



Sexualidades, Gêneros e Cidadania em espaços educativos

Marisalva Fávero, Graziela Raupp Pereira,
Vera Marques Santos, Dhilma Freitas
e Gabriela Dutra de Carvalho
(organizadoras)

Sexualidades, Gêneros e Cidadania em Espaços Educativos



Sexualidades, Gêneros e Cidadania em espaços educativos

Copyright©Marisalva Fávero, Graziela Raupp Pereira,
Vera Marques Santos, Dhilma Freitas e Gabriela Dutra de Carvalho
(Organizadoras), 2016

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito das or-
ganizadoras, poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem
os meios empregados.

Cada texto em seu conteúdo e forma é de responsabilidade exclusiva do autor.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-8302-084-4



S518 Sexualidades, gêneros e cidadania / Marisalva Fávero (Org.). - Florianópolis:
 UDESC, 2016.
 145 p. ; 21 cm

ISBN: 978-85-8302-084-4

Inclui referências.

1. Educação sexual – Ensino. 2. Relações de gênero. 3. Cidadania - Brasil. I.
Fávero, Marisalva.

CDD: 372.372 - 20. ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC



Marisalva Fávero
Graziela Raupp Pereira
Vera Marques Santos
Dhilma Freitas
Gabriela Dutra de Carvalho
(organizadoras)

José Carlos Ribeiro
Bianca Becker
Javier Gómez-Zapiain
José Luis Martínez Álvarez
Eva González Ortega
Isabel Vicario-Molina
Rodrigo Carcedo González
María Eugenia Burgos
Marina Leañez
Pamela Moreno
Ana Carla Vagliati
Guilherme Costa Berghauser
Caroline Arcari
Fabrício Meyer
Andreza Marques de Costa Leão
Marisalva Fávero
Sandra Faria
Fátima Ferreira

Florianópolis, 2016

Sexualidades, Gêneros e Cidadania em Espaços Educativos



Sumário

6 Apresentação

Marisalva Fávero, Graziela Raupp Pereira, Vera Marques Santos, Dhilma Freitas & Gabriela Dutra de Carvalho

9 Adolescentes, Dispositivos Comunicacionais Móveis e Novas Práticas Comportamentais: o Fenômeno do Sexting

José Carlos Ribeiro & Bianca Becker

25 La mediación afectiva en el comportamiento sexual de los y las jóvenes y adolescentes.

Javier Gómez-Zapiain

50 Necesidades y dificultades de la educación sexual: propuestas de futuro a partir de la realidad española

José Luis Martínez Álvarez, Eva González Ortega, Isabel Vicario-Molina, & Rodrigo Carcedo González

73 Sobre una propuesta formativa política y disruptiva: la sexualidad aprehendida en cuestión

María Eugenia Burgos, Marina Leañez & Pamela Moreno

94 Ferramenta Educativa para a Prevenção da Violência Sexual Infantil

Ana Carla Vagliati & Guilherme Costa Berghauser

110 Pipo e Fifi: projeto de enfrentamento da violência sexual

Caroline Arcari, Fabricio Meyer & Andreza Marques de Costa Leão

123 Os discursos sociais sobre a violência sexual

Marisalva Fávero, Sandra Faria & Fátima Ferreira



Apresentação

A terceira edição da **COES (Conferência Internacional Online de Educação Sexual)**, que promoveu o debate sobre sexualidades, gênero e cidadania foi o ponto de partida para a realização deste livro, que apresenta as produções teóricas e empíricas de investigadores/as brasileiros/as, portugueses/as, argentinos/as e espanhóis/las.

O livro está dividido em sete capítulos nos quais são problematizadas pesquisas, metodologias e reflexões sobre as temáticas que vão ao encontro das necessidades de formação continuada de professores/as. Múltiplos olhares e propostas didáticas poderão ser vislumbradas nas páginas que seguem.

No primeiro capítulo, *Adolescentes, dispositivos comunicacionais móveis e novas práticas comportamentais: o fenômeno do sexting*, analisam-se os indicativos verificados no uso dos dispositivos comunicacionais móveis, que impulsionam o aparecimento e a ampliação crescente do *sexting* entre os/as adolescentes.

A importância dos aspectos afetivos e emocionais na exposição aos riscos sexuais pelos/as adolescentes é analisada no capítulo seguinte, *La mediación afectiva en el comportamiento sexual de los y las jóvenes y adolescentes*, no qual são apresentadas ideias para a intervenção em educação sexual baseadas num trabalho mais centrado nas competências emocionais.

A partir das necessidades de informação e educação sexual verificadas nos/as adolescentes espanhóis e das dificuldades de implementação da educação sexual em meio escolar, são oferecidas propostas de atuação no capítulo *Necesidades y dificultades de la educación sexual: propuestas de futuro a partir de la realidad española*.

Partindo da apresentação de conteúdos pedagogicamente bem organizados, no capítulo *Sobre una propuesta formativa*

política y disruptiva: la sexualidad aprehendida en cuestión, as autoras propõem um passo à frente, sugerindo que é crucial na educação sexual revisar os enfoques e a forma como realizamos educação sexual, de modo a promover outras formas de relações entre as pessoas, mais igualitárias e democráticas.

No capítulo seguinte, somos contemplados com uma *Ferramenta educativa para a prevenção da violência sexual infantil*, um *software*, de código aberto, grátis e disponível na internet, cujo objetivo é o de promover uma educação sexual emancipatória.

A prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes surge noutra proposta demonstrada em *Pipo e Fifi: projeto de enfrentamento da violência sexual dirigido a crianças de 4 a 12 anos*, um projeto premiado em várias instâncias brasileiras e internacionais. Este capítulo demonstra a importância do recurso didático Pipo e Fifi como facilitador do trabalho de enfrentamento à violência sexual em diversos espaços educativos, bem como, a necessidade da formação e articulação dos/as atores/as da rede de proteção para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

O último capítulo, *Os discursos sociais sobre a violência sexual*, oferece uma análise teórica sobre as perspectivas culturais acerca da violência sexual, fornecendo uma abordagem histórica do conceito de mulher e de violência sexual.

Deixamos os documentos na língua original dos/as autores/as de forma a ir ao encontro dos objetivos de internacionalização, e a sua disponibilização é gratuita, de modo a chegar a um maior número de profissionais.

Vendo-se conseguido o seu objetivo de reunir experiências e investigações nas áreas das sexualidades, dos gêneros, da cidadania, das violências, das infâncias, das adolescências, da formação de professores/as, dentre outras temáticas



relacionadas com a educação sexual tão significativas na contemporaneidade, caminhamos no sentido da meta inicial da I, II e III COES-a defesa dos direitos humanos, a garantia do exercício da cidadania, do respeito, da dignidade e da liberdade e esperamos com esta publicação ir ao encontro dos/as protagonistas da educação sexual em todos os seus contextos.

Marisalva Fávero

Instituto Universitário da Maia, Portugal

Graziela Raupp Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vera Marques Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Dhilma Freitas

EducaSex- Espaço de Formação em Educação Sexual, Brasil

Gabriela Dutra de Carvalho

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Adolescentes, Dispositivos Comunicacionais Móveis e Novas Práticas Comportamentais: o Fenômeno do Sexting

José Carlos Ribeiro¹ & Bianca Becker

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Resumo

Temos vivenciado nos últimos anos um incremento significativo de práticas comportamentais singulares associadas aos usos dos dispositivos comunicacionais móveis². Dentre os diversos grupos de usuários, os adolescentes são habitualmente citados, seja pela mídia ou por vários estudos acadêmicos, como os principais agentes desse processo. Entre os fenômenos mais evidentes que emergem neste conjunto de práticas predominantemente associadas à faixa adolescencial, a prática do *sexting* destaca-se como importante possibilidade de exploração das vivências sexuais. Este artigo se dedica a explorar alguns aspectos condicionantes, associados às particularidades desta etapa de transição evolutiva e às características e tendências verificadas no uso dos dispositivos comunicacionais móveis, que impulsionam o aparecimento e a ampliação crescente desta prática entre os adolescentes.

Palavras-chave: *Sexting*; Adolescência; Comunicação; Contemporaneidade; Tecnologias Móveis.

INTRODUÇÃO

Nas décadas recentes o universo das tecnologias de informação e comunicação tem testemunhado um turbilhão de mudanças e inovações. Embora estes crescentes avanços e as profundas transformações culturais que eles engatilham não sejam fenômenos essencialmente novos, cada inovação proposta por uma nova geração de tecnologias possibilita a reconfiguração de práticas culturais compartilhadas, bem como influencia e promove a emergência de novas práticas. Algumas das práticas comportamentais e interacionais que melhor caracterizam o momento sociohistórico que vivemos atualmente estão diretamente associadas aos usos dos dispositivos comunicacionais móveis e suas características



associadas. Tal é a abrangência deste fenômeno no cotidiano das pessoas que no ano de 2014, segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 92% dos domicílios brasileiros possuíam telefones móveis. Esta foi apontada como a segunda tecnologia de informação e comunicação mais numerosa entre os brasileiros, perdendo apenas para a televisão – presente em 98% dos domicílios (CGI.br, 2014).

Dentre os diversos grupos de usuários das tecnologias móveis, há que se considerar a importância do público jovem, sobretudo os adolescentes e suas apropriações acerca destes dispositivos. Autores como Johnsen (2003) e Ribeiro (2014) ressaltam que a população jovem é vista como a melhor intérprete e usuária destes produtos. Tanto as pesquisas, quanto o entendimento comum concordam que os jovens não só adotaram esta tecnologia, como a integraram às suas vidas cotidianas de maneira rápida e abrangente. O notável desdobramento do processo de incorporação cultural dessa tecnologia faz dos jovens uma categoria social particularmente reveladora das questões e características do processo. Segundo os indicadores da *TIC Kids Online Brasil* sobre os usos que crianças e adolescentes fazem da Internet, 82% das crianças e adolescentes de nove a 17 anos possuíam o telefone celular como principal equipamento utilizado para acessar a Internet no ano de 2014. Quando consideramos especificamente a faixa etária adolescencial, estes números tendem a aumentar: 89% dos adolescentes de 13 a 14 anos e 94% dos adolescentes de 15 a 17 anos (CGI.br, 2015).

O processo de construção mútua entre tecnologia e cultura é um dos fenômenos que mais intriga os estudos sobre evolução humana, comunicação e desenvolvimento cultural. Os dispositivos comunicacionais móveis – marca tecnológica desta geração – tornam-se um interessante objeto de discussão e investigação ao abranger muitas características das tecnologias de comunicação emergentes e suas apropriações sociais. Entre as consequências culturais minimamente visíveis da era da mobilidade na comunicação

cotidiana, diversos aspectos desafiam a maioria das suposições do senso comum. A despeito do que tem se propagado, a disseminação das tecnologias móveis na vida cotidiana não produz indivíduos isolados, alheios às restrições sociais, nem desencadeia um processo de globalização de práticas sociais padronizadas (Caron & Caronia, 2007); pelo contrário, abre margem para o surgimento de novas práticas interacionais e modos de relação que solicitam a reconfiguração de conceitos, tais como presença, intimidade, privacidade.

Esta relação entre comunicação móvel e construção cultural requer uma análise das inúmeras propriedades deste processo de constituição conjunta, já que a tecnologia molda e é moldada pela cultura. Interessa-nos principalmente as formas de interação e os modos de vida que a tecnologia móvel ajuda a criar no cotidiano dos indivíduos em seus grupos sociais. Traçando um panorama sobre os modos com que os indivíduos se apropriam de certos artefatos culturais como os telefones móveis, podemos compreender qual o papel desempenhado pelas tecnologias na criação/reconfiguração de identidades, de laços sociais e na própria vida cotidiana, sobretudo em relação às práticas comportamentais associadas a novas possibilidades de vivência sexual, como o *sexting*. Desse modo, pretendemos apontar algumas condições, associadas às particularidades da faixa adolescencial e às características e tendências verificadas no uso dos dispositivos comunicacionais móveis, que possibilitam o aparecimento e a ampliação crescente destas práticas entre os seus usuários, com especial ênfase no público jovem representado pela adolescência.

ADOLESCÊNCIA, NOVAS VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES INTERACIONAIS

Entre os principais usuários das tecnologias móveis, os adolescentes destacam-se tanto pelo número de indivíduos conectados por dispositivos móveis, como, especialmente, pelas características específicas deste momento específico do desenvolvimento. Algumas



propriedades particulares da adolescência, de modo mais intenso que das demais faixas etárias, tendem a retroalimentar alguns importantes aspectos culturais relacionados à inserção de novas tecnologias na vida cotidiana, como por exemplo a reconfiguração e a exploração de novas possibilidades identitárias e sociais e as práticas sociais daí derivadas.

A adolescência, tal como a conhecemos no ocidente, é um fenômeno cultural recente, não universal e profundamente marcado pelo contexto em que ocorre (Palácios & Oliva, 2004). Este caráter fortemente psicossocial da adolescência é talvez a sua propriedade mais evidente, haja vista que cada cultura constrói e mantém as condições necessárias para as transições evolutivas dos seus indivíduos. Portanto, ao compreendermos este momento do desenvolvimento como uma experiência intra e interpessoal, e sobretudo como um fenômeno cultural, torna-se imprescindível localizar historicamente e socialmente o adolescente em debate nestes nossos apontamentos: indivíduo fortemente marcado pela cultura ocidental contemporânea e pelas suas características intrínsecas.

A ideia de adolescência está ancorada nas alterações significativas e em ritmo acelerado que ocorrem nos indivíduos por volta da segunda década de vida. Impulsionada inicialmente por efetivas modificações corporais advindas da puberdade, a adolescência configura-se num processo complexo e multivariado que gera intensas mudanças cognitivas, afetivas e comportamentais. O grau de investimento e a intensidade com que os indivíduos vivenciam esta fase do desenvolvimento dependem de inúmeros fatores contextuais mais ou menos próximos, tais como os padrões das relações familiares, os relacionamentos entre pares e com os grupos de referência, o acesso à educação formal e aos meios de comunicação e informação e os traços de personalidade de cada indivíduo.

Entre as características mais marcantes do adolescente ocidental contemporâneo, destacamos a permanência prolongada no sistema escolar ou em algum outro contexto

de aprendizagem profissional; daí a dependência financeira da família, os processos de busca por emprego e as crises associadas ao planejamento de futuro e carreira profissional. Destacamos ainda as peculiaridades da transição do sistema de apego, inicialmente centrado na família, passando por um sistema de apego centrado no grupo de pares e em seguida nas relações conjugais e o sentimento de pertencimento a uma cultura de idade com características diferenciadoras, tais como hábitos, modas, linguagens, valores e estilos específicos. De maneira geral, a adolescência é considerada um momento de transição evolutiva da infância para a vida adulta que tem como uma de suas metas fundamentais o desenvolvimento de uma nova identidade a partir da reconfiguração dos sistemas de referências e incorporação de novos papéis que desencadearão na aquisição do *status* social de sujeito adulto (Palácios & Oliva, 2004).

Esta necessidade de redefinição de personalidade a partir das reconfigurações do autoconceito, do *status* de identidade e suas significativas influências sobre a autoestima (Oliva, 2004) produz um campo fértil para o incremento de experimentações sociais e identitárias diversas, em especial as vivências sexuais. E é justamente na adolescência que o indivíduo começa a reconfigurar a imagem que tem de si mesmo – tanto corporal como psicológica, a adotar alguns compromissos de caráter ideológico a partir do seu grupo de pares e a definir sua orientação sexual através de experimentações dos desejos sexuais. As vivências sexuais representam, assim, um fator de extrema importância na constituição da personalidade adolescente, pois a depender de como estas são experimentadas e internalizadas pelos indivíduos, tanto a autoestima, quanto sua estrutura identitária em formação podem sofrer significativos impactos.

A partir dessas considerações, destacamos o caráter mais marcante do padrão comportamental adolescente: a busca e a experimentação de novas vivências e possibilidades interacionais. Considerando que a formação da personalidade, apesar de pessoal, ocorre em um contexto social determinado

em que o sujeito estabelece uma série de relações e experimenta diversos papéis, somada à relevância das primeiras experimentações sexuais neste momento do desenvolvimento, bem como às particularidades de uma sociedade contemporânea primordialmente conectada e a abrangência deste fenômeno entre o público jovem, torna-se essencial compreender qual o lugar dos dispositivos comunicacionais móveis e da prática do *sexting* entre os adolescentes nesta complexa e dinâmica rede de significações.

