



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Quaresma da Silva, Denise

Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza
fundamental en Rio Grande do Sul, Brazil

EccoS Revista Científica, núm. 35, septiembre-diciembre, 2014, pp. 125-140

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INSTRUMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN RIO GRANDE DO SUL, BRAZIL

IMPLEMENTATION OF SEX EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS OF BASIC EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL, BRAZIL

Denise Quaresma da Silva

Pós-doutora em Estudos de Gênero (UCES, Argentina). Dra. em Educação (UFRGS, Brasil). Professora e pesquisadora da Universidade Feevale (RS) e do Centro Universitário La Salle/Canoas (RS)
<http://www.feevale.br/home/>

RESUMEN: En este artículo abordamos la instrumentación de la educación sexual en las instituciones escolares, una política educacional que aparece en los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de escuelas municipales de enseñanza fundamental de la ciudad de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, con el objetivo de explorar sus posicionamientos ante esta política. La Técnica de Análisis del Discurso Colectivo fue utilizada para procesar cuanti-cualitativamente los resultados de las entrevistas. El estudio reveló un conjunto de mediaciones importantes que limitan avanzar en la instrumentación de la educación sexual como un tema transversal.

PALABRAS CLAVE: Políticas. Educación sexual. Escuelas.

ABSTRACT: this article approaches the implementation of sex education in educative institutions, an educational policy that appears in the National Curriculum Standards in Brazil. It was applied semi-structured interviews to municipal school teachers of elementary school in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brazil. It was used the Technique for the Analysis of Collective Discourse to process the interviews qualitative and quantitatively. The study revealed a significant set of mediations that limit progress in the implementation of sex education.

KEY WORDS: Policies. Sex education. Schools.

1 Introducción

En este artículo asumimos como principal foco de interés la instrumentación de la educación sexual en las instituciones escolares. En el caso específico de Brasil, desde 1997, aparece explícitamente en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) la necesidad de trabajar la educación sexual como un tema transversal en las escuelas de enseñanza fundamental y media para la concretización de la educación como garantía del ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad, la dignidad humana y de la necesidad de vivir plenamente la sexualidad (BRASIL, 1997).

La educación sexual se establece entonces como una política pública instituida por el Estado que persigue promover un diálogo sistemático con los(as) estudiantes sobre la sexualidad en todo el sistema educacional, tanto en las escuelas federales como en las provinciales y municipales. Al multiplicar el debate sobre temas de sexualidad se espera que niños, niñas y adolescentes encuentren espacios oportunos para charlar abiertamente sobre inquietudes, dudas, temores y ansiedades que muchas veces no encuentran interlocutores en otros ámbitos o que terminan siendo “reservados” para las conversaciones entre amigos o amigas.

La propuesta de instrumentar la educación sexual como tema transversal coloca a las(os) docentes frente a un importante desafío: articular temas de la educación sexual con los contenidos de las materias curriculares, sin negar la posibilidad de crear otros espacios de discusión. Cabe entonces preguntarnos: ¿cómo las(os) docentes se posicionan frente a esta política educacional? ¿Qué significa para ellas(os) abordar la educación sexual como un tema transversal? ¿Qué cuestiones son abordadas y cuáles no? ¿Qué obstáculos y dificultades emergen en ese proceso?

A través del proyecto “Investigación del embarazo en la adolescencia”, del Grupo de Estudios sobre Psicología, Subjetividad Contemporánea y Salud Mental, de la Universidad Feevale, hemos conseguido intercambiar sobre estos temas con profesoras(es) de la red de escuelas municipales de enseñanza fundamental de la ciudad de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. En el proyecto se retoman contribuciones teóricas procedentes de estudios sobre la temática desde una perspectiva cultural que consideramos pertinentes para la comprensión de la educación sexual en las instituciones escolares.

Durante los dos últimos años se han aplicado entrevistas semi-estructuradas a 124 docentes procedentes de las 56 escuelas públicas municipales, lo que nos ha permitido acceder a las formas en que es pensada e instrumentada la educación sexual.

Los resultados de estas entrevistas son rescatados y comentados en este texto con el objetivo de reflexionar sobre los posicionamientos, posibilidades y dificultades en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal.

