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
- Martins, L. B. M., Costa-Paiva, L., Osís, M.J.D., Souza, M.H.D., Neto y A.M.P., Tadini, V. (2006). Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. *Saúde Pública*, 40(1), 57-64.
- 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
- Minayo, M. C. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- 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.
- Nogueira, C., Saavedra, L. y Costa, C. (2008). (In)Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, 19(2), 59-79.
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2010*. Recuperado agosto 24, 2010, en http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_Es.pdf
- Piñuel, J. L. R. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Informes de Acompanhamento Municipal de los ODM*. Recuperado julio 20, 2010, en <http://www.portalodm.com.br/relatorios/5-melhorar-a-saude-das-gestantes/rs/novo-hamburgo>
- Quaresma da Silva, D. R. (2007a). A sexualidade e a educação sexual nas escolas a través dos tempos (pp. 107-123). En Menezes, M. y Valduga, D. A.(Eds.), *Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes*. Novo Hamburgo, Brasil: Editora Feevale.
- _____. (2007b). *Mães-menininhas: 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. (2010, Ago 23-26). *Gravidez na adolescência, educação sexual e a exclusão escolar: uma questão de gênero*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, Brasil. Recuperado septiembre 2, 2010, en http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278301056_ARQUIVO_artigofazendogenerocorrigido.pdf
- Ribeiro, P. R. M. (2004). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo, Brasil: 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 práticas* (pp. 107-118). São Paulo, Brasil: Summus.
- Silva, R. C. y Megid N. J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12(2), 185-197.
- Ulloa, G. O. (2008). *Las Contradicciones de la masculinidad. Estrategia de trabajo comunitario con grupos de hombres*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Comunitário, Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

Anexo

Entrevista semi-estructurada aplicada a los/as directivos/as.

Preguntas básicas:

-Siendo la educación sexual un tema transversal, ¿qué se hace en la escuela para garantizar este objetivo?

-¿Cómo la educación sexual aparece en los planes de estudio de la escuela?

-¿Qué se enseña en la escuela sobre educación sexual y a partir de qué edad?

-¿Quiénes son los encargados de garantizar la transversalización del tema?

-¿De qué materias son los(as) docentes que trabajan el tema?

-¿Existe en la escuela algún proyecto sobre este tema?

-¿Es discutido el tema con las(os) profesoras(es)? ¿En qué momento y cómo?

Entrevista semi-estructurada aplicada a los/as docentes.

Preguntas básicas:

-¿Trabajas la educación sexual como tema transversal? ¿Cómo lo haces, con quiénes y en qué momento?

-¿Cómo hacen otros/as profesores/as?

- ¿En cuál materia consideras que debería ser abordado el tema?

-¿Qué temas abordas?

- ¿Cómo es para usted hablar sobre el tema?

-¿Para qué consideras que es importante la educación sexual?

Sobre los autores:

Denise Quaresma da Silva es Doctora en Educación y alumna de Pos-Doctorado en Estudios de Género en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina. Actualmente es profesora titular e investigadora de la Universidad Feevale, Brasil, actuando principalmente en los siguientes temas: psicopatología, psicología y educación, inclusión, psicoanálisis, género, educación sexual y adolescencia. Coordina el proyecto “Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur”.
E-mail: denisequaresma@feevale.br

Oscar Ulloa Guerra es alumno de doctorado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (bolsista de CNPQ). Máster en Desarrollo Comunitario. Posee experiencia en salud comunitaria, transversalización de género y masculinidades
.E-mail: oulloa_stgo@yahoo.es

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 19 Número 14

20 de Mayo 2011

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, DIALNET, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