DISPOSITIVOS COMUNICACIONAIS MÓVEIS: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS

Em linhas gerais, podemos dizer que a principal característica dos dispositivos comunicacionais móveis seja facilitar a comunicação interpessoal à distância sem que haja a necessidade dos interlocutores estarem presos a um local específico. Entretanto, sabemos que, mais do que isso, estes dispositivos se configuram como verdadeiras centrais de comunicação e entretenimento, ancorados na mobilidade e na convergência de mídias. Diversos autores (Turkle, 2008; Katz & Aakhus, 2002; Agar, 2003, dentre outros) revelam que, ao se tornarem parte do cotidiano, os dispositivos comunicacionais móveis nos libertaram da maior parte das restrições espaciais e temporais que governam nossas vidas. Este fato traz ramificações para além da habilidade de gerenciar as múltiplas e simultâneas tarefas que caracterizam a vida contemporânea. Esta função aparentemente prática esconde em si profundas questões sociais e culturais que nos levam a reconfigurar aspectos culturais relacionados principalmente aos modos de interação.

Tanto os acordos e rituais de interação cotidianos, quanto os códigos culturais compartilhados que nos permitem participar dos encontros sociais de uma maneira coordenada e mutuamente compreensíveis são profundamente marcados pelo advento da mobilidade. Neste sentido, conforme pontuam Caron e Caronia (2007), os dispositivos comunicacionais móveis podem ser considerados as

ferramentas contemporâneas que melhor representam os desafios culturais da era das tecnologias móveis na comunicação cotidiana. Ao propiciar novas formas de interação, estas tecnologias comunicacionais nos convidam a repensar os modelos culturais dos encontros sociais, bem como as noções de temporalidade, espacialidade e intimidade. Desta forma, as transformações culturais trazidas pelas novas práticas comunicacionais vão além da estrutura de participação nos eventos sociais. Elas também levam à reconstrução de laços sociais e relações interpessoais. Neste sentido, as vivências sexuais efetivadas pela prática do *sexting* são importantes exemplos de como os dispositivos comunicacionais móveis podem promover a emergência de novas práticas interacionais e experiências de intimidade.

A disseminação dos dispositivos comunicacionais móveis na vida cotidiana e suas propriedades intrínsecas produz um contexto interacional cujas características diferenciadoras propiciam o aparecimento de relações interpessoais particulares, seja nos círculos mais íntimos como família e grupo de pares, seja na esfera mais ampla das relações sociais (Ling, 2004; Ganea & Necula, 2006). Entre as principais características das tecnologias móveis destacam-se a possibilidade de ampliação dos contatos sociais, o monitoramento contínuo da rede de contatos e a acessibilidade e disponibilidade constantes.

A ampliação dos contatos sociais pode ser vista como uma consequência direta da mudança das convenções espaço e tempo nas relações sociais, já que os dispositivos comunicacionais móveis promovem e possibilitam contato e interação relativamente estáveis entre pessoas fisicamente distantes. De acordo com Caron e Caronia (2007), a mediação das novas tecnologias desempenha um papel revelador nas relações cotidianas no que se refere à vivência do espaço e do tempo. Novas convenções são requeridas e os conceitos de espaço e tempo têm mudado e adquirido importância singular. Dessa forma, a distância espacial se torna menos relevante e são as relações pessoais que, inversamente, adquirem grande importância na manutenção do laço e da

possibilidade de presença. Sobre este aspecto, Boyd (2014) relata que a principal motivação dos adolescentes permanecerem conectados em interações mediadas é a possibilidade de ampliação e manutenção dos contatos sociais iniciados em outros contextos, como por exemplo, o contexto escolar.

Outras importantes características dos dispositivos comunicacionais móveis estão intimamente relacionadas com a impossibilidade de isolamento na era da mobilidade, já que estas ferramentas, por um lado tornam o indivíduo constantemente disponível para contato, e por outro permitem que este possa fazer um monitoramento contínuo da sua rede de contatos. Este fenômeno denominado *always on* (Turkle, 2008) traz importantes implicações nas relações sociais estabelecidas, já que abre espaço para as pessoas serem contatadas em qualquer hora, local e circunstância. Caron e Caronia (2007) ressaltam que esta condição é significativamente mais incômoda para o público adulto e, do contrário, primordialmente buscada e valorizada entre os adolescentes. Esta condição resultante da possibilidade de ser contatado em todos os momentos é compreendida como uma espécie extinção do silêncio. As tecnologias móveis ligam os indivíduos que então se encontram num permanente estado de disponibilidade para a comunicação. Os silêncios, ameaçados de extinção, adquirem assim novos significados.

Para estes autores, os adolescentes frequentemente veem o silêncio comunicacional como uma dificuldade a ser superada. Consideram que a morte do silêncio reflete a necessidade das pessoas se comunicarem, possuindo assim uma ligação positiva com sua participação numa ampla rede de conhecidos. As tecnologias comunicacionais móveis são vistas, então, como meios de quebra deste silêncio, comumente associado ao isolamento e à solidão. Enquanto adultos habitualmente associam o silêncio com paz e tranquilidade, adolescentes o associam com tédio e inatividade. Como vimos, a adolescência é um período caracterizado pela necessidade de socialização e pela importância do grupo de pares. Dessa forma, estar

constantemente disponível para a comunicação é considerado um dos valores cruciais da cultura adolescente, o que pode, no entanto, desencadear certa obsessão por estar constantemente disponível para comunicação a partir da impressão de necessidade urgente de contato e da sensação de que qualquer lapso na possibilidade de conexão acarreta a perda de informações cruciais (Turkle, 2008).

A partir das características diferenciadoras dos dispositivos comunicacionais móveis e as influências diretas e indiretas sobre a vida cotidiana, apontamos algumas tendências já vivenciadas, mas que se apresentam como aspectos bastante promissores no que se referem às possibilidades proporcionadas pelos dispositivos comunicacionais móveis e suas apropriações sociais por parte dos adolescentes. Entre as principais tendências destacam-se os sistemas de automonitoramento, a possibilidade de compartilhamento de informações e o uso das redes sociais baseadas em geolocalização, que recuperam a importância do contexto físico imediato no estabelecimento das interações sociais.

Um dos maiores resultados da disseminação dos telefones móveis é que ele modifica as interações na rede social dos indivíduos e torna possíveis novas formas de coordenação mútua e automonitoramento. Para Caron e Caronia (2007), isto implica nas pessoas acabarem vivenciando uma espécie de “teatro vivo” onde os telefones celulares agiriam como espelho – representando quem está onde, quando e fazendo o quê. Este cenário modificaria o modo como estruturamos nosso dia-a-dia, já que o controle social e o engajamento coordenado em atividades conjuntas ocorreriam primordialmente no aqui e agora. Esta lógica subjacente de valorização primordial do presente imediato reflete o fenômeno do presenteísmo descrito por Maffesoli (1984), ou seja, a vivência social centrada essencialmente no aqui-e-agora circunstancial, em que o social é afrontado por esse instante vivido em toda a sua concretude (Maffesoli, 1984).

Outra tendência observada é a possibilidade de



compartilhamento de informações por parte dos adolescentes através dos dispositivos comunicacionais móveis. A este respeito, Elkind (1978, 1985 *apud* Palacios & Oliva, 2004) assinala que uma das consequências diretas do egocentrismo típico da adolescência seria o que ele denominou audiência imaginária, que se refere a uma excessiva autoconsciência que pode levar o adolescente a pensar que as outras pessoas possuem tanto interesse em suas preocupações e comportamentos como ele mesmo. Dessa forma, o adolescente atuaria como se todas as pessoas – concretizadas por esta *audiência imaginária* – estivessem profundamente dependentes do que ele faz, seja na forma de vestir, falar ou se comportar. Para Palácios e Oliva (2004), esta tendência poderia explicar alguns comportamentos exibicionistas frequentemente observados nos adolescentes e a necessidade da aprovação do seu grupo de pares frente a estes compartilhamentos. Os dispositivos comunicacionais móveis, ao fornecerem as ferramentas ideais para o compartilhamento de informações a partir de grandes audiências não necessariamente visíveis parecem ampliar sobremaneira esta característica própria da adolescência.

Por fim, ressaltamos o advento das redes sociais baseadas em geolocalização, que recuperam a importância do contexto físico imediato para as interações mediadas e promovem um contexto interacional híbrido (online/off-line) que se aproxima do fenômeno da multilocalização do indivíduo descrito por Caron e Caronia (2007). Para estes autores, a superação das distâncias físicas proporcionada pela tecnologia móvel que habilita a comunicação deslocalizada, permite aos indivíduos estarem em diversas locações físicas ao mesmo tempo. Ou dito de outra forma, os contatos podem ser realizados em um grau significativo de extensão de acessibilidade e distanciamento das formas simbólicas no espaço (Thompson, 1999), uma vez que os sujeitos se apresentam “localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face” (Giddens, 1991, p. 27). Dessa forma, estamos nos acostumando a perceber nossos ambientes como povoados por ubiquidades e para

estar em vários locais ao mesmo tempo é necessário gerenciar um número cada vez maior de informações. Adaptar estas mudanças nos espaços físicos e comunicacionais tornam-se assim um desafio e uma tendência, encarada de maneira cada vez mais natural pelas novas gerações.

Unindo as características específicas da adolescência enquanto momento de transição evolutiva pautado pela exploração de novas possibilidades identitárias e sociais, as propriedades associadas aos dispositivos comunicacionais móveis que os levam a serem tão atrativos para os adolescentes e as tendências destacadas pelas possibilidades de novas apropriações sociais destas tecnologias, propomos um esquema interpretativo dos aspectos condicionantes e, portanto, fundamentais para o aparecimento e manutenção da prática do sexting. A associação da busca por experimentações e vivências sexuais com o advento das tecnologias móveis, cria o contexto ideal para a emergência e o refinamento desta prática, bastante difundida entre os adolescentes, porém pouco discutida para além das considerações moralizantes, o que evidencia a complexidade do fenômeno (Nejm & Ribeiro, 2013).

TECNOLOGIAS MÓVEIS E ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS CONDICIONANTES PARA A EXPRESSÃO DO SEXTING

Os dispositivos comunicacionais móveis, mais do que meras ferramentas tecnológicas, atuam como importantes promotores de novas práticas interacionais, sobretudo entre indivíduos em processo de descoberta e de busca por novas vivências. Portanto, de um lado temos um conjunto de indivíduos sedentos para ampliar suas experiências sociais e identitárias, em virtude da fase que estão vivendo, e de outro um conjunto de características que ampliam e facilitam os contatos e as práticas sociais, inclusive como mediadores para acessos a ambientes digitais como os sites de redes sociais (*Facebook*, por exemplo) ou os *Instant Messengers* (*Whatsapp*, *Viber* etc.). Neste sentido, tais elementos formam uma complexa rede de influências mútuas de aspectos



condicionantes que se configuram como formadores de contextos ideais para a emergência de vivências sexuais específicas, intimamente relacionadas com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias móveis.

Ao se apropriarem dos dispositivos comunicacionais móveis e os incorporarem em suas rotinas comuns, os adolescentes reinterpretam suas possibilidades tecnológicas para satisfazer as necessidades da sua cultura específica. Independentemente das formas de comunicação e interação sugeridas e inscritas na tecnologia em si, os adolescentes têm radicalmente interpretado seus significados e funções de acordo com seus sistemas de referências culturais. Assim, situadas em dados contextos, as tecnologias são integradas pelas suas dimensões constituintes, com seu significado final definido pelo contexto e os atores nele inseridos (Caron & Caronia, 2007). O surgimento da prática do *sexting* é um exemplo da apropriação social de determinadas tecnologias associadas às tecnologias móveis. Esta prática refere-se à criação e ao compartilhamento de conteúdos eróticos e sensuais através de imagens e vídeos dos corpos e/ou relações sexuais. Inicialmente associado às mensagens de texto com comentários picantes e eróticos, o *sexting* hoje é praticado com fotos e vídeos que podem ser disseminados em tempo real pelos dispositivos comunicacionais móveis (Nejm & Ribeiro, 2013).

O compartilhamento de conteúdos eróticos e sensuais nasce, assim, a partir das possibilidades tecnológicas de trocas de conteúdo, proporcionadas, sobretudo, pelos *Instant Messengers* e associadas às demandas específicas dos adolescentes em torno de interações íntimas relacionadas às experimentações sexuais. Resultando, assim, em práticas e vivências sexuais particulares, todas elas mediadas pelos usos de dispositivos tecnológicos, e mais precisamente pelos usos dos dispositivos comunicacionais móveis. Nesta perspectiva, a prática do *sexting* pode ser compreendida como reflexo de demandas e de lógicas mais amplas, ou seja, de fatores condicionantes com os quais os adolescentes têm que lidar dentro de um mundo mediado pelas novas

tecnologias. Demandas estas que se somam a outras demandas próprias da adolescência, associadas a descobertas de novas possibilidades sociais e identitárias, como a configuração do autoconceito, a constituição do *status* de identidade e a adoção de compromissos ideológicos relacionados ao seu grupo de pares. O compartilhamento de conteúdos íntimos, assim como as brincadeiras provocativas e as trocas de segredos, podem representar desta maneira importantes elementos da cultura de pares adolescente, por meio dos quais se fortalecem os laços de confiança e união dentro do grupo.

Assim, perguntas do tipo: *“Qual a finalidade de publicar comportamentos ou situações sexuais que, em princípio deveriam estar na esfera do privado?”*, dentro de uma perspectiva adolescencial, ganham outros sentidos. Entre indivíduos adolescentes, cuja particularidade desenvolvimental está intimamente relacionada com aspectos exibicionistas (Palacios & Oliva, 2004) a partir de uma audiência imaginada e assentada pelo reforço dos pares, estas perguntas são imediatamente reconfiguradas: *“Para que fazer um registro se não for para compartilhar, para registrar o momento presente, para vivenciar de forma lúdica a experiência ou para reforçar a visibilidade de sua pessoa? Qual a finalidade de manter este registro na esfera do privado?”*.

De forma conclusiva, podemos dizer que, para além da prática específica do sexting entre adolescentes, as demandas por novas experimentações da sexualidade, em associação com as possibilidades tecnológicas impulsionadas pelos usos e apropriações dos dispositivos comunicacionais móveis, abrem espaço para o surgimento de diversas outras vivências de cunho sexual, tais como a prática do *After Sex Selfies* (o *Selfie* pós-sexo, ou seja, o registro e o compartilhamento de imagens associadas ao momento imediatamente posterior aos atos sexuais); as práticas de registros e compartilhamentos de informações sobre o número e sobre os lugares (através de sistemas de georreferenciamento) das atividades sexuais efetivadas; a

prática do uso de aplicativos que facilitam o encontro de novos parceiros sexuais próximos de onde o usuário se encontra (aplicativos *Tinder* e *Grinder*), entre outras. Como podemos perceber, tais expressões revelam combinações bastante particulares que, por sua vez, parecem evidenciar a necessidade de investigações assentadas em parâmetros e esquemas conceituais mais flexíveis, e, portanto, mais próximos da realidade tal qual se apresenta para o adolescente no mundo atual, mundo este impulsionado e potencializado pela presença da comunicação móvel nas diversas situações cotidianas e permeado pelas experiências sociais mediadas.

CONTATO PARA CORRESPONDÊNCIA

José Carlos Ribeiro, Universidade Federal da Bahia - UFBA, e-mail: jose.ribeiro@ufba.br

Bianca Becker, Universidade Federal da Bahia - UFBA, e-mail:biancabecker@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agar, J. (2003). *Constant Touch: a global history of the mobile phone*. Cambridge, Icon Books Ltd.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

Caron, A. & Caronia, L. (2007). *Moving cultures. Mobile communication in everyday life*. Montreal, Canada: McGill-Queens University Press, 2007.