2 Educación sexual: un campo de convergencias

Aunque era en la iglesia donde se encontraban las respuestas sobre “los pecados de la carne”, esta autoridad fue desplazada hacia las escuelas y estas se fueron consolidando gradualmente como una instancia autorizada para cuidar y educar la sexualidad de los(as) alumnos(as). Tal vez la preocupación por conjugar conocimiento y buenos comportamientos haya acentuado este especial interés.

Lo cierto es que las escuelas han demostrado ser altamente eficientes en la misión de producir cuerpos bien comportados. Foucault (2003), a partir de sus análisis sobre las instituciones disciplinares, resaltó que los colegios constituyen un micro-espacio de poder que controla los cuerpos y la sexualidad de los(as) alumnos(as) de forma pensada y articulada. No es el reconocimiento como espacio de construcción de saberes sobre sexualidad lo que coloca a las escuelas en el centro de cualquier discusión sobre este tema. Es más bien su potencia y eficiencia como institución disciplinar y correctiva lo que las ha convertido en un espacio productivo para la educación sexual (Quaresma da Silva, 2007).

Si en diferentes momentos históricos, diversas instancias y disciplinas han estado interesadas, atentas e inquietas con lo que se dice, se hace y se transmite en torno a la sexualidad en las escuelas, es precisamente por la comprobada eficiencia de estas instituciones en controlar comportamientos, ritmos, deseos, relaciones, en fin, nuestros modos de pensar, sentir y actuar. Una alta eficiencia en enseñar “lo bueno” y “lo malo”, en estimular unos comportamientos y desacreditar otros, en producir cuerpos y subjetividades ajustados a determinadas normas, deberes y exigencias aprobados

y legitimados socialmente. Y es precisamente este poder la que ha sido y está siendo fuertemente controlado y disputado en la actualidad.

La Iglesia Católica, por ejemplo, tuvo un papel central, casi exclusivo, en el sistema moral existente que era reproducido en los colegios desde la Colonia del siglo XVI. El discurso moral-religioso en torno a la sexualidad puede ser considerado como uno de los aspectos que más han marcado la educación sexual en Brasil (RIBEIRO, 2004), distinguiéndose por defender el modelo de familia nuclear heterosexual, condenar el aborto y negar o sancionar el placer en las relaciones sexuales.

Si nos detenemos en las noticias más recientes relacionadas con la polémica que desencadenó la propuesta del “Kit Antihomofobia”, podremos tener una idea de las evidencias más actuales por defender y legitimar este discurso moral-religioso. Un periódico de gran circulación en el sur de Brasil informaba:

Después de reunirse, este miércoles, con diputados de la llamada bancada religiosa, el gobierno decidió suspender todas las producciones que estaban siendo editadas por los ministerios de Salud y Educación para abordar la cuestión de la homofobia (APÓS..., 2011, p. 1).

La noticia muestra la difícil conjugación entre religión y política que el actual gobierno de Brasil enfrenta con relación a las políticas educativas.

Otro discurso predominante en la educación sexual ha sido el biomédico. 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 y es aquí donde los discursos de la medicina y sucesivamente los de la psiquiatría, psicología, la sexología, la epidemiología y la sociología fueron ganando fuerzas, auxiliándose de herramientas eficientes como la estadística. Para Ribeiro (2004), esto provocó un cierto desplazamiento en la educación sexual, desde un discurso marcadamente religioso hacia un discurso biomédico. Estudios realizados en Brasil (ALTMANN, 2009; FURLANI, 2008) muestran que en diversas regiones las prácticas actuales de la educación sexual se caracterizan por la organización de charlas o conferencias bastante permeadas por este discurso biomédico.

Entre el discurso biomédico, especialmente aquel que abarca la clasificación de comportamientos sexuales desviados, y el discurso penal sobre la sexualidad, ha existido una complementación extraordinaria. Las fronteras entre un diagnóstico que describe una desviación o un desorden sexual y un comportamiento considerado delictivo o criminal pueden llegar a ser tan difusas que no es difícil transitar entre la enfermedad y la criminalidad. La homosexualidad, por ejemplo, ha circulado y aún circula entre el patológico y el criminal. Por tanto, la construcción de un discurso jurídico que ha criminalizado y penalizado determinados comportamientos sexuales no puede ser ignorada al examinar concepciones sobre la educación sexual.

Las luchas políticas de los movimientos feministas también han tenido impacto en las formas de pensar e instrumentar la educación sexual. Con una sólida fundamentación en los estudios de género, los movimientos feministas han defendido la inserción de determinados temas en la educación sexual como el tratamiento del cuerpo femenino, la discriminación de género, la cultura patriarcal, los derechos sexuales y reproductivos. Aunque Cesar (2009, p. 41) minimiza la influencia del movimiento feminista con relación a las políticas de educación sexual, reconoce que:

La educación sexual apareció como una reivindicación importante del movimiento feminista brasileño [...] la escuela fue tomada como un lugar privilegiado para los procesos de redemocratización y la educación sexual como una propuesta libertadora de los cuerpos, de las mujeres y de los sujetos.

El discurso feminista se entrecruza y posee varios puntos comunes con las demandas de los movimientos de las lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales y transgéneros (LGBT), aunque estos últimos se distinguen especialmente por defender una educación sexual con un discurso inclusivo marcado por la resignificación de representaciones que demonizan y califican de “anormales”, “desviadas” o “inmorales” algunas identidades sexuales y de género. De cualquier forma, en ambos casos pudiéramos hablar de un discurso político que visibiliza o denuncia las jerarquías y ordenamientos que se establecen entre diferentes identidades sexuales y de género.

El discurso de los movimientos LGBT propone que las(os) docentes estimulen el diálogo sobre la existencia de diversas identidades y formas diferentes de obtener placer, así como la promoción del respeto a la diversidad como un valor primordial en las relaciones sociales. Estas iniciativas están estrechamente asociadas a situaciones recurrentes de discriminación, exclusión y agresión por razones de género y sexualidad que han tenido lugar en las escuelas, muchas de ellas, incluso, toleradas por los(as) docentes de las propias instituciones (ALVARENGA; IGNA, 2004; NARDI, 2008).

La circulación de estos discursos ha condicionado que la educación sexual se constituya 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. Cada una de estas instancias o disciplinas privilegia determinadas interpretaciones en torno a los cuerpos, su sexualidad y en su interior transitan, tanto concepciones dominantes, instituidas o tradicionales, como concepciones desvalorizadas, transgresoras, instituyentes o disidentes.

3 Procedimientos metodológicos asumidos en la investigación

Las reflexiones que se presentan en este artículo fueron levantadas a partir de los resultados del proyecto: “Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul”. Este proyecto ha permitido acceder a los discursos en torno de la educación sexual, abarcando las 56 escuelas municipales de enseñanza fundamental de la ciudad de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul, Brasil), siendo 49 escuelas urbanas y 7 rurales. Son escuelas que por el general tienen estudiantes entre 6 y 14 años, y que suman en total, aproximadamente, 21.800 estudiantes, según los registros de matrícula. 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.

Se asumió una metodología cuanti-cualitativa, los datos cuantitativos muestran la extensión o nivel en que son compartidas determinadas concepciones sobre la instrumentación de la educación sexual y el análisis cualitativo expone los discursos colectivos producidos sobre la temática investigada.

Fueron aplicadas entrevistas semi-estructuradas a un grupo de 124 docentes de un total de 1.270 docentes registrados(as) en el Sistema de Recursos Humanos del ayuntamiento de Novo Hamburgo.

Para el examen de las entrevistas se utilizó la técnica de análisis del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003), que articula declaraciones colectivas a partir de testimonios individuales.

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

Metodológicamente, en la técnica del DSC, se va realizando la construcción del discurso pregunta por pregunta. En cada pregunta se realiza primeramente una selección de expresiones clave de todas las respuestas individuales que emergieron. Luego procedemos a agrupar las expresiones clave semejantes o complementarias y extraemos la idea central de cada grupo. Estas ideas centrales constituyen una síntesis de cada grupo de expresiones clave e indican las posibilidades de respuestas que emergieron entre los(as) participantes. Finalmente obtenemos, en cada agrupamiento de expresiones clave semejantes, un discurso síntesis o un discurso colectivo con relación a una idea central. O sea, para la construcción del DSC, varias expresiones clave fueron reunidas, una a continuación de la otra en un solo discurso, como si todas hubiesen sido expresadas por un mismo individuo. Sería 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).

La metodología se complementa con las “traducciones” y procesos interpretativos que el(la) investigador(a) realiza del discurso colectivo de cada idea central.