Comitê Gestor da Internet No Brasil - CGI.br. (2014). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil - TIC Domicílios e TIC Empresas*. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/publicacoes/2014/tic-domicilios-2014.pdf>>

_____. (2015). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2014*. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>

Ganea, A. & Necula, G. (2006). *Mobile Communication: a new*

type of discourse? In K. Nyíri (Ed.). *Mobile understanding: the epistemology of ubiquitous communication*. Viena: Passagen Verlag.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP.

Johnsen, T. (2003). The Social Context of the Mobile Phone Use of Norwegian Teens. In J. Katz (Ed.) *Machines that become us: the social context of personal communication technology*. New Jersey: Transaction Publishers.

Katz, J. E. & Aakhus, M. (Eds.) (2002). *Perpetual Contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Ling, R. (2004). *The mobile connection: The cell phone's impact on society*. San Francisco, CA: Morgan Kaufman.

Maffesoli (1984). *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco.

Nejm, R. & Ribeiro, J.C. Desafios geracionais na promoção do uso ético na internet. (2013). In C. Abreu, E. Eisenstein & S. Estefenon (Orgs.) *Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Oliva, A. (2004). Desenvolvimento da Personalidade Durante a Adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Vol 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Palácios, J. & Oliva, A. (2004). Adolescência e seu significado Evolutivo. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva*. Vol 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, J. C. (2014). Comunicação digital móvel, adolescentes e comportamentos sociais. In L. Tavares & J. Montes. *A adolescência e o consumo de drogas: uma rede informal de saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA.

Thompson, J. B. (1999). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Turkle, S. (2008). Always-On/Always-On-You: The Tethered Self. In J. Katz (Org.) *Handbook of Mobile Communication*

Studies. Cambridge: The MIT Press.

NOTAS

1 Este texto faz parte do conjunto de reflexões derivadas da pesquisa de pós-doutorado, realizada durante o ano de 2015, com o apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil, processo BEX nº 5938-2014-07.

2 Embora o termo “dispositivo comunicacional móvel” (DCM) possa ser empregado para designar diversos aparelhos associados com a comunicação em estado de mobilidade (laptops, smartphones, tablets etc.), para este artigo refere-se, de maneira geral, apenas aos telefones celulares/telemóveis.

La mediación afectiva en el comportamiento sexual de los y las jóvenes y adolescentes.

Javier Gómez-Zapiain

Universidad del País Vasco

Resumen

Se presenta dos estudios, dirigidos por el autor, ya publicados, sobre la mediación afectiva en la asunción de riesgos asociados a la experiencia erótico, y se presentaran propuestas para la intervención en educación sexual basadas en las competencias emocionales.

Palabras-Clave: Comportamientos sexuales; Adolescentes; Riesgos; Mediación afectiva

INTRODUCCIÓN

Gran parte de los estudios que analizan los riesgos asociados al comportamiento sexual de los y las adolescentes se centran en las conductas de riesgo generalmente relacionadas con los embarazos no deseados o las infecciones de transmisión sexual. Los estudios, en general, suelen ser de tipo descriptivo, y suelen proponer campañas de información y programas de intervención en educación sexual basados generalmente en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, existen otro conjunto de investigaciones que ponen el énfasis en un intento más explicativo de las causas que subyacen a los comportamientos de riesgo y se centran en variables de corte afectivo emocional. A continuación se aportan el resumen de los resultados y conclusiones de dos estudios dirigidos por el autor, ya publicados (Gomez-Zapiain, 2005; 2016) que tratan de aportar evidencia a la mediación afectiva en la asunción de riesgos asociados a la experiencia erótico, y proponen ideas para la intervención en educación sexual basadas en un trabajo más centrado en las competencias emocionales.

Estudio 1

Muestra:

Este estudio se realizó con una muestra de 299 personas de las cuales 100 son hombres y 199 mujeres. La muestra fue seleccionada siendo seleccionadas diversas zonas: Rural, urbana, costa e interior. Las edades comprendidas van de los 17 a los 22 años, siendo la media 18,3 y la moda 17. El 87,6% son estudiantes de los cuales el 79,9% estudian bachillerato, el 17% son universitarios y el 3,1% pertenecen a los ciclos formativos. Un 12,3% de la muestra o trabajan o están en paro.

Medidas:

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron los siguientes:

a) Datos sociológicos generales: Edad, sexo, estudios, dedicación, etc.

b) Cuestionario de valoración del comportamiento sexual y de los comportamientos de protección (uso de preservativo y de métodos anticonceptivos), diseñado para esta investigación.

c) Escala de estilos de apego. Adaptación de la escala de Griffin y Bartholomew para esta investigación (Griffin & Bartholomew, 1994). Originalmente esta escala mide cuatro estilos de apego: seguro, preocupado, miedoso y evitativo; sin embargo, en el presente estudio, la escala se adaptó a los tres estilos clásicos: seguro, ansioso-ambivalente y evitativo.

d) Escala de valoración de la disposición al riesgo. Esta escala fue diseñada expresamente para esta investigación. Está compuesta por ocho ítems. Propone para su valoración, en una puntuación tipo likert de cinco puntos, ítems tales como: “Cuando me he visto involucrado /a en una relación sexual esporádica, y no he tenido un preservativo, he continuado hasta llegar al coito”, o “Nunca pienso en los riesgos que corro cuando mantengo relaciones sexuales”. Obtuvo una fiabilidad de $\alpha = 0,81$.

e) Escala de valoración de la empatía en situaciones eróticas. Esa escala fue diseñada expresamente para esta investigación. Está compuesta por cinco items. Propone para su valoración, en una puntuación tipo likert de cinco puntos, items tales como: “Normalmente me preocupo por tener en cuenta a mi pareja respecto a los riesgos asociados a las relaciones sexuales”, o “Tengo facilidad para darme cuenta de cómo se encuentra mi compañero/a, cuando estamos manteniendo relaciones sexuales.”. Obtuvo una fiabilidad de $\alpha = 0,73$.

f) Adaptación de la escala de sexualidad de Snell y Papini (1989). Adaptada y actualizada para esta investigación. Esta escala mide tres variables: Autoestima, depresión y preocupación referidas a la propia sexualidad. Está compuesta por 30 items (10 por cada subescala). Propone para su valoración, en una puntuación tipo likert de cinco puntos, items tales como: “Me considero un/a buen/a compañero/a en las relaciones sexuales”, o “Estoy constantemente pensando en tener relaciones sexuales”, o “Estoy decepcionado/a respecto a la calidad de mi vida sexual”. Los índices de fiabilidad obtenidos fueron $\alpha = 0,83$, $\alpha = 0,87$ y $\alpha = 0,71$ respectivamente.

RESULTADOS

La seguridad en el apego muestra una relación significativa en sentido positivo con empatía, autoestima, y preocupación, y, en sentido negativo con depresión, todas ellas en el ámbito de la experiencia sexual, tanto en varones como en mujeres. La variable preocupación indica interés por lo erótico, es decir que la cuestión erótica está presente entre las preocupaciones actuales de la persona en concreto. Las personas que tienden a ser más seguras, tienden a empatizar mejor con su pareja durante la experiencia sexual. Esta tendencia es superior en los chicos. Sin embargo, la seguridad del apego no se asocia con la disposición al riesgo en ninguno de los dos sexos.

El estilo ansioso - ambivalente se asocia significativamente y en sentido inverso con la autoestima en

las mujeres de modo que las más ansiosas tienden a tener menor autoestima en el ámbito de las relaciones sexuales. Los hombres ansioso-ambivalentes tienden a mostrar mayor preocupación por lo erótico. No encontramos ninguna relación entre el estilo evitativo y las variables analizadas (Tabla 1). El gráfico 1 muestra el resumen de las correlaciones halladas.

En relación con la experiencia sexual (tabla 2), encontramos que las personas que tienden a sentirse más seguras acceden a ésta con mayor facilidad que las inseguras. Para comprobar esta relación categorizamos la variable seguridad en el apego en tres niveles siendo los puntos de corte los percentiles 33 y 66. El nivel de experiencia sexual se expresa en los tres niveles definidos previamente.

En la tabla 1 se observa que el grupo que representa a las personas con mayor experiencia sexual (Nivel 3), tiende a puntuar alto respecto a la seguridad en el apego, tanto en mujeres como en hombres (51,4% y 58,8 % respectivamente). Sin embargo, resulta particularmente interesante señalar la proporción de personas que, teniendo un nivel alto de experiencia sexual, se encuentran en el grupo de los inseguros, 31,4% y 20,6 respectivamente ($\chi^2=0,366$ / $p < .001$ / $\chi^2=0,322$ / $p < .001$).

Con el fin de comprobar las variables que mejor identifican a las personas seguras de las inseguras se realizó un análisis discriminante. En el grupo de mujeres el índice Lambda de Wilks de la función discriminante fue de 0,70 con un χ^2 de 27,51. La correlación de la función con los grupos seguros e inseguros fue de 0,53 ($p < .001$). Las variables que mejor discriminan a las mujeres seguras de las inseguras fueron las siguientes, según su correlación respecto a la función discriminante: Las seguras tendieron a tener mayor experiencia sexual, mejor autoestima, mayor preocupación por la sexualidad, menor depresión, mayor empatía y menor disposición al riesgo (Tabla 3).

Tabla 1.- *Correlaciones entre disposición al riesgo, empatía, autoestima, autoestima, depresión y preocupación.*

	Empatía		Autoestima		Depresión		Preocupación	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Dispos. riesgo	-.44**	-.29**	-.06	-.19	.26**	.24*	.01	.34**
Empatía	-	-	.42**	.42**	-.50**	-.40**	-.01	-.07
Autoestima					-.71**	-.61**	.03	-.17
Depresión							.12	.27**
Seguro	.25**	.45**	.29**	.24*	-.24**	-.24*	.33**	.29**
Ambivalente	.01	.10	-.22**	-.14	.12*	-.07	.01	.31**
Evitativo	.13	-.05	.12	.07	.06	-.10	-.12	-.01
* p < .05 **p < .001								

Figura 1.- *Relaciones entre la seguridad del apego, la disposición al riesgo y la empatía, la autoestima, la preocupación y la depresión en el ámbito de las relaciones sexuales.*

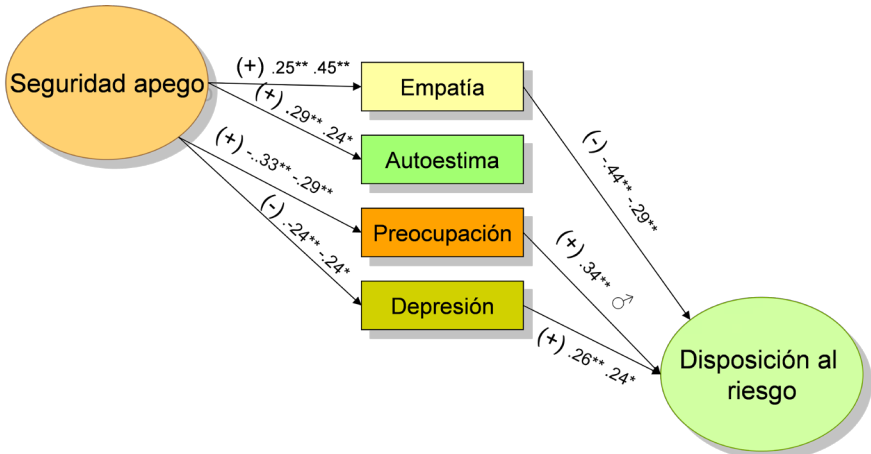


Tabla 2.- *Relación entre el grado de seguridad y la experiencia sexual expresada en porcentajes.*

	Inseguridad		Puntuaciones medias		Seguridad	
	M	V	M	V	M	V
Nivel 1	64,6	54,2	11,4	20,8	24,1	25
Nivel 2	33,3	27,8	16,7	33,3	50	38,9
Nivel 3	31,4	20,6	17,1	20,6	51,4	58,8
p > .001						

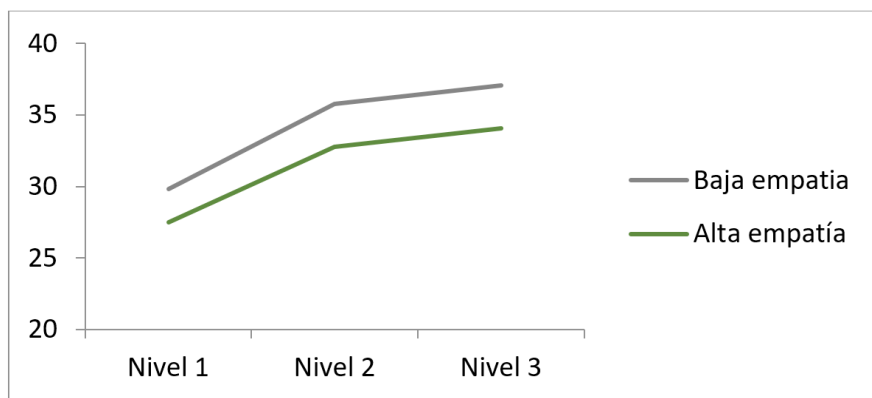
Tabla 3.- *Correlaciones entre la variable y la función en relación con la seguridad del apego.*

Mujeres		Hombres	
Nivel exp. sexual	.73	Empatía	.69
Autoestima	.61	Nivel exp. sexual	.63
Preocupación	.59	Preocupación	.52
Depresión	-.52	Depresión	-.43
Empatía	.38	Autoestima	.33
Disposición de riesgo	-.19	Disposición de riesgo	-.05

En el grupo de hombres el índice Lambda de Wilks de la función discriminante fue de 0,58, con un χ^2 de 22,93. La correlación de la función con los grupos seguros e inseguros fue de 0,64 ($p < .001$). Entre los hombres, a diferencia de las mujeres, la variable que mejor discrimina la pertenencia a los grupos de seguros e inseguros fue la empatía, siendo los seguros más empáticos. Siguiendo el orden de correlación en la función discriminante, los seguros tienden a tener mayor experiencia sexual, tienden a estar más preocupados y menos deprimidos por su sexualidad en el momento actual, y tienden a tener mayor autoestima (Tabla 3). La función discriminante clasificó correctamente al 72,9% y el 83% de los casos de mujeres y hombres respectivamente

Uno de los hallazgos de este estudio fue la relación encontrada entre la disposición al riesgo y la empatía. La disposición al riesgo es menor en las personas que tienden a ser más empáticas en el ámbito de las relaciones eróticas; esta relación es más acusada entre los hombres que entre las mujeres.

Figura 2.- Disposición al riesgo y nivel de experiencia sexual en relación a la empatía en las relaciones sexuales.



Con el fin de comprobar si la relación citada tiene algún efecto sobre la protección real, realizamos un ANOVA entre la empatía, como variable dependiente, y el uso de preservativo, como factor. Los resultados indican que, en el

grupo de chicos, existen diferencias significativas entre las tres categorías del uso del preservativo: “No uso” ($M=8,69 / D.T.= 2,46$), “Mal uso” ($M=8,00 / D.T.= 2,08$), “Buen uso” ($M=13,5 / D.T.= 0,57$) $F(2.21) = 9,17 / p < .001$). Por tanto los chicos más empáticos usan significativamente el preservativo de manera más consistente, por tanto, no sólo se protegen a sí mismos, sino también a sus parejas. No encontramos esta relación entre mujeres.

En relación con otras variables, los datos indican una mayor disposición al riesgo en aquellas personas que se sienten deprimidas con su vida sexual, así como en aquellos varones que se sienten más preocupados por su sexualidad. No se encuentra relación alguna respecto a la autoestima.

Por otro lado, se encontró que las personas más empáticas tienden a poseer mayor autoestima y menor depresión respecto a su vida sexual. No se encontraron diferencias entre los sexos.

A partir de estos resultados se introdujo un análisis discriminante que permitió perfilar las variables que mejor discriminaban la disposición al riesgo. Entre las mujeres el índice Lambda de Wilks de la función discriminante fue de 0,43 con un χ^2 de 21,16. La correlación de la función con los grupos de mayor y menor disposición al riesgo fue de 0,68 ($p < .028$). Las variables que mejor discriminaron a las mujeres con menor o mayor disposición al riesgo fueron las siguientes, según su correlación con la función discriminante: En primer lugar, las mujeres que mostraron una menor disposición al riesgo tendieron a utilizar adecuadamente el preservativo. La segunda variable respecto a la función discriminante fue la seguridad en el apego, de modo que las mujeres con menor disposición al riesgo tendían a la seguridad del apego. Le siguen la empatía, la depresión y la autoestima en el sentido esperado (Tabla 4). En el caso de los hombres el índice Lambda de Wilks de la función discriminante fue de 0,67 con un χ^2 de 18,71. La correlación de la función con los grupos de mayor y menor disposición al riesgo fue de 0,59 ($p < .001$). Las variables que mejor discriminaron a los hombres con menor o mayor disposición

Tabla 4.- Correlaciones entre la variable y la función discriminante.

Mujeres		Hombres	
Uso del preservativo	.59	Empatía	.68
Seguridad	.36	Preocupación	.53
Empatía	.27	Depresión	-.45
Depresión	-.23	Autoestima	.38
Autoestima	.18		

al riesgo fueron las siguientes, según su correlación con la función discriminante: Los que mostraron una menor disposición al riesgo tendieron a ser más empáticos, menos preocupados, menos deprimidos y mostraron mayor autoestima. Cabe reseñar que ni el uso del preservativo, ni la seguridad del apego, tuvieron poder de discriminación (Tabla 4). La función discriminante clasificó correctamente al 80,9 % y el 88,5 % de los casos de hombres y mujeres respectivamente

En este punto se presentan los resultados obtenidos en relación con el efecto de la experiencia sexual respecto a las variables citadas. Para ello se utilizaron los tres niveles de experiencia, tal y como se ha explicado anteriormente. La prueba ANOVA de un sólo factor ha mostrado que el incremento de la experiencia sexual no parece influir en la preocupación por la sexualidad y la disposición al riesgo, en ninguno de los sexos, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de experiencia (Tabla 5). Sin embargo, como cabía esperar, la autoestima aumenta en la medida en que aumenta el nivel de experiencia sexual, tanto en mujeres $F(2,194) = 35,67 / p < .001$, como en hombres $F(2,97) = 6,13 / p < .001$.

La depresión por la vida sexual disminuye con el incremento de experiencia sexual (Mujeres: $F(2,194) = 30,25 / p < .001$. Hombres: $F(2,97) = 18,6 / p < .001$). Del mismo modo la empatía se incrementa con la experiencia sexual (Mujeres: $F(2,194) = 14,19 / p < .001$. Hombres: $F(2,97) = 13,65 / p < .001$).

Tal y como ya hemos indicado anteriormente, la

disposición al riesgo se relaciona positivamente con la empatía de tal modo que las personas más empáticas presentan una menor disposición al riesgo. Por otro lado, la empatía se incrementa con la experiencia sexual. El análisis de varianza univariante, en el que se presenta la disposición al riesgo como variable dependiente, siendo la empatía y el nivel de experiencia sexual las variables independientes, ha permitido comprobar que existen diferencias significativas entre la empatía y la disposición al riesgo $F(2,188) = 24,47$ $p < .001$. También se encontraron diferencias significativas entre el nivel de experiencia sexual y la disposición al riesgo $F(2,188) = 5,5$ $p < .001$. Sin embargo, la interacción entre empatía y experiencia sexual no fue significativa $F(4,188) = 0,47$ $p < .75$. En consecuencia, la empatía tiende a asociarse con la disposición al riesgo, independientemente de la experiencia sexual. Entre las personas que no tienen experiencia sexual, las que se sienten más empáticas en una hipotética situación erótica, tienden a tener una menor disposición al riesgo.

La promoción de la empatía relacionada con la experiencia sexual compartida en los programas de educación afectivo-sexual puede contribuir a la prevención de los riesgos asociados a la experiencia erótica, en personas que aún no han llegado a la experiencia sexual.

Estudio 2

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 1917 sujetos (54.5% varones, 45.2% mujeres) escolarizados en centros públicos y privados. La edad media de la muestra se sitúa en 16.6 años, siendo la desviación típica 1.52 años. El 55.6% se halla en el intervalo 15 y 16 años, el 33.5 % se encuentra en el intervalo 17 y 18 años y el 11% superan los 18 años, no sobrepasando los 20.

Tabla 5.- Diferencias de medias y desviaciones típicas entre autoestima, depresión, empatía y niveles de experiencia sexual, por género.

	M		DT		F		Sig.	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Autoestima								
Nivel 1	23	21,2	23,03	4,12				
Nivel 2	20,6	19,2	20,60	4,82	35,67	6,13	.000	.003
Nivel 3	16,5	17,6	16,57	5,13				
Depresión								
Nivel 1	32,1	31,3	32,16	5,58				
Nivel 2	36,3	35,0	36,35	5,29	30,25	18,6	.000	.000
Nivel 3	39,4	38,7	39,45	5,37				
Empatía								
Nivel 1	10,5	12,1	10,58	3,08				
Nivel 2	9,3	10,2	9,37	3,17	35,67	13,65	.000	.000
Nivel 3	7,8	8,7	7,87	2,69				

Instrumentos

a) “*Cuestionario de valoración del comportamiento sexual*” (Gomez-Zapiain, 2005). Incluye la adaptación de la escala de Shofield (1977) que mide el nivel de experiencia sexual en la actualidad, además valora los comportamientos de protección como el uso del preservativo, métodos anticonceptivos y contracepción de emergencia.

b) “*Attachment Style Questionnaire*” ASQ (Feeney, Noller & Hanrahan, 1994), escala compuesta por 40 ítems que incluye una escala de Ansiedad: (e.g.: *Creo que los demás evitan tener el grado de unión que yo quisiera*) y Evitación (e.g.: *Me preocupa que la gente llegue a intimar demasiado conmigo*). El coeficiente alfa de Cronbach para la escala de Evitación fue de .75, y para la de ansiedad de .74.

c) “*Inventory on Parent and Peer Attachments*” IPPA (Armsden & Greenberg, 2009). Esta escala está compuesta por de 25 ítems que se analiza la relación de apego con la madre, con el padre y con los iguales. Incluye tres dimensiones: a) Confianza (e.g.: *Mi madre me acepta como soy*), b) Comunicación (e.g.: *Mi madre me ayuda a comprenderme mejor a mí mismo*), c) Alienación (e.g.: *Si hablo de mis problemas con mi madre me siento avergonzado o ridículo*). El coeficiente alfa de Cronbach fue de .95

d) Para evaluar la disposición al riesgo, se utilizó la “*Escala de disposición a riesgos asociados al comportamiento sexual*” (Gómez-Zapiain, 2005). Está compuesta por dieciocho ítems (e.g.: *Si me viese involucrado/a en una relación sexual esporádica, y no tuviera un preservativo, continuaría hasta llegar al coito*). El coeficiente alfa de Cronbach fue de .81.

e) “*Difficulties in emotion regulation*” (Gratz & Roemer, 2004), adaptada para adolescentes por

Newman, Van Lier, Gratz & Koot (2010). Incluye 36 items (e.g.: *Tengo dificultad para dar sentido a mis sentimientos; cuando estoy afectado emocionalmente me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera; cuando estoy emocionalmente afectado pierdo el control de mi conducta; Cuando estoy emocionalmente afectado creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor*. El coeficiente alfa de Cronbach fue de .84.

RESULTADOS

En función de los análisis precedentes resulta pertinente comprobar el efecto del sexo entre la actividad sexual y las categorías de apego en relación con la disposición al riesgo. Para ello se realizó un ANOVA, siendo la disposición al riesgo la variable dependiente, y el sexo y las categorías de apego como independientes.

En el grupo de sujetos sexualmente no activos (grupo A), se hallaron diferencias significativas en relación con el sexo $F(1,450) = 34.56, p < .001$, y entre los estilos de apego $F(3,442) = 22.89, p < .001$. La interacción fue significativa $F(3,450) = 2.29, p < .047$. Las comparaciones múltiples entre pares de medias llevadas a cabo mediante la prueba de Bonferroni revelaron diferencias significativas entre los grupos por sexo en cada categoría, salvo en el grupo de ansiosos. No obstante, la diferencia más relevante entre varones y mujeres se produce en el grupo de evitación, donde los primeros muestran niveles muy superiores de disposición al riesgo en la actividad sexual.

En el grupo de los sujetos sexualmente activos (grupo B), los resultados indican que no existen diferencias significativas entre el sexo y los estilos de apego, salvo en el grupo de evitativos $F(1,225) = .912, p = .34$, pero sí entre los estilos de apego $F(1,192) = 3.05, p = .029$. La interacción no fue significativa $F(3, 225) = 1.861, p = .137$. Las comparaciones múltiples entre pares de medias llevadas a cabo mediante la prueba Bonferroni revelaron diferencias significativas en

Figura 3.- *Estilos de apego y disposición al riesgo en personas sexualmente no activas (grupo A) en relación al sexo.*

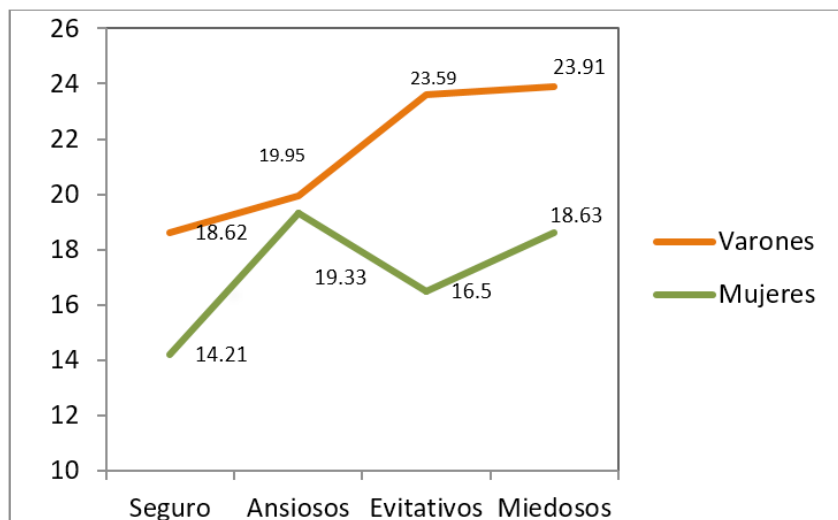
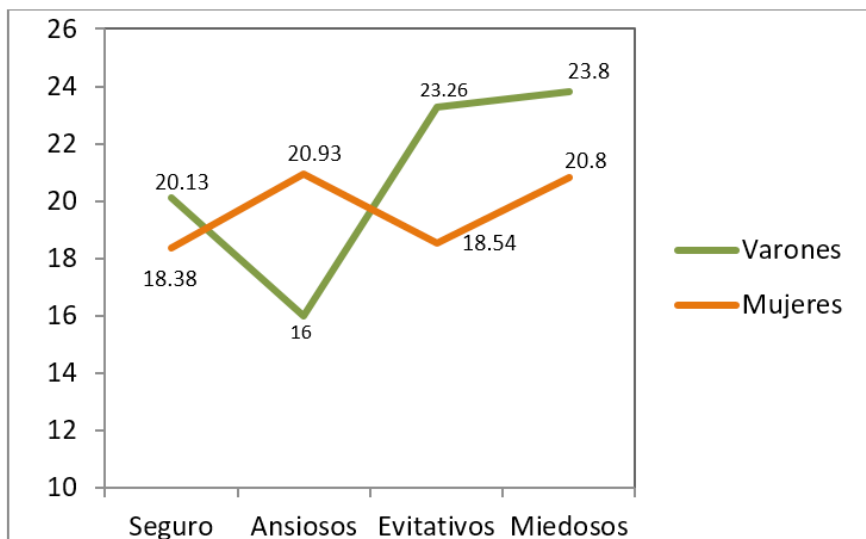


Figura 4.- *Estilos de apego y disposición al riesgo en personas sexualmente activas (grupo B) en relación al sexo.*



disposición al riesgo entre los grupos por sexo solamente en los evitativos, con niveles significativamente superiores en los varones que en las mujeres.

Para analizar la capacidad predictiva de las variables analizadas en relación con la disposición al riesgo, se realizó un análisis discriminante considerando los grupos A y B (sexualmente activos y no activos). En el grupo de varones sexualmente no activos el coeficiente Lambda de Wilks de la función discriminante fue .804 con un $\chi^2 (1,288) = 61.633$ ($p < .001$). En el grupo de mujeres sexualmente no activas el coeficiente Lambda de Wilks fue .847 con un $\chi^2 (1,269) = 22.877$ ($p < .001$).

En el grupo de varones sexualmente activos el coeficiente Lambda de Wilks de la función discriminante fue .852 con un $\chi^2 (1,125) = 19.214$ ($p < .001$). En el grupo de mujeres sexualmente activas el coeficiente Lambda de Wilks fue .816 con un $\chi^2 (1,143) = 53.488$ ($p < .001$).

Como se observa en la Tabla 5, la variable que mejor discrimina a las personas de alta y baja disposición al riesgo en el grupo de personas sexualmente no activas (grupo A) de ambos sexos es el apego a la madre. Entre las mujeres también el apego a los iguales muestra una elevada capacidad discriminante.

En el grupo de las personas sexualmente activas (grupo B), la variable con mayor poder discriminativo para ambos sexos es la dificultad con la regulación emocional. En los varones la segunda variable es la evitación y en las mujeres, el apego a la madre.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En relación con el estudio 1, los resultados presentados apoyan la relación existente entre la seguridad del apego y la empatía, la autoestima, la depresión, la preocupación, en el sentido esperado.

Habiendo seleccionado los grupos extremos en relación con la disposición al riesgo, el análisis discriminante indicó que la seguridad del apego fue la segunda variable respecto a la función discriminante, siendo la primera el uso

Tabla 6.- Variables que mejor discriminan a las personas con los grupos de alta y baja disposición al riesgo en personas sexualmente activas y no activas.

Grupo A (no activos)				Grupo B (activos)			
Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
Apego madre	.820	Apego madre	.743	Dif.regulación	.762	Dif.regulación	-.763
Dif.regulación	-.697	Apego iguales	.717	Evitación	.672	Apego madre	.715
Apego padre	.668	Dif. regulación	-.624	Apego madre	-.584	Apego iguales	.626
Apego iguales	.657	Ansiedad	-.536	Apego iguales	-.478	Ansiedad	-.530
Evitación	-.595	Evitación	-.487	Apego padre	-.410	Evitación	-.515
Ansiedad	-.333	Apego padre	-.420	Ansiedad	.331	Apego padre	.397

adecuado del preservativo. Estos datos están en la línea de las aportaciones de Feeney, Peterson, Gallois y Ferry (2000) quienes encontraron evidencias en relación con las medidas de protección respecto a los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual en relación con la seguridad del apego. Como vemos, los indicios de la relación entre la seguridad del apego, la disposición al riesgo y el uso eficaz del preservativo, tiende a darse en el grupo de mujeres y no en el de los hombres.

Somos conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes para mantener que la seguridad del apego sea por sí misma, un factor de protección en relación a los riesgos propios de la actividad sexual. Posiblemente existan otras variables por determinar que no se han tenido en cuenta. Sin embargo, en nuestro estudio la seguridad del apego parece jugar un papel mediador en relación con otras variables asociadas directamente al riesgo.