4 Educación sexual: de eso no se habla

En Brasil, el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) propone que la educación sexual se trabaje como un tema transversal que atravesase

los objetivos, contenidos y actividades de cada asignatura y de cada nivel escolar. Fue posible confirmar que el profesorado conoce los Parámetros Curriculares Nacionales, específicamente el referido al tratamiento de la educación sexual como un tema transversal, sin embargo, el 67,34% de las profesoras entrevistadas interpreta transversal como espontáneo, eventual, sin planificación.

En la tabla 1 se pueden verificar las ideas centrales y porcentajes que resultaron del análisis de la pregunta *¿Cómo es abordada la educación sexual en la escuela?*

Tabla 1: ¿Cómo es abordada la educación sexual en la escuela?	
Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) Abordan el tema de forma transversal en el currículo escolar	21,82
B) No abordan el asunto	9,78
C) Abordan el tema eventualmente, sin vincularlo a la currícula	67,34
D) Evaden el tema	1,06
Total	100

Fuente: elaborado por la autora.

Examinemos el discurso colectivo C (Abordan el tema eventualmente, sin vincularlo a la currícula):

No existe una regla. No es necesario decir: Ahora voy a trabajar educación sexual. Se trabaja a partir de las necesidades de ellos, de las cosas que traen. Debe ser a partir de la curiosidad, uno no puede hablar de temas que no pregunten. Transversalización es que no tienes que trabajar el tema como una cosa institucionalizada, cada profesor decide el mejor momento. Nunca planifiqué una hora para discutir ese asunto, el trabajo cuando aparece una pregunta, una curiosidad, una duda. El estudiante nos indica cuándo hablar sobre el tema, nunca ir más allá. Abro el tema de acuerdo a los intereses, ya noté que en esta escuela los estudiantes no tienen mucho interés. De acuerdo con los intereses de ellos. Si el asunto surge, tú lo abor das, tú charlas. Cuando preguntan, uno nunca se anticipa, ni habla más del necesario, pero lo que pregunten tiene que ser respondido, no importa la edad ni el año.

Con los pequeños, si el asunto surge, tú lo abor das, sino no. No se puede forzar, hay que ver la demanda que exista.

Desde esta visión, la educación sexual es un tema que no necesita ser planificado, sería un tema “stand by”. No se piensa en los momentos más adecuados para su abordaje y su conexión con los temas curriculares. Se descarta cualquier análisis a nivel didáctico y metodológico. Los temas dependen apenas de las preguntas que traen los(as) estudiantes.

Si bien es cierto que la acción educativa no tiene un momento específico, esto no contradice la necesaria intencionalidad, planificación y organización del trabajo educativo. Observo la prevalencia de un carácter circunstancial y paliativo en las prácticas de educación sexual, lo que limita su función preventiva.

La extensión de esta noción de la educación sexual reducida a acciones puntuales o emergentes dificulta la existencia de una reflexión previa sobre qué se quiere abordar, con qué enfoque y para qué. Un análisis detenido sobre la visión de sexualidad que se va a transmitir, los valores que ella promueve y sus posibles efectos, no encuentra espacio en esta forma de pensamiento. Incluso, su proyección, debate y problematización pocas veces aparece en las actividades de la formación pedagógica. Cuando aparecen, es común que las discusiones se reduzcan a relatar los “desvíos” de los(as) estudiantes, como podemos verificar en este fragmento del discurso colectivo de la idea central C (Aparece en las reuniones pedagógicas), a la pregunta *¿Cómo se aborda la educación sexual en la formación pedagógica?*:

El tema de la educación sexual sale en las reuniones pedagógicas como otros asuntos, pero no es tratado específicamente dentro de la currícula o los planes de estudio. Aparece con mucha frecuencia porque las(os) profesoras(es) comentan las actitudes obscenas entre las(os) estudiantes, las adolescentes que parecen estar en “celo” y los casos de homosexuales.

El anterior denota la necesidad de impulsar el debate metodológico sobre la instrumentación de la educación sexual como tema transversal, y señala las quejas, malestares y dificultades de las(os) profesoras(es) para abordar situaciones que cotidianamente aparecen de alguna forma en sus

aulas y se refieren a la sexualidad de los(as) estudiantes. La queja también implica una postura heteronormativa ante la masculinidad homosexual y otras identidades desvalorizadas, lo que nos hace pensar una vez más que los(as) estudiantes que se burlan y agreden a los colegas que se distancian de los patrones instituidos actúan sobre el supuesto de que sus comportamientos serán aprobados por las(os) docentes. Los(as) agresores(as) no hacen más que objetivar la homofobia que circula todo el tiempo en la escuela.

Las docentes afirman que hablan de sexualidad cuando ya no hay otra alternativa, cuando no hay cómo escapar de las inquietudes. Vemos que, a pesar de que los cuerpos de los(as) alumnos(as) “hablan” continuamente de su sexualidad, la escuela se torna sorda y muda. Al aparecer, la educación sexual aparece sólo cuando, frente a la pregunta explícita y la curiosidad verbalizada, la evasión y los esquivos dejan de ser efectivos. Esa es la principal señal para abrir el tema: la presión ante las preguntas. Y siempre con mucha cautela, “uno nunca se anticipa ni habla más de lo necesario”. ¿Acaso esta continua postergación no coloca a niños(as) y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad? ¿De qué los(as) estamos protegiendo realmente?

Interpretamos este continuo aplazamiento de la educación sexual en estrecha relación con el temor a “despertar” el interés por la sexualidad entre los(as) estudiantes. Es una práctica basada en el supuesto de que si se habla sobre el tema se está estimulado a tener relaciones sexuales. En este sentido, la investigación reveló ansiedades y temores entre los(as) docentes condicionados por las censuras familiares frente a cómo la escuela trabaja la educación sexual y en los riesgos de estimular comportamientos “descarriados”. Incluso, en las expresiones de una profesora se evidenció que a veces la familia es consultada para “aprobar” las actividades o materiales que se utilizan sobre la educación sexual: “siempre que se quiso hablar sobre el asunto los padres estuvieron de acuerdo. Cuando llegó el folleto sobre salud en la adolescencia, la coordinadora trabajó con los estudiantes y aunque hubo sus excepciones, los padres aceptaron” (Comunicación personal, octubre 2010).

Esta censura muchas veces se argumenta a partir del respeto por las diversas creencias religiosas: “No es tan sencillo. Aquí tenemos estudiantes de “n” religiones que no permiten que canten, que bailen, que escuchen determinados tipos de música, imagina entonces hablar de sexualidad...” (Comunicación personal, mayo 2011). Nuevamente aparece la necesidad de continuar discutiendo lo que consideramos en Brasil una institución

pública y el poder del Estado sobre ellas. La opción de muchos(as) docentes por no hablar de sexualidad no siempre es que se sienten inseguros cognitivamente para abordar el tema, puede ser también una práctica para evadir cuestionamientos y acusaciones.

Lo que sí parece evidente es que la interpretación de la escuela como una extensión de la familia y el temor de los padres a que “contaminen” los pensamientos de sus hijos(as), sustentan y autorizan la censura familiar. Por supuesto, la preocupación de la familia no es casual, en esta instancia se sabe bien del poder de la escuela para producir determinados cuerpos y subjetividades. Padres y madres no están apenas preocupados con que sus hijos(as) tengan relaciones sexuales tempranamente, están más bien perturbados con la siguiente incógnita que propagan grupos homofóbicos: ¿si un discurso heteronormativo produce (supuestamente) cuerpos y subjetividades heterosexuales, qué producirá el hecho de hablar de inclusión, respeto, homosexualidad, travestismo y transexualidad?

5 El dominio del discurso biomédico

Una aspiración deseada con la propuesta de la educación sexual como tema transversal es superar enfoques tradicionales que la ubican en la materia de ciencias. Lo deseado es que la educación sexual involucre a todos(as) y enriquecerla desde diferentes perspectivas a partir de lo que cada materia puede aportar en la promoción de una sexualidad responsable, placentera y no necesariamente heterosexual.

Sin embargo, la idea de ubicar la educación sexual en ciencias aún permanece arraigada. Ante la pregunta *¿En cuál disciplina aparece la educación sexual?*, el 57,01% de las docentes mencionó la disciplina de ciencias, como se muestra en la tabla 2. O sea, la responsabilidad de trabajar sexualidad recae, fundamentalmente, en las(os) profesoras(es) que imparten ciencias y ellas(os) son reconocidas(os) y se autoreconocen como la voz autorizada para hablar sobre sexualidad. En este sentido, observamos que el discurso biomédico es el más valorado y extendido en el escenario escolar donde fue desarrollada la investigación y que otros discursos no aparecen o casi no son mencionados, como el discurso político en torno de la sexualidad.