Algunos autores han encontrado que las personas inseguras, en especial las mujeres, se inician antes en la experiencia sexual y tendrían un número mayor de parejas (Moore, 1997; O'Beirne, 1999), lo cual sería coherente con la teoría del apego. En este sentido, las personas ansiosas modificarían la percepción de sus emociones, percibiendo el sexo como una forma de amor que les proveería del vínculo afectivo que ansían, por encima de la mera satisfacción erótica (Pistole, 1999). Sin embargo, otras investigaciones, como por ejemplo la desarrollada por Miller, Notaro y Zimmerman (2002), no han encontrado datos en esta dirección. En nuestra investigación tampoco se obtuvieron datos en este sentido. No se halló relación alguna entre la edad de inicio de la actividad sexual o el número de parejas habidas, y la seguridad del apego. Sin embargo, en el presente estudio, las personas más seguras tendieron a una mayor experiencia sexual, lo cual es también coherente con la fundamentación teórica, en la medida en que las personas seguras poseen mayor facilidad para establecer relaciones de intimidad. No obstante, cabe considerar la proporción relativamente alta de personas inseguras que se encuentran

en niveles altos de experiencia sexual. Según los datos presentados, utilizándolos con la máxima prudencia, se podría mantener que las personas que tienden a la inseguridad en el apego, tendrían mayor probabilidad de estar desprotegidas, en relación con los riesgos, puesto que tienden a exponerse a ellos o, cuando menos, disponen de menores recursos para afrontarlos. Dentro de este grupo, el de las personas inseguras con un alto nivel de experiencia sexual, encontramos una mayor proporción de mujeres (31,4 %) que de hombres (20,6 %). Aunque no podamos aportar de momento mayor evidencia, estos datos podrían estar indicando que una determinada proporción de mujeres, casi la tercera parte de las que practican el coito, llegarían a ser sexualmente activas más por la necesidad de establecimiento del vínculo, que por el interés en la experiencia erótica en sí misma, lo cual es coherente con las aportaciones hechas por Allen y Land. En este sentido tanto las mujeres como los hombres que tienden a la inseguridad y que mantienen relaciones sexuales coitales, podrían estar en una situación potencial de riesgo, puesto que carecerían de los recursos de protección atribuidos a la seguridad del apego.

Una de las aportaciones del presente estudio es la relacionada con la empatía en el espacio de la intimidad. Esta variable, como ya se ha indicado, se construyó expresamente para esta investigación y se refiere a la capacidad de empatizar con la pareja en el ámbito de la experiencia erótica. Los resultados indican, como cabía esperar, que la empatía se relaciona positivamente con la seguridad del apego, también lo hace con la disposición al riesgo en sentido negativo. Tal y como se ha indicado en los resultados, una vez controlado el efecto de la actividad sexual, existen diferencias significativas entre la empatía y la disposición al riesgo incluso antes de que los y las adolescentes se inicien en la experiencia. La empatía ha tenido un mayor peso en relación al comportamiento sexual de los varones. Los datos han apoyado la hipótesis consistente en que los hombres más empáticos se protegen mejor a sí mismos y a sus parejas, haciendo un uso más eficaz del preservativo.

Estos resultados sugieren la necesidad de elaborar modos de intervención en educación sexual que permitan promocionar la empatía en el ámbito de la intimidad erótica entre los adolescentes, antes de que éstos lleguen a iniciarse en la actividad sexual. Desde una perspectiva multisistémica, Kotchick y colaboradores (2001) proponen que estos espacios deben producirse en el ámbito familiar, mejorando la calidad, los contenidos y las capacidades en la comunicación entre padres e hijos (Miller, Forehand, y Kotchick, 2000), y en el ámbito escolar, proponiendo programas de educación sexual que promuevan tales espacios con técnicas didácticas apropiadas, integradas en el currículo escolar del alumnado (Gómez Zapiain, Ibaceta, & Pinedo, 2000; Gómez-Zapiain, Del Campo, Inza, & Ibaceta, 2004).

A modo de reflexión final diríamos que la seguridad del apego se relaciona principalmente con la calidad de la experiencia tanto afectiva, como sexual y con el bienestar general, tal y como propone Belsky (1999). La seguridad del apego puede relacionarse con los riesgos asociados al comportamiento sexual en la medida en que las capacidades propias de las personas con un estilo de apego seguro les permitan ser más eficaces en el control de situaciones emocionalmente intensas. Sin embargo, la seguridad en el apego podría producir que algunas personas adolescentes y jóvenes se expusiesen a mayores riesgos, debido a su mayor facilidad para intimar. Tal situación debe confrontarse con la dinámica propia del deseo sexual que induce a la actividad sexual. La impulsividad y la percepción de invulnerabilidad propias de la adolescencia podrían explicar la exposición a los riesgos asociados a ella.

En relación con el segundo estudio, los resultados obtenidos confirman que los adolescentes que muestran mayor seguridad en el apego revelan menor disposición al riesgo en el comportamiento sexual, tanto en personas sexualmente activas como no activas. No obstante la disposición al riesgo tiende a ser superior en varones que en mujeres en cada una de las categorías de apego. Estos resultados confirman los hallados por Feeney, Peterson,

Gallois y Terry (2000), Jones y Furman (2011) y Tracy et al. (2003), quienes mantuvieron que la inseguridad, expresada en puntuaciones elevadas en ansiedad o evitación, puede ser contemplada como un factor de riesgo respecto al comportamiento sexual. Estos resultados avalan la idea de que la tendencia al riesgo se generaría, tal y como indicaron Davis, Shaver y Vernon (2004) y Schachner y Shaver (2004) al utilizar la actividad sexual como medio para resolver otras necesidades, como la búsqueda de seguridad emocional, a través de la intimidad sexual en compensación de determinadas carencias afectivas, para afirmar la identidad, o para resolver estados afectivos negativos. La inseguridad afectiva podría inducir a las personas adolescentes a implicarse en comportamientos arriesgados, si con ello se logran tales objetivos.

Los datos obtenidos aportan evidencia acerca del papel jugado por los vínculos afectivos establecidos con la madre y el padre. La calidad de las relaciones de apego, especialmente con la madre, parece jugar un papel importante en relación a la disposición al riesgo en ambos grupos de actividad sexual y de sexo, estando estos resultados en línea con los obtenidos recientemente por Letcher y Slesnick (2013). En este momento evolutivo de tránsito de las funciones de apego a los iguales, el apego a la madre sigue jugando un papel muy relevante como base de seguridad que, en función de los resultados obtenidos, permitiría a los adolescentes iniciarse en la actividad sexual mostrando una menor disposición al riesgo especialmente en personas que aún no han llegado a la experiencia coital. Las relaciones de apego al padre alcanzan su mayor relevancia en el grupo de varones sin actividad sexual.

El apego a los iguales en relación a la disposición al riesgo parece que juega un papel importante entre las personas sexualmente no activas de ambos sexos en función de los datos correlacionales obtenidos. Esta asociación disminuye en el grupo de personas sexualmente activas. Sin embargo esta variable no ha mostrado un gran poder discriminante, salvo en las mujeres sexualmente no activas.

En relación con la regulación emocional los datos indican que las dificultades en la regulación emocional son un importante predictor de la disposición al riesgo en la adolescencia, tanto en varones como en mujeres, especialmente en personas sexualmente activas, tal y como indica el análisis discriminante corroborando de este modo la cuarta hipótesis.

El análisis de las variables que mejor discriminaron los grupos de mayor y menor disposición al riesgo, mostraron diferencias tanto en los grupos de actividad sexual, como en los grupos por sexo. En el grupo de personas sexualmente no activas la relación del apego a la madre es la variable que mejor predice la disposición al riesgo en ambos sexos. Sin embargo, en el grupo de personas sexualmente activas la variable con mayor poder discriminante es la dificultad para regular las emociones. Por otro lado, las dificultades en la regulación de las emociones y la tendencia a la evitación se asocian más al grupo de varones, mientras el apego a la madre y a los iguales lo hacen con el grupo de mujeres.

De ello se podría inferir que antes de haber accedido a la experiencia sexual compartida, es decir, cuando ésta es solo una expectativa, la tendencia a una mayor disposición al riesgo se asociaría con un menor soporte afectivo a través de vínculos de apego hacia personas significativas, pero cuando se ha accedido a la experiencia sexual las dificultades de regulación emocional y la evitación son las variables con mayor poder discriminativo en relación a la disposición al riesgo en los varones, mientras que en las mujeres son la dificultad de regular las emociones y la inseguridad del apego con la madre.

Entre las personas pertenecientes al grupo A, sexualmente no activas, las variables relacionales como el apego a la madre y a los iguales muestran mayor capacidad discriminativa, probablemente porque no se ha experimentado la intensidad emocional propia de una relación de alta intensidad erótica, ni la relación de alta intimidad con la pareja. Sin embargo, en el grupo de personas que sí han vivido esta experiencia, pertenecientes al grupo B, la variable

que mejor discrimina a los grupos de mayor y menor disposición al riesgo es precisamente la regulación emocional. De ese modo la disposición al riesgo de las personas del grupo B dependería más de la capacidad de regulación emocional que del apoyo afectivo procedente de los vínculos familiares. Estos datos están en consonancia con los obtenidos por Hessler y Katz (2010), quienes encontraron que, entre los adolescentes con una pobre conciencia de las emociones y una baja capacidad de regulación, se asociaba, con el hecho de tener mayor cantidad de parejas y relaciones sexuales menos protegidas.

Respecto a las diferencias sexuales, no queremos pasar por alto la asociación entre la disposición al riesgo y la tendencia a la evitación en varones sexualmente activos, siendo significativamente menor en mujeres. Ello nos llevaría a proponer intervenciones educativas en las que se promueva una visión de la sexualidad más ligada al logro de la autonomía emocional, al manejo de los afectos y a la empatía para con la pareja (Gómez-Zapiain, 2005), con el fin de lograr relaciones igualitarias, dadas las diferencias observadas entre los sexos.

Los resultados obtenidos en esta investigación aportan evidencia empírica acerca de la importancia de considerar las variables de corte afectivo emocional que podrían predecir las conductas de protección en el diseño de estrategias de intervención en educación sexual encaminadas a la promoción de la salud sexual y reproductiva (McElhaney, Allen, Stepheson & Hare, 2009).

Los resultados obtenidos avalan la importancia de desarrollar intervenciones en educación sexual antes de que los adolescentes accedan a la actividad sexual, dadas las diferencias halladas entre los grupos de personas sexualmente activas y no activas. Éstas deberían basarse en actividades no directivas conducentes al desarrollo de competencias de regulación emocional y reforzamiento de la base de seguridad, autoestima positiva, y confianza en las relaciones con los demás, conducentes al logro de la autonomía personal, la cual contribuirá a una adecuada regulación de la

experiencia erótica de alta intensidad emocional.

Finalmente, de los resultados obtenidos se puede deducir la importancia de la intervención en educación sexual con padres y madres dado el papel que desempeñan sobre todo en la etapa previa al inicio de la actividad sexual.

CONTATO PARA CORRESPONDÊNCIA

Javier Gomez Zapiain
gomez.zapiain@ehu.eus

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, J. P., McElhaney, K., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O'Beirne-Kelly, H. & Kilmer, S. L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00536

Belsky, J. (1999). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. In J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 141-161). New York, NY: Guilford Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol.1: Attachment (Vol. 1). London: Hogart Press.

Davis, D., Shaver, P. R. & Vernon, M. L. (2004). Attachment Style and Subjective Motivations for Sex. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1076-1090. doi: 10.1177/0146167204264794

Feeney, J. A., Peterson, C., Gallois, C., & Terry, D. J. (2000). Attachment style as a predictor of sexual attitudes and behavior in late adolescence. *Psychology and Health*, 14(6), 1105-1122.

Gómez Zapiain, J. (1992). La actitud hacia la sexualidad y su relación con el embarazo no deseado. *Cuadernos de Medicina Psicosomática* (23), 33-47.

Gómez Zapiain, J., Ibaceta, P., & Pinedo, J. A. (2000). *Programa de educación afectivo sexual, Uhin Bare. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gómez-Zapiain, J, Ortiz, M.J., & Eceiza, A. (2016). Disposición



al riesgo en la actividad sexual de adolescentes: El rol de los modelos internos de apego, de las relaciones de apego con padres e iguales y de las dificultades de regulación emocional. *Anales de Psicología*, 32(3).

Gómez-Zapiain, J. (2005). Apego y comportamiento sexual en la adolescencia, en relación con la disposición a asumir riesgos asociados a la experiencia erótica. *Infancia y aprendizaje*, 28(3), 293-308. doi:10.1174/0210370054740250

Gómez-Zapiain, J., Del Campo, A., Inza, A. & Ibaceta, P. (2004). *Ente mocedá. Programa de Educación afectivo-sexual*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.

Griffin, D. & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430-445.

Hessler, D. M. & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>

Jones, M. C. & Furman, W. (2011). Representations of romantic relationships, romantic experience, and sexual behavior in adolescence. *Personal Relationships*, 18(1), 144-164. doi: 10.1111/j.1475-6811.2010.01291.x

Kotchick, B. A., Shaffer, A., Forehand, R. & Miller, K. S. (2001). Adolescent sexual risk behavior: A multi-system perspective. *Clinical Psychology Review*, 21(4), 493-519.

Letcher, A. & Slesnick, N. (2013). Early relationships of adolescents: Evaluation and observation of romantic attachment and risk behavior. *Journal of Social and Personal Relationships* (3), 1-18. doi: 10.1177/0265407513496368

López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 9-23. doi: 10.1174/021037006775380830

McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stepheson, C. & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology (3rd. Edition). Volume I: Individual bases of adolescent development* (pp. 358-403). Hoboken, New

Jersey: Wiley. doi:10.1002/9780470479193.adlpsy001012

Miller, K. S., Forehand, R. & Kotchick, B. A. (2000). Adolescent sexual behavior in two ethnic minority samples: A multi-system perspective. *Adolescence*, 3, 313-333.

Moore, C. W. (1997). *Models of attachment, relationships with parents and sexual behavior in at-risk adolescents*, Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia.

O'Beirne, H. A. (1999). Individual, peer and family predictors of adolescent sexual experiences: A longitudinal study. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 59(7-B), 3706.

Schachner, D. A. & Shaver, P. R. (2004). Attachment dimensions and sexual motives. *Personal Relationships*, 11(2), 179-195. doi:10.1111/j.1475-6811.2004.00077.x

Snell, W. E. & Papini, D. R. (1989). The sexuality scale: An instrument to measure sexual-esteem, sexual-depression, and sexual-preoccupation. *Journal of Sex Research*, 26, 256-263.

Tracy, J. L., Shaver, P. R., Albino, A. W. & Cooper, M. L. (2003). Attachment styles and adolescent sexuality. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 137-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Necesidades y dificultades de la educación sexual: propuestas de futuro a partir de la realidad española

José Luis Martínez Álvarez¹, Eva González Ortega¹, Isabel Vicario-Molina¹, & Rodrigo Carcedo González¹

1. Universidad de Salamanca, Espanha

Resumen

En este trabajo hacemos un análisis de la realidad de la educación sexual en España, a partir, básicamente, de los estudios realizados por nuestro equipo de investigación (INSEXRI¹) desde la Universidad de Salamanca (Spain). En primer lugar, explicitamos las necesidades de información y educación sexual que hemos detectado en los adolescentes españoles. En segundo lugar, tratamos de detectar las dificultades a las que se enfrenta la educación sexual formal en las aulas. Para ello, nos focalizamos en diferentes niveles del sistema educativo: la legislación, los centros educativos, los recursos-materiales didácticos y el profesorado. Por último, y a partir de esta realidad proponemos algunas líneas de actuación que pueden contribuir a superar esta situación. Importantes cambios legislativos, una mayor toma de responsabilidad por parte de los centros educativos y una mejor formación del profesorado en la materia, son algunos de ellos.

Palabras-clave: Educación sexual; Necesidades; Dificultades; Formación Del Profesorado.

INTRODUCCIÓN

La socialización sexual es un proceso inherente e ineludible a lo largo del desarrollo humano. Aunque seguramente los elementos más importantes de ese proceso se adquieren de manera no intencional o incidental –la vinculación afectiva, las manifestaciones de intimidad, el amor, la confianza interpersonal, etc. (López, 2005)– es imprescindible que nos detengamos en la enseñanza o educación formal. Con ella nos referimos básicamente a la que se puede llevar a cabo en contextos escolares o educativos. No cabe duda que, por su propia naturaleza, este tipo de educación está muy sometida a intereses sociales,

políticos, ideológicos y/o religiosos. España es un claro ejemplo de esta situación. Los cambios de esta naturaleza, acaecidos en los últimos años, han traído consigo diferentes políticas educativas y con ello, consecuencias nefastas en el ámbito de la educación sexual. Desde la reforma educativa de 1990 (LOGSE), la educación sexual se ha venido planteando como una materia transversal (presente a lo largo del currículum y en todas las etapas educativas). Sin embargo, a lo largo de dos décadas no se han ofrecido datos de evaluación de la eficacia de ese planteamiento.