Tabla 2: ¿En cuál disciplina aparece la educación sexual?

Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) En todas las disciplinas, en cualquier momento	30,84
B) En Ciencias	57,01
C) En Religión	22,43
D) En Educación Física	13,08
E) En Portugués	9,35
F) No mencionan	2,79

Fuente: elaborado por la autora.

Parece que en Ciencias no hay mucho espacio para pensar en la diversidad y sí para discutir temas que refuerzan una explicación biológica de nuestras diferencias sexuales y de género. Veamos, por ejemplo, el discurso colectivo de la idea central A (Higiene, diferencias corporales, reproducción, embarazo y enfermedades de transmisión sexual), correspondiente a la pregunta *¿Cuáles son los temas que se abordan en la educación sexual?*:

La profesora de Ciencias tiene temas específicos donde habla sobre el cuidado del cuerpo, las prevenciones, el embarazo. En Ciencias se trabaja con el sistema digestivo, respiratorio y urinario. Los profesores de Ciencias hacen un trabajo muy bueno donde presentan el sistema reproductor, las enfermedades de transmisión sexual y otras informaciones del embarazo precoz. A los más pequeños se les enseña cómo es que papá y mamá ganaron un bebé, cómo tener una higiene adecuada y las diferencias entre el cuerpo masculino y femenino. El año pasado trabajamos relaciones sexuales, salud y prevención. Se trabaja con el cuerpo humano, todas las partes del cuerpo y al final, la reproducción, la gestación y las enfermedades sexualmente transmisibles. 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. En la séptima serie se estudia el cuerpo. En las clases de Ciencias trabajan las enfermedades sexualmente transmisibles y los métodos anticonceptivos. Las niñas comienzan a preguntar y la profesora de Ciencias habla sobre menstruación, cambios hormonales, embarazo y prevención.

En este discurso colectivo se evidencia la extensión de un modelo de la 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” (NARDI, 2008, p. 17).

Se habla de la sexualidad sólo en términos reproductivos. Todo un abordaje “científico” al servicio del enfoque religioso que naturaliza la relación heterosexual y sanciona la búsqueda de placer como único propósito del sexo. Esta es una paradoja de las prácticas de educación sexual en estas escuelas: por un lado se presenta una visión permanente que equipara relación sexual y reproducción y por otro lado se intenta prevenir las gestaciones en la adolescencia. Un panorama similar es descrito por Altman (2009, p. 191) a partir de un estudio en Rio de Janeiro:

Parece haber una contradicción en el trabajo desarrollado por la escuela. Por un lado, uno de los objetivos de la educación sexual es evitar el embarazo en la adolescencia [...]. Sin embargo, cuando se habla sobre sexo, todo el énfasis recae justamente sobre la fecundación, la gestación y la maternidad. Cabe, por tanto, cuestionar si enfatizar la gestación y vincular reiteradamente relación sexual y reproducción son las mejores estrategias cuando se tiene por objetivo prevenir el embarazo.

Los temas que describen las docentes también muestran que en ninguna otra asignatura como en ciencias se dice mucho y a la vez no se dice nada sobre diversidad sexual. En ninguna otra asignatura es tan evidente la persistencia por inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa. En ciencias sólo existen cuerpos heterosexuales masculinos y femeninos, las relaciones sexuales son heterosexuales, las formas de contagio son heterosexuales. Todos los cuerpos son “normales” y nada de incongruencias entre el cuerpo, el género y la sexualidad. No obstante, tampoco podemos pensar que en Ciencias no “circulan” representaciones de identidades sexuales y de género desvalorizadas. 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, lo que confirma que las escue-

las continúan privilegiando unas identidades y prácticas hegemónicas en cuanto ocultan, devalúan y marginan otras (LOURO, 2010).

El abordaje de las relaciones sexuales únicamente desde una perspectiva heterosexual restringe el derecho de un sector de adolescentes a acceder la información sobre la prevención en prácticas no heterosexuales, lo que coloca en situación de riesgo a los estudiantes cuyas identidades sexuales y de género se apartan de la heteronormatividad, y denota las serias implicaciones y efectos políticos de enfoques que terminan definiendo lugares, destinos, privilegios y expropiaciones diferentes atendiendo a particularidades sexuales y de género.