Nuestro trabajo en el campo se inició cuando detectamos esa carencia. Inicialmente tratamos de conocer qué conocimientos y actitudes tenían los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), así como las fuentes de información y educación sexual más importantes para ellos. Como veremos posteriormente, los resultados dejaron en evidencia las necesidades que tenían nuestros adolescentes de una educación sexual formal y explícita en el contexto escolar, más allá de la pretendida transversalidad. Posteriormente, y a partir de estas carencias, tratamos de conocer cuáles eran las dificultades reales que impedían esa educación sexual en las aulas españolas desde el punto de vista del profesorado. En el presente trabajo hacemos un pequeño recorrido por estas cuestiones. Presentaremos algunos de los resultados que hemos encontrado en nuestras investigaciones y ofreceremos algunas orientaciones para avanzar hacia una verdadera educación sexual en la escuela. Esperamos que estas experiencias sean también clarificadoras y útiles para otros estados y modelos educativos.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: NECESIDADES.

Consideramos que hay tres elementos claves que reflejan las necesidades de una amplia y adecuada educación sexual en la sociedad española: a) el conocimiento científico sobre la socialización sexual a lo largo del desarrollo humano; b) la presencia de numerosos riesgos de naturaleza sexual en adolescentes y jóvenes; y c) las carencias y lagunas formativas que mantienen éstos en relación al desarrollo



afectivo y sexual. En relación al primer elemento, resulta fácil de aceptar que los seres humanos nacemos con importantes necesidades afectivas, de vinculación y relación con otros, de intimidad corporal y sexual, etc. (López, 2005) que necesitan resolverse a lo largo del desarrollo. Si bien algunas de ellas están supeditadas a las experiencias tempranas con los progenitores (por ejemplo, a través del apego), otras necesitan de intervenciones directas y explícitas para promover experiencias afectivas y sexuales satisfactorias y saludables, o al menos, para proporcionar un conocimiento sobre sexualidad que la haga más comprensiva, organizada y coherente. Es lo que denomina Malón (2015) la necesidad de una educación sexual como un fin *intrínseco*, con valor en sí mismo, es decir, como algo inherente al hecho sexual humano y que por sí mismo justificaría la educación sexual, más allá de fines externos al propio individuo.

En segundo lugar, y a pesar de los argumentos de Malón (2015), tenemos que reconocer que cuando estas intervenciones no se llevan a cabo de manera eficiente, nos encontramos con serias consecuencias para la salud personal y el bienestar de una sociedad. De hecho, nuestras instituciones señalan una incidencia y prevalencia muy altas de riesgos sexuales en adolescentes, tales como embarazos no deseados, VIH y otras infecciones de transmisión sexual, violencia de género y coerción sexual. No cabe duda de que algunos de estos datos son realmente preocupantes. Por ejemplo, en 2014, un total de 8.656 mujeres menores de 19 años (1.456 menores de 16 años) dieron a luz en España (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Los años anteriores reflejan cifras similares (por ejemplo, en el año 2013 hubo 8.955 nacimientos de menores de 19 años). Asimismo, conviene señalar que en el año 2013, 12.771 menores de 19 años se sometieron a una interrupción voluntaria del embarazo. En definitiva, estaríamos hablando de una cifra de aproximadamente 22.000 embarazos anuales en menores de 19 años. Algunos estudios señalan que tan sólo el 40% de las madres adolescentes utilizaron algún método anticonceptivo eficaz en su primera relación sexual frente al

71,4% de las madres no adolescentes (Delgado, Zamora, Barrios y Cámara, 2012).

En relación al VIH, España muestra una tasa superior a la media de la Unión Europea, ascendiendo el número total de afectados a 84.679 desde que comenzó la epidemia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). Nuestro país viene registrando alrededor de 45 nuevos casos al año de menores de 19 años desde el año 2007 (64 en el año 2014), siendo las relaciones sexuales sin protección la principal vía de transmisión (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

Otro fenómeno de gran actualidad e impacto en la sociedad española en estos momentos es el referido a la violencia de género. En el año 2014, al igual que en años previos, se han producido 126.742 denuncias por esta violencia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). El total de víctimas en nuestro país desde el año 2003 hasta noviembre de 2015 es de 750 mujeres (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), y desde el año 2004 el número de víctimas mortales menores de 20 años es de 38.

Finalmente y de manera más específica, en un estudio sobre la violencia en relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes encontramos que: a) prácticamente el 90 % de los chicos y chicas reconoció algún tipo de violencia verbal; b) entre el 21y el 40 % había utilizado la violencia física en alguna ocasión; y c) más del 50 % manifestó ser perpetradores o víctimas de algún tipo de violencia sexual en su relación de pareja (Vicario-Molina, Orgaz, Fuertes, González y Martínez, 2015).

En definitiva, ante estas situaciones que consideramos muy graves en materia de salud, las instituciones educativas y sanitarias, como veremos posteriormente, apenas adoptan medidas preventivas eficaces. Al contrario, con la severidad de la crisis vivida por nuestro país en los últimos años, los recortes presupuestarios en estas cuestiones han sido cuantiosos. Prevemos que los efectos de los mismos perdurarán todavía algún tiempo más. Para contrarrestarlos,

la educación sexual eficaz se presenta como una alternativa altamente deseable y justificable (ONU, 2010).

Por último, nuestro equipo de trabajo se ha interesado también por el nivel formativo en materia de sexualidad de nuestros adolescentes. De la investigación realizada hasta la fecha sobre esta temática, y que está presente en algunos de nuestros trabajos (González, Vicario-Molina & Martínez, 2014; González, Vicario-Molina, Martínez, & Orgaz, 2015; Martínez, Vicario-Molina y González, 2014), señalamos a continuación los resultados más destacados:

-El nivel de conocimientos de los adolescentes de nuestra comunidad es “moderado” en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria (15-16 años) aunque muy insuficiente en el primer ciclo (12-14 años). Siguen estando muy presentes los mitos en relación a “la primera vez”, la homosexualidad o el VIH-SIDA. También aparecen importantes carencias en relación a la anatomía y fisiología sexual.

-Las chicas, los que se definen de izquierdas, y los no creyentes, muestran niveles de conocimiento sexual superiores cuando se les compara con los chicos, los que se definen de derechas y los creyentes.

-La fuente de información y educación sexual más importante en la adolescencia siguen siendo los amigos. Sin embargo, esta fuente no está exenta de riesgos para la salud (Kapadia *et al.*, 2012), ya que los adolescentes manejan muchos mitos y pueden generar una expectativa errónea de que “ya saben todo”, y por tanto, “no es necesario buscar nuevas fuentes”.

-Otras fuentes importantes son la escuela y la familia. La escuela cobra mayor importancia en los últimos años adolescentes, y de la familia destaca especialmente el papel de la madre. Resulta preocupante la ausencia del padre como educador sexual y la escasa presencia de la educación sexual entre los 10 y 13 años, momento fundamental en relación a los cambios puberales, su impacto psicológico y la mayor vulnerabilidad a los abusos sexuales.

-En estos momentos, internet está empezando a

cobrar una especial importancia como fuente de información y educación sexual. Esto es especialmente llamativo en los últimos años adolescentes y en los chicos (en comparación a las chicas). Además, el acceso a esta información está asociada a la conducta sexual (tanto coital como no coital) pero no con el uso del condón en la primera relación coital. Por lo tanto, los profesionales deberíamos de dotarles de herramientas para seleccionar y filtrar mejor la información proporcionada por este medio.

Todos estos resultados, en su conjunto, reflejan importantes carencias sociales, familiares, sanitarias y educativas que impiden garantizar un desarrollo afectivo y sexual óptimo. Por ello, la educación sexual se presenta como una imperiosa necesidad para superar esta preocupante realidad. El siguiente paso en nuestro discurso es intentar conocer cuál es la realidad de la educación sexual en nuestro país y sus posibles dificultades.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: DIFICULTADES

Nuestro análisis de la educación sexual en España utiliza como marco teórico el modelo de Eccles y Roeser (1999) sobre los niveles de organización del sistema educativo. Desde este modelo se describe el ambiente escolar como un grupo de niveles de organización jerárquica e interdependiente: *“las escuelas son organizaciones complejas. Las características o decisiones en cualquier nivel muy probablemente influyen en las características y prácticas de todos los niveles”* (p. 508). Estos niveles de organización son: el Estado y las distintas Comunidades Autónomas o regiones, los vínculos entre escuela, familia y comunidad, los centros educativos, los programas académicos, las aulas con el profesorado, las actividades-tareas académicas, y el individuo. En cada nivel tienen lugar una serie de procesos de naturaleza organizativa, instruccional o interpersonal. Estos procesos están interrelacionados, son interdependientes y cualquier cambio en alguno de ellos afecta al resto.

Desde este marco teórico, podemos entender que una verdadera educación sexual, planificada, sistemática,



secuenciada y continua sólo es posible cuando desde los poderes políticos se dedican suficientes recursos (e.g. materiales, legislativos, personales, etc.); cuando desde la filosofía de un centro educativo se pretende favorecer el desarrollo sexual, afectivo y social del alumnado; cuando existen suficientes programas educativos, etc. Siguiendo este modelo, realizamos un análisis de las posibles dificultades y obstáculos que interfieren con la impartición de la educación sexual en los centros educativos. De todos los niveles propuestos, nosotros nos centraremos en los más relevantes para nuestros propósitos: el Estado y las diferentes Comunidades Autónomas y su influencia a través de la legislación, los centros educativos, los programas académicos, y el profesorado.

Para acompañar la información sobre la situación actual, presentaremos algunos datos de un estudio que ha derivado en diferentes publicaciones (Martínez, et al., 2011; Martínez, et al., 2012; Martínez, et al., 2013) sobre la percepción y experiencia del profesorado español en el campo de la educación sexual. La muestra de este estudio la forman 3760 profesores/as activos de todo el estado español, en las etapas de Infantil (3-6 años), Primaria (6-12 años), Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). El rango de edades oscilaba entre 21 y 70 años ($M= 42,66$; $DT= 9,45$), y los años de experiencia laboral variaban entre 1 y 48 años ($M= 17,1$; $DT= 10,1$). Los resultados más relevantes en cada uno de los niveles de organización fueron los siguientes:

-*A nivel de Estado: legislación.* Como hemos señalado, la primera ley que reconoce la educación sexual en la escuela es la LOGSE (1990). En ella, la educación sexual se considera una de las materias transversales que deberían impregnar el currículum educativo (estaría presente en todas las áreas de conocimiento junto con otras materias como la educación para la salud, educación para el consumo, educación en valores o educación para la paz). En el año 2006 se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) que introduce algunos avances en relación a la educación sexual, pero carece de explicitación y concreción, puesto que en la práctica delega

en el profesorado su verdadera implantación. Estas limitaciones se vieron reflejadas en nuestro estudio: la mitad del profesorado reconoció no hacer educación sexual, especialmente el que pertenecía a centros de Secundaria, centros privados (mayoritariamente religiosos) y centros muy numerosos (más de 500 estudiantes). En conclusión, a pesar de las ventajas teóricas de un planteamiento transversal de la educación sexual (i. e. mayor interdisciplinariedad de contenidos en coherencia con el propio concepto de sexualidad, implicación de todo el profesorado, o una visión más normalizada de la sexualidad), nuestros datos señalan que en la práctica no ha sido del todo posible en nuestro país. Algunos inconvenientes asociados a la transversalidad merecen cuestionarla también; por ejemplo, las dificultades prácticas en la organización, coordinación y temporalización de los contenidos, problemas para garantizar una coherencia en la transmisión de conceptos y actitudes entre el profesorado, o la diversidad y heterogeneidad de la formación de los docentes, son algunas de ellas (López, 2005).

-*A nivel de Centro Educativo.* El Centro Educativo puede jugar tres grandes funciones en la educación sexual: explicitarla en el Proyecto de Centro como un objetivo importante, promover la formación del profesorado, y dotarse de recursos y materiales didácticos para la educación sexual. Sin embargo, los resultados de nuestro trabajo son muy decepcionantes: a) sobre la importancia que tenía la educación sexual en su centro, sólo el 44% del profesorado percibía que era importante (para el 20 % no era importante y el 36 % tenía una opinión ambivalente); b) el 41% manifestó que los recursos de educación sexual disponibles en su centro eran escasos o insuficientes, el 31 % señaló que contaba con numerosos recursos, y un 28 % mantuvo una posición neutral (ni muchos ni pocos). Independientemente de los numerosos matices que podemos dar a estos resultados, lo importante es que prácticamente la mitad del profesorado que participó en el estudio percibió carencias importantes en ambos aspectos.

- *A nivel de Profesorado.* Venimos comentando que el

sistema educativo español posibilita la educación sexual, aunque no incentiva, controla, ni supervisa su puesta en práctica. Por lo tanto, delega en el profesorado prácticamente toda la responsabilidad de la educación sexual en el contexto escolar. Por este motivo queremos resaltar dos datos que nos parecen muy relevantes: a) el grado de formación que tiene nuestro profesorado en materia de sexualidad y educación sexual; y b) los obstáculos que ellos perciben para poner en práctica la educación sexual. En relación a la formación, sólo el 12 % tiene formación universitaria en este campo, el 43,2 % no tiene ninguna formación y otro 44 % tiene una formación escasa (curso, taller o seminario). Al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior, no observamos modificaciones sustanciales en las universidades españolas en lo referente a la formación en educación sexual. La Universidad de Salamanca sigue siendo la que más formación de este tipo propone en en sus titulaciones (Magisterio, Psicología y Pedagogía, fundamentalmente). En cuanto a los obstáculos para hacer educación sexual, los profesores/as señalan, en este orden, los siguientes: la falta de tiempo durante el curso, la poca exigencia y precisión de la legislación actual, la falta de formación y la falta de recursos.

-A nivel de programas académicos: recursos educativos. A pesar de que prácticamente la mitad del profesorado, como hemos señalado, reconoce que no dispone de recursos didácticos para la educación sexual, y que algunos lo consideran un obstáculo importante, seguramente es uno de los niveles en los que más y mejor se ha trabajado en nuestro país. De hecho, en España contamos con algunos y prometedores programas de educación sexual dirigidos especialmente a adolescentes y jóvenes, casi todos ellos accesibles y públicos. A modo de ejemplo, y además de los clásicos y extraordinarios programas del Colectivo Harimaguada (1994), podemos mencionar los de López (2005), el programa “Agarimos” en Galicia (Lameiras, Rodríguez, Ojea, y Dopereiro, 2004), el programa “Ni ogros ni princesas” en el principado de Asturias (Lena *et col.*, 2007),

o los programas multimedia “SEXPRESAN” de Canarias (Colectivo Harimaguada, 2008) o “SEXUMUXU” del País Vasco (Gómez Zapiain, 2013). Todos ellos pueden contribuir de manera eficaz a la educación y salud sexual de los adolescentes. No obstante, consideramos que estos programas tienen dos importantes carencias en nuestro país. Por una parte, creemos que el modelo teórico de la educación sexual debe ser consensuado. Aunque los programas mencionados comparten una posición abierta, plural y multidimensional de la sexualidad, es necesario considerar un modelo compartido desde el cual diseñar y enriquecer los materiales didácticos. Hasta ahora los esfuerzos son aislados y, en ocasiones, divergentes. Por otra parte, a pesar de lo bien fundamentados que están la mayoría de los programas a nivel teórico, son necesarias todavía evaluaciones más amplias y rigurosas, ya que desconocemos el impacto de la mayor parte de ellos sobre los conocimientos, actitudes y conductas de los adolescentes.

A la vista de todo lo anterior, tenemos que reconocer que tanto el sistema educativo como los centros y el profesorado se enfrentan a grandes y diversas dificultades para que la educación sexual sea una realidad en España. Para finalizar, queremos hacer una serie de propuestas que pueden impulsarla y superar esas dificultades.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: POSIBILIDADES

A pesar de las importantes dificultades señaladas, consideramos que las necesidades de la educación sexual en las aulas de nuestro país hacen pertinente proponer algunos cambios y mejoras. Consideramos imprescindible llevar a cabo reformas en cuatro áreas distintas:

Cambios legales. Uno de los obstáculos más importantes señalados por el profesorado que participó en nuestro estudio fue la poca exigencia y precisión de la legislación actual en materia de educación sexual. Si la LOGSE (1990) reconocía de manera explícita la educación sexual como materia transversal, la reciente reforma

educativa del Gobierno conservador (LOMCE, 2013) elimina cualquier referencia a la misma en los denominados “elementos comunes”, e incluso desaparece en toda la ley cualquier mención al término “Educación para la salud”. Por lo tanto, en estos momentos, y ante los continuos “vaivenes” de reformas educativas en nuestro país, la educación sexual en las aulas sigue siendo una auténtica utopía. Ante esta situación, ¿qué posibles soluciones podemos plantear?. Desde nuestro punto de vista, la transversalidad ha demostrado claramente su fracaso por la falta de planificación, evaluación y supervisión de la misma. Si a ello unimos el esfuerzo de formación que supone para el profesorado (que no suele recibir ningún tipo de reconocimiento), la facilidad para no tener que implicarse en la transmisión de estos contenidos, la amplitud de demandas y temáticas a los que se somete al sistema educativo, la enorme presión social y educativa hacia los resultados “académicos”, y la escasa presión hacia los resultados “sociales y de salud”, es entendible el alejamiento y la desmotivación del profesorado por la educación sexual.

Por todo ello, nuestra posición es clara: la educación sexual debe tener una presencia explícita, concreta y precisa a lo largo del currículum educativo. Esta presencia puede concretarse en un área de conocimiento propia o bien incorporarla a otra con la que pudiera estar relacionada. La primera opción la descartamos por numerosas razones, que podemos resumir en dos: 1) para una educación sexual profesionalizada no consideramos necesario una presencia tan continuada en el tiempo; su eficacia debe basarse en la racionalidad, pertinencia y significatividad, no en su duración; 2) otros contenidos tal vez también merecerían tener un área propia pero la sobrecarga del currículum lo hace imposible. Así, lo que venimos defendiendo desde hace años y consideramos más razonable, es que la educación sexual se incluya en un área de conocimiento amplia relacionada con un desarrollo psicosocial saludable. En ella podrían tratarse otros elementos transversales también relevantes: educación para la salud, educación en valores, educación ambiental,

educación para la paz, las TIC o educación para la igualdad hombre-mujer. Se trata, en definitiva, de un área focalizada en la promoción del desarrollo personal y social, del bienestar y la salud, de la afectividad y las relaciones interpersonales, de los valores y derechos humanos, de la protección del medio social y ambiental, y entre otros, de la sexualidad en un contexto de ética, libertad y responsabilidad. López (2005) apunta numerosos argumentos en esta dirección, entre los que resaltamos los siguientes:

1. Los programas encaminados a la promoción de la salud y el bienestar deben plantearse desde una perspectiva globalizadora, con unos contenidos secuenciados y organizados, porque la salud es un concepto unitario, y tanto en su promoción como en la prevención de riesgos no tiene sentido compartimentarla. La educación sexual sería un programa más.

2. La escuela es un lugar privilegiado para esta intervención por numerosas razones: a) es una institución que alcanza a todos los niños/as y adolescentes de la sociedad durante un tiempo muy prolongado; b) cuenta con numerosos recursos (profesionales, organizativos, espaciales, etc.); c) conecta con el colectivo de padres y madres como ninguna otra institución; d) tiene la posibilidad de organizar, secuenciar y sistematizar determinados conocimientos, habilidades, estrategias, etc. que sólo pueden aprenderse en esas condiciones; e) puede compensar ciertas desigualdades y ofrecer oportunidades a todos; f) no puede desatender los graves riesgos para la salud presentes en nuestra sociedad, participando de un modelo de salud basado en la competencia personal, y complementando la perspectiva asistencial del sistema sanitario.

3. En el ámbito de la prevención de riesgos, es importante la cooperación e interacción entre todos los agentes educativos (e.g., escuela, padres, profesionales de la salud, etc.). La escuela puede ser el nexo de unión de todos ellos, y los programas preventivos pueden estar coordinados e interconectados entre sí, ya que los factores de riesgo son similares, las competencias a promover pueden generalizarse

y el papel de los padres y las madres es coincidente en todos ellos.

A estos argumentos podemos añadir otros no menos importantes:

4. La escuela es más eficaz en sus objetivos académicos si tiene en cuenta las disposiciones, necesidades e intereses personales y sociales de su alumnado, es decir, su desarrollo cognitivo, social, afectivo, o intelectual.

5. Sería más fácil la formación de profesionales. Con una función bien definida en el sistema escolar, se pueden delimitar perfectamente las características y requisitos de los profesionales que deberían encargarse de esta nueva área de conocimiento. A partir de ahí, corresponde a las universidades elaborar los currículum formativos, y a los centros de formación continua ofrecer las mejores posibilidades de actualización posibles.

6. Esta opción no es incompatible con la transversalidad. Es decir, aunque haya profesionales dedicados a la educación sexual y otros contenidos afines, el resto de la comunidad educativa puede implicarse también en la promoción de valores, habilidades, normas, actitudes, etc., coherentes con una visión positiva y natural de la sexualidad. Basta recordar la importancia de la educación incidental o no intencional en esta materia.

7. Es una propuesta factible. Aunque tal y como hemos señalado, actualmente nuestro sistema educativo no plantee esta posibilidad, y tampoco haya perspectivas de que lo haga en un futuro inmediato, este planteamiento no es ni utópico, ni irrealizable. Más bien al contrario: con esfuerzo, capacidad de negociación y voluntad política y educativa, dedicar un espacio y tiempo curricular a la educación sexual es un objetivo plausible y recomendable.

En definitiva, y como primer paso, consideramos fundamental un cambio legislativo en la dirección señalada. Somos conscientes de que este planteamiento no está exento de dificultades y dudas. Por ejemplo, podemos anticipar dificultades en la decisión sobre el perfil del profesional responsable, el tiempo que es necesario recortar

a otras áreas de conocimiento, el “peso” o la importancia que estos contenidos pueden tener en el currículum global o en el centro educativo en su conjunto, etc. Por ello, son necesarias condiciones complementarias y no menos importantes a los cambios legales. Entre ellas, las dirigidas a los centros educativos y al profesorado, que veremos a continuación.

Institucionalización de la educación sexual en el centro educativo. Los centros educativos, y con ellos el profesorado, pueden asumir una responsabilidad directa en la planificación, diseño e implantación de la educación sexual. La autonomía que otorga el sistema a los centros debe facilitararlo. Sin esta institucionalización, cualquier intento de educación sexual será fragmentario, provisional e insuficiente. De manera concreta, esta institucionalización puede suponer lo siguiente:

- Constancia en el Proyecto Educativo de Centro de un interés real por promocionar el desarrollo social, afectivo y sexual saludable y satisfactorio del alumnado. Una verdadera educación integral supone adaptarse a las necesidades, intereses y capacidades del alumnado, en todas las dimensiones del desarrollo, incluida la dimensión afectiva y sexual.

- Traducir ese interés en actuaciones concretas por parte del centro: en función del alumnado, especificar posibles objetivos, contenidos, metodología, evaluación y profesorado responsable.

- Promover vías de formación del profesorado, por ejemplo a través de los centros de formación continua, programas universitarios, talleres específicos, etc.

- Provisión de recursos y materiales didácticos para la educación sexual. Inicialmente se hace necesaria una evaluación de los recursos disponibles (en el centro, pero también en el entorno de la comunidad), y de los recursos necesarios. A partir de dicha evaluación, la siguiente fase supone dotar a los centros de los materiales más relevantes: programas de educación sexual, documentación bibliográfica, materiales audiovisuales, etc.

-Previsión de posibles colaboradores externos en materia de educación sexual (especialistas, profesionales de la salud, ONGs, etc.). La conexión del centro educativo con la sociedad no sólo es deseable sino necesaria. Esta colaboración se convierte así en una forma de aprovechar los recursos sociales, pero también, de conectar con el entorno social y cultural más amplio (Rosales, 2015). Sólo en los casos que la actuación por parte del centro resultara imposible, se puede delegar en instituciones externas al centro su implicación con el fin de garantizar algún tipo de educación sexual de mínimos.

-Definir el papel de los padres y madres en la educación sexual. Deben concretarse las vías de comunicación con los padres y madres (a través de la asociación, de reuniones, u otros contactos informales), su participación y colaboración en la educación sexual, su posible formación, o las fuentes de información y ayuda.

- Valorar la conveniencia de “institucionalizar” el papel de *coordinador*. Cada centro, en función de sus características, puede plantear la necesidad de designar a una persona del centro que ejerza las funciones de facilitador, coordinador y supervisor de la educación sexual. Sería responsable de evaluar las necesidades (del centro y del alumnado), orientar las intervenciones, ofrecer apoyos puntuales, buscar ayudas, supervisar las actuaciones, actualizar los recursos y materiales didácticos, o contactar con otras instituciones, entre otras funciones. Esta tarea puede recaer en algún miembro de la dirección del centro o en cualquier profesor/a con una buena formación y experiencia en el campo de la educación sexual.

- Realizar una evaluación más exhaustiva de la realidad de la educación sexual en función de las características del centro, y a partir de ese análisis, realizar intervenciones y propuestas concretas adaptadas a la enorme diversidad que podemos encontrar. Se trata de valorar y superar dificultades específicas relacionadas, por ejemplo, con la naturaleza del centro (público, privado o concertado), el tamaño del mismo o el tipo de enseñanza (infantil, primaria, secundaria).

Formación del profesorado. Es un aspecto clave para la educación sexual. Hemos comprobado que esta formación se asocia positivamente con su participación en la educación sexual. Además, la falta de preparación y las dificultades que encuentran en su formación, aparecen como obstáculos importantes para implicarse en la misma. Esta formación debe mejorar tanto a nivel universitario como en la posterior formación continua (Martínez *et al.*, 2013). Las universidades deben incluir esta materia en el currículum de los profesionales vinculados a la educación (profesorado, psicólogos, pedagogos, etc.). Además, desde los centros de formación del profesorado (formación continua) se debería incentivar la preparación en el campo de la sexualidad y educación sexual. Sin embargo, sospechamos que estas medidas sólo pueden tener éxito cuando exista una disposición legal precisa y exigente.

Ya venimos comentando que nuestra propuesta de la educación sexual en el contexto de la educación para la salud y del bienestar personal y social, supone la formación de un profesional con un perfil delimitado, claro y concreto. En línea con las sugerencias de Greenberg (1989) y Hilton (2003), este profesional debería tener una amplia formación psicopedagógica y adecuadas actitudes personales, que se podrían traducir en los siguientes elementos deseables en todo educador/a sexual:

1. Amplios conocimientos en el desarrollo psicológico del niño y adolescente (al menos en sus dimensiones, afectivas, sociales, personales y sexuales), en técnicas de instrucción y aprendizaje, en riesgos psicosociales durante la infancia y adolescencia, en habilidades educativas y manejo de grupos, en familias y dinámicas familiares, en programas preventivos, optimizadores y correctores, en recursos comunitarios, y en definitiva, en un desarrollo óptimo, positivo (Oliva, 2015).

2. Además de sus competencias conceptuales, no podemos olvidar las dimensiones referidas a actitudes, normas y valores. Así, es imprescindible que este profesional adopte actitudes positivas hacia la sexualidad, la concepción

del ser humano, las relaciones interpersonales, la democracia y sus valores asociados, como tolerancia, respeto a la diversidad, la libertad, la dignidad de la persona, la solidaridad, y en definitiva, la defensa y promoción de valores en defensa de los derechos humanos. Consideramos que estos valores deben ser el referente moral en la educación sexual.

3. Características personales adecuadas: estos profesionales deben ser emocionalmente competentes, comprensivos, empáticos, capaces de transmitir optimismo, interés, motivación, entusiasmo y disfrute con el trabajo.

4. Buenas habilidades de comunicación y de resolución de conflictos que permitan unas relaciones adecuadas con el alumnado, padres y educadores.

Además de estos elementos deseables, el educador/a sexual debe adoptar una conceptualización de la sexualidad y un modelo de educación sexual claramente definido que dirija y oriente la intervención educativa. En nuestro país se viene aceptando la presencia de cuatro modelos claramente diferenciados en la práctica de la educación sexual (ver Lameiras y Carrera, 2009; López, 2005). En cada uno de ellos subyace un concepto de sexualidad, unos objetivos y contenidos de la educación sexual y una metodología determinada. En concreto, estos modelos son: a) *un modelo de riesgos*, cuyo objetivo es evitar problemas de salud asociados a la actividad sexual; suele manifestarse en campañas sociales y es secundado básicamente por personal sanitario; b) *un modelo moral*, basado en una concepción religiosa del ser humano, en la que se considera que la actividad sexual sólo tiene sentido dentro del matrimonio heterosexual y debe estar orientada a la procreación y al amor entre la pareja. Sus mensajes son muy doctrinarios y moralistas (i.e., pecado) basados fundamentalmente en la familia tradicional, la castidad antes y fuera del matrimonio y la fidelidad matrimonial después; c) *un modelo revolucionario*, basado en la ideología freudo-marxista de W. Reich, adopta también una posición muy doctrinaria y combativa en la defensa de los valores contrarios al modelo moral: la defensa de la actividad sexual, del placer asociado a la misma, de las

minorías sexuales, de la educación sexual en la escuela, de la igualdad entre hombre y mujer, etc.; d) *un modelo biográfico-profesional*, más relativista y plural, basado en el conocimiento científico y en actitudes de aceptación, reconocimiento, valoración, respeto y tolerancia ante la diversidad sexual. Nada diferente a lo esperable de sociedades democráticas y plurales.

Aunque existen múltiples clasificaciones de modelos de educación sexual, podemos encontrar un cierto paralelismo entre los modelos de educación sexual moral y biográfico-profesional con los programas focalizados en la abstinencia hasta el matrimonio y los programas de educación sexual comprehensiva, respectivamente (ver Braeken, y Cardinal, 2008; IPPF, 2010; Kempner, 2009). Nuestra posición es que los profesionales encargados de la educación sexual deben asumir un modelo de educación sexual biográfico-profesional o comprehensivo. Este modelo adopta una posición ante la salud y el bienestar coherente con nuestra propuesta. Las personas, a partir de una buena información y educación sexual, tienen derecho a llevar a cabo conductas que promuevan el bienestar sexual y afectivo, en un marco de respeto, tolerancia y ética personal. El profesional debe aceptar las diversas “biografías” en materia de sexualidad, y las múltiples posibilidades que tiene cada persona en la promoción de su bienestar personal y sexual, siempre desde el respeto -al otro u otros- y la responsabilidad en la prevención de riesgos asociados a la sexualidad. Esta orientación se complementa con la defensa de los derechos humanos, una visión positiva y erotofílica de la sexualidad y una búsqueda y actualización de los conocimientos científicos mejor fundamentados. Además, este modelo es más pertinente, si cabe, en las sociedades multiculturales y étnicamente diversas (Gómez, 2015). Cada vez se hace más necesario que los programas de educación sexual tengan en cuenta esta diversidad y los profesionales reflejen esas diferencias en un modelo plural e integrador.

Sin embargo, para que los profesionales adopten este modelo, tienen que ser entrenados y formados en el mismo.

Es decir, para conseguir este objetivo, la formación de los formadores (principalmente profesorado universitario) también debe tener este modelo como ejemplo a seguir. Aunque esta formación es muy diversa y plural en las diferentes universidades, cada vez tenemos una mayor constancia de la defensa e implantación de este modelo en los centros universitarios españoles, aunque dudamos de su implantación en otros centros de formación (especialmente, asociaciones, academias, centros privados, etc.). No obstante, esta es una cuestión que merece más análisis e investigación.

CONCLUSIONES

En este trabajo presentamos algunas de las necesidades que tienen nuestros estudiantes en relación a la educación sexual, y las grandes dificultades que presenta el sistema educativo español para hacerles frente. La presencia de numerosos mitos y falsas creencias que mantienen los adolescentes, especialmente en la adolescencia temprana, y la concurrencia con fuentes de información y educación inadecuadas (fundamentalmente los iguales), son ejemplos evidentes de las carencias que muestran. Si a ello añadimos los importantes riesgos sexuales a los que se enfrentan, como embarazos no deseados, VIH-SIDA, o situaciones de violencia y coerción sexual, esas necesidades se convierten en un verdadero problema de salud. Ante esta situación, la educación sexual es escasa, fragmentada, limitada e insuficiente. Entre las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo español hemos destacado las siguientes: un marco legal poco exigente con la educación sexual, unos centros educativos escasamente sensibilizados para organizar y programar la misma y un profesorado escasamente formado y preparado.