En las reflexiones de Butler (2010) podemos encontrar una hipótesis para comprender por qué resulta productivo no hablar sobre diversidad sexual. La autora expresa que existen sujetos que se distancian de las características instituidas como patrón por los grupos dominantes, sujetos que ella denomina abyectos. Son sujetos desplazados culturalmente, marginados, que ocupan un lugar de degradación y devaluación, casi invisibles pero a la vez presentes, útiles y productivos para definir las fronteras entre el respetado y el desacreditado, entre el “normal” y el “anormal”, entre el permitido y el punido.

El 87,36% de las docentes hizo alusión a este discurso colectivo que privilegia un enfoque biomédico y preventivo y un 12,64% mencionó otros temas como violencia de género, pedofilia, amor y fidelidad en las relaciones de pareja, responsabilidad paterna, masturbación y aborto. Asuntos como el placer, derechos sexuales y reproductivos y diversidad, no fueron mencionados (ver tabla 3).

Tabla 3: ¿Cuáles son los temas que se abordan en la educación sexual?	
Ideas centrales	Porcentaje (%)
A) Higiene, diferencias corporales, reproducción, embarazo y enfermedades de transmisión sexual	87,36
B) Otros temas (violencia de género, pedofilia, amor y fidelidad en las relaciones de pareja, responsabilidad paterna, masturbación y aborto)	12,64
Total	100
Fuente: elaborado por la autora.	

La legitimación de un discurso biomédico sobre la sexualidad se evidencia también en la procedencia de las(os) profesionales que son invitadas(os) para impartir una conferencia. Algunas docentes describieron actividades realizadas en la escuela sobre la educación sexual, sobre todo a partir de proyectos institucionales y cuando se preguntaba sobre la formación de las(os) invitadas(os), la mayoría eran médicas(os), ginecólogas(os) o pediatras.

6 Valoraciones finales

El tratamiento de la educación sexual en las escuelas que formaron parte del estudio está significativamente distante de su incorporación 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 este área.

Podemos afirmar también que los discursos en torno de la educación sexual en las instituciones investigadas confirman la vigencia de una disputa que históricamente ha rodeado las formas de organización e instrumentación de la educación sexual en las escuelas. Una disputa por lo que debe decirse, cuándo y cómo decirse, y aún más, quién debe decirlo. Es una pugna que se expresa en forma de demandas sociales levantadas por diversas disciplinas e instancias sociales: iglesias, familia, movimientos sociales, medicina, psicología, centros de investigación. Todas defendiendo argumentos diversos (moral, orden, prevención de enfermedades, respeto a la diversidad, promoción de los derechos sexuales y reproductivos, disminución de embarazos no deseados o sexualidad responsable), pero con un objetivo común: administrar lo que se habla sobre sexualidad en las escuelas.

El estudio realizado muestra además que los temas son trabajados apenas desde una perspectiva que valoriza la heterosexualidad y niega otras identidades, lo que confirma la necesidad de avanzar hacia iniciativas que cuestionen y superen la consolidación de la educación sexual como dispositivo de control, regulación y normalización de los cuerpos y de su sexualidad.

Referencias

- ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 175-200, 2009. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0939136.pdf>>. Obtenido en: 23 feb. 2011.
- ALVARENGA, L. F.; IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? En: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 62-72.
- APÓS pressão de religiosos, Dilma suspende produção de kit antihomofobia. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 maio 2011. Disponible en: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2011/05/apos-pressao-de-religiosos-dilma-suspende-producao-de-kit-anti-homofobia-3323528.html>>. Obtenido en: 25 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Obtenido en: 10 enero 2011.
- CESAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em revista*, n. 35, p. 37-51, 2009.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. 25. ed. Traducción de Ulises Guinazú. México: Siglo veintiuno editores, 1998.
- _____. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 111-131, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200009&script=sci_arttext>. Obtenido en: 15 nov. 2011.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EducS, 2003.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. En: _____ (Org.). *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.
- NARDI, H.C. 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*, São Paulo, n. 20, p. 12-23, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400004>. Obtenido en: 12 mayo 2010.
- RIBEIRO, P. R. M. *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

Recebido em 1º nov. 2013 / Aprovado em 15 set. 2014

Para referenciar este texto

QUARESMA DA SILVA, D. Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental en Rio Grande do Sul, Brazil. *EccoS*, São Paulo, n. 35, p. 125-140. set./dez. 2014.