En la parte final, apuntamos algunas propuestas de futuro. Desde nuestro punto de vista, la educación sexual debe sustentarse, al menos, sobre cuatro grandes pilares: a) una legislación facilitadora y supervisora, b) unos programas académico-científicos basados en un modelo compartido por la comunidad educativa y las instituciones responsables,

c) unos centros educativos implicados en la salud y el bienestar de su alumnado, y d) un profesorado formado y sensible a las necesidades afectivas y sexuales de los estudiantes. Si alguno de estos pilares fracasa, las posibilidades de una educación sexual eficaz, pertinente y planificada, se debilitan enormemente.

Hasta entonces sólo podemos apelar al profesorado a adoptar una posición activa en la defensa y práctica de la educación sexual. Al menos de momento, es el colectivo que puede garantizar el derecho de los niños y niñas y adolescentes a recibir una información y educación sexual profesional y científica. Desde aquí nuestro reconocimiento a aquellos/as que vienen impartiendo educación sexual, y nuestro ánimo y aliento a aquellos/as que quieren empezar.

CONTACTO

<http://diarium.usal.es/insexri/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braeken, D., y Cardinal, M. (2008). Comprehensive sexuality education as a means of promoting sexual health. *International Journal of Sexual Health*, 20, 50-62.

Colectivo Harimaguada (1994). *Carpetas didácticas de Educación Afectivo Sexual (Infantil, Primaria y Secundaria)*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Colectivo Harimaguada (2008). *Sexpresan. Multimedia para la educación afectivo-sexual*. Acceso 13/03, 2013, de <http://www.harimaguada.org/sexpresan/>

Delgado, M., Zamora, F., Barrios, L. y Cámara, N. (2012). *Maternidad adolescente y anticoncepción en las comunidades autónomas españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Eccles, J.S., y Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development. En M.H. Bornstein y M.E. Lamb (eds.), *Developmental psychology. An advanced textbook*, (pp. 503-554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



Gómez, A. (2015). Multiculturalidad y educación sociosexual. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 189-200.

Gómez Zapiain, J. (2013). *Sexumuxu*. Acceso: 25/03, 2013, de <http://www.uhinbare.com/index.php/es/>

González, E., Vicario-Molina, I., Martínez, J. L., y Orgaz, B. (2015). The Internet as a Source of Sexual Information in a Sample of Spanish Adolescents: Associations with Sexual Behavior. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 290-300. doi: 10.1007/s13178-015-0196-7

González, E., Vicario-Molina, I., y Martínez, J. L. (2013). Evaluación del nivel de conocimientos sobre sexualidad de los estudiantes de Secundaria de Castilla y León. Implicaciones para la educación sexual. En: *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 701-706). Granada: Geu Editorial.

Greenberg, J.S. (1989). Preparing teachers for sexuality education. *Theory into Practice*, 28, 3, 227-232.

Hilton, G.L. (2003). Listening to the boys: English boys' views on the desirable characteristics of teachers of sex education. *Sex Education* 3, 33-45.

Instituto Nacional de Estadística (2015). *Movimiento natural de la población. Datos provisionales. Año 2014*. Acceso, 26/11, 2015 de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

IPPF. 2010. *IPPF framework for comprehensive sexuality education*. London: IPPF Adolescents Team. <http://www.ippf.org/NR/rdonlyres/CE7711F7-C0F0-4AF5-A2D5-1E1876C24928/0/Sexuality.pdf> (accessed March 9, 2011).

Kapadia, F., Frye, V., Bonner, S., Emmanuel, P. J., Samples, C. L., y Latka, M. H. (2012). Perceived peer safer sex norms and sexual risk behaviors among substance-using latino adolescents. *AIDS Education & Prevention*, 24, 27-40.

Kempner, M.E. (2009). Bitter battles: Lessons from decades of controversy over sexuality education in schools. In E. Schroeder and J. Kuriansky (ed.), *Sexuality education, past, present and future*, Vol. 1, (pp. 150-173). London: Praeger.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., y Dopereiro, M. (2004). *Programa AGARIMOS: Programa coeducativo de desarrollo*

psicoafectivo y sexual. Madrid: Pirámide.

Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Lena, A. et col. (2007). *Ni ogros ni princesas. guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Boletín Oficial del Estado, no. 106 de 4/5/2006. Acceso, 20/11, 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, no. 238 de 4/10/1990. Acceso, 20/11, 2011, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172.

LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza*. BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013.

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

Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 30, 207-228.

Martínez, J. L.; Orgaz, M. B.; Vicario-Molina, I.; González, E.; Carcedo, R. J.; Fernández-Fuertes, A.; y Fuertes, A. (2011). Educación Sexual y Formación del Profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y Comunidad Autónoma. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.

Martínez, J. L.; Carcedo, R. J.; Fuertes, A.; Vicario-Molina, I.; Fernández-Fuertes, A.; y Orgaz, M. B. (2012). Sex education in Spain: Teacher's views of obstacles. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12, 425-436.

Martínez, J. L., Vicario-Molina, I. y González, E. (2013). Fuentes de educación sexual, su utilidad y preferencia en la adolescencia temprana y media. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero y R. Parra (coords.), *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 719-724). Granada: Geu

Editorial.

Martínez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42. doi:10.1016/S0212-6796(13)70005-7

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Interrupción voluntaria del embarazo*. Acceso, 26/11, 2015 de http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas_figuras.htm

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Vigilancia epidemiológica del VIH/SIDA en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Acceso, 26/11, 2015 de http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/InformeVIH_SIDA_2015.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Portal estadístico. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género*. Acceso, 26/11, 2015 de <http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es/>

Oliva, A. (Coord.) (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid: Síntesis.

ONU (2010). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. No. A/65/162. Acceso en <http://www.movilh.cl/documentacion/Derecho%20humano%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20sexual.pdf>

Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13, 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>

Vicario-Molina, I., Orgaz, B., Fuertes, A., González Ortega, E. y Martínez, J. L. (2015). Dating violence among youth couples. Dyadic analysis of the prevalence and agreement. *Spanish Journal of Psychology* 18, e36, 1-12. doi:10.1017/sjp.2015.39.

NOTAS

1 <http://diarium.usal.es/insexri/>

Sobre una propuesta formativa política y disruptiva: la sexualidad aprehendida en cuestión

María Eugenia Burgos, Marina Leañez y Pamela Moreno

CISEN – Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del norte argentino

Facultad de Humanidades –
Universidad Nacional de Salta, Argentina.



Resumen

Venimos construyendo un itinerario en la formación de profesor*s¹ para incorporar en la formación docente la perspectiva de género, la tematización sobre sexualidades, en el marco de los derechos humanos y los aportes feministas que nos posibilitan seguir pensando nuestro hacer.

Miramos los espacios de formación docente en su doble carácter de reproducción/transformación de estereotipos, mandatos y discursos. El currículo escolar constituye una tecnología, una gramática que plasma y produce relaciones generizadas, encarnadas, racializadas, sexualizadas, de poder/saber. Apuntamos a una mirada no ingenua sobre las intersecciones entre conocimientos, identidades, posiciones, que necesariamente se sitúan en una configuración particular, local y regional.

Las sexualidades, las identidades de género constituyen objeto de políticas públicas, de tensiones, espacios de negociación y disputas entre diferentes campos de enunciación y valoración: científico, jurídico, pedagógico, religioso, político, ético, cultural...

Lanzarnos a problematizar las prácticas y relaciones formativas en un sentido explícitamente político nos lleva, no solo a reconocer y reflexionar, sino también, a denunciar la heteronormatividad de las instituciones educativas. Apostamos a desarticular naturalizaciones que la escuela, como dispositivo normalizador disciplinario, produce y reproduce.

Ofrecemos a l*s estudiantes la posibilidad de desestabilizar los binarismos escindentes, dicotómicos aprehendidos, problematizar los sólidos pilares de la normatividad escolar para proyectar nuevos significados, no excluyentes ni discriminatorios.

Palabras Clave: Formación; Político; Género; Sexualidades; Derechos.

INTRODUCCIÓN

La sexualidad puesta en la mira educativa

En Argentina en las últimas décadas se fue gestando, como lo indica Dussel (2013, p.11) [...] un espacio creciente para pensar la justicia en términos de la alteridad y la diferencia, con notables avances en las leyes sobre la diversidad sexual e igualdad de derechos. [...] La sociedad argentina y las políticas públicas, en la última década, han colocado como tema de debate la inclusión social y la justicia.

Y esto es un avance formidable si pensamos que el sistema educativo argentino creado por Sarmiento en la segunda mitad del siglo XIX llevó el sello cultural androcéntrico de su época, y si bien es valioso reconocer que instituyó en ese acto la educación laica para niños y niñas determinó también una marca en el modo de existir y participar de las personas (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) en la escuela, que aún resuena en nuestros días.

El marco normativo de la sexualidad en Argentina -y a nivel internacional- no solo posibilitó amparo jurídico frente a las realidades inequitativas en términos sociales y educativos, sino que también visibilizó la noción de derecho como un elemento fundante de la sexualidad humana, que debe ser efectivizado en distintos ámbitos de la vida social, uno de ellos -y quizás uno de los más relevantes-, es la institución educativa.

Si bien son fundamentales para consolidar la democracia, no basta con el desarrollo de las leyes protectoras de derechos ya que la pretendida “igualdad ante la ley” deviene en una “igualdad formal” que debe traducirse al plano concreto, de lo cotidiano, y extenderse a todos los terrenos de la vida en sociedad, puesto que quien no cuenta con los medios para defenderse, difícilmente pueda estar en igualdad de condiciones ante los demás.

Y es aquí donde se presentan tensiones entre el piso jurídico y las prácticas. La disputa por sentidos y significados, por la legitimación de prácticas sociales, culturales y educativas de respeto por los derechos, resultan estratégicas

en la construcción de realidades y la educación, como “institución social” atravesada por esas contradicciones, no está exenta de caer en ellas.

Perpetuando realidades... omitiendo diversidades

Como parte del equipo de cátedra que participa en la formación de estudiantes de profesorado pero además como sujetas inmersas en la cultura y por lo tanto, conocedoras de las particularidades del contexto salteño, observamos que aún prevalece en la disposición de los cuerpos de nuestr*s jóvenes estudiantes cierto rechazo a escuchar y hablar de temas relacionados al campo de las sexualidades.

Advirtiendo estas situaciones muchas veces nos planteamos interrogantes: ¿A qué se teme en realidad detrás de los temas de la ESI?, ¿Por qué no se logra acatar cabalmente lo que ya es Ley?, ¿Cómo se compatibiliza en el territorio escolar un currículum que contempla la enseñanza religiosa (de corte católico) con los contenidos de ESI?, ¿Qué identidades de género continúan dejando fuera las escuelas en Salta?, ¿Qué prácticas de normalidad en cuanto a la sexualidad se continúan sosteniendo en la escuela?, ¿Qué posiciones estéticas se perpetúan como legítimas dentro del currículum escolar?, ¿Acaso en la sociedad salteña, los sujetos solo pueden devenir en una identidad de género mujer o varón?, ¿Por qué la docencia, pese a asistir a cursos de formación en ESI, no asume la responsabilidad en pos de la implementación efectiva de la Ley?

Estos y otros interrogantes nos permiten reflexionar a fin de iniciar el camino que nos conduzca a echar luz sobre las prácticas de normalización respecto a la sexualidad que continúan sosteniendo las escuelas y las posiciones estéticas² que perduran como legítimas dentro de la currícula al relegar la implementación de ESI en las instituciones escolares.

Sin duda, las instituciones de la sociedad salteña, democráticas por cierto, se mantienen en cierto modo insensibles a las nuevas subjetividades que hoy se expresan en el campo social. En este sentido, la escuela, como espacio

de formación, ha permanecido inerte a las expresiones culturales de las nuevas generaciones. Más allá, inclusive, que los responsables de definir las políticas educativas y agentes de socialización que se desempeñan en el contexto escolar inmediato, adviertan que lo “disruptivo” en sexualidades, identidades y estéticas, irrumpe en las fronteras de la escuela.

Respecto a las pluralidades expresadas en nuestras sociedades actuales como resultado de procesos geopolíticos mundiales, S. Elizalde refiere “... existe un generalizado consenso en la opinión pública por caracterizar a las sociedades actuales como “multiculturales”, “pluriétnicas” o, más localmente, “híbridas” o “mestizas”, en alusión a la heterogeneidad cultural e identitaria que la transversalizaría...” (Elizalde, S. 2014)

Los agentes que a lo largo de éstos siglos transitaron la escuela pueden “decir” demasiado respecto a cuerpos disciplinados por oposición a cuerpos desobedientes, a la regulación de las emociones por oposición a la represión de la mismas, a la legitimación de una única propuesta estética, por oposición a reconocer la pluralidad de expresiones, a la homogeneización (en pos de un ideal civilizador) de la población escolar, por oposición a la diversidad que asiste a la misma.³ Lo que nos permitiría afirmar, sin temor a equivocarnos, que la escuela siempre educó en sexualidad, aún por omisión.

Al respecto el historiador Pineau sostiene “...Desde entonces, cada sujeto es sometido a una unificación ética y estética modulada por la lógica estatal, por lo que comparte un “gusto medio” que lo iguala con el resto y le garantiza el goce de sus derechos...” (Pineau, P. 2007:6).

Lo que resulta interesante del pensamiento del autor es el concebir la escuela como “máquina estetizante”, esto es, la posibilidad de advertir las operaciones desplegadas en el dispositivo escolar para procesar la “diferencia” y moldear a los sujetos según definiciones estéticas arbitrarias, contingentes e históricas.

En consecuencia, lo que se impone en nuestro

contexto es la cultura y estética de grupos conservadores, de aquellos quienes poseen capital simbólico y económico integrados generalmente a la Iglesia, la casta política gobernante, las Organizaciones de la Sociedad Civil que brindan formación en educación sexual desde la perspectiva del catecismo católico. Salta es una provincia envuelta en una herencia colonial, con una clara alianza entre la iglesia católica (con fuerte presencia del Opus Dei) y los sectores de pasado patricio (quienes están hace ocho años gobernando la provincia).⁴

Lo antes expresado no implica que en la sociedad salteña no se hayan escuchado voces disidentes (provenientes de la Universidad pública, partidos políticos de izquierda, el INADI⁵, familias y el colectivo LGBTIQ) que reclamaron la urgente incorporación de la ESI en la currícula provincial.

Lo expresado da cuenta de la complejidad que encierra a nivel sociocultural la implementación de la ESI en las escuelas. No obstante, lo distinto, lo otro, lo que interpela, lo que se escapa al sistema-mundo de la modernidad en materia de sexualidad y estética, pugna por encontrar lugares en el campo de la cultura y por ende dentro de las fronteras de la escuela.

Además, es conveniente recordar que en este marco que venimos someramente describiendo, la matriz organizadora de prácticas y discursos sigue siendo la heterosexualidad obligatoria. De ahí que en el proceso de desnaturalizar entra también en análisis el lenguaje escolar, las relaciones formativas, y la colonialidad del saber.

Es imperioso asimismo, revisar y desmontar la carga homo-lesbo-trans fóbica de las instituciones educativas para construir junt*s nuevas tramas discursivas de género y sexualidades en pos del reconocimiento y la posibilidad de enunciación de sexualidades no hegemónicas.

Ello implica reconocer con agudeza que la pedagogía tradicional funcionó estructurada fuertemente en un deber ser que nos ubica como sujetos y sujetas descorporizad*s, como mentes sin cuerpos ni emociones.

Nuestra propuesta disruptiva entonces, trata de la

invitación a desaprender lo aprendido para reaprender relaciones de género y relaciones formativas no opresivas, no subordinadas, genuinamente más humanas y humanizadoras.

En el transitar las experiencias nos animamos a instalar lo singular, lo incierto, lo que inquieta, lo que incomoda, lo que da terror, lo que puede ser de otra manera e ir empujando así los límites para hacernos un lugar.

Problematización, deconstrucción considerando la dimensión ética, el sentido inestable acerca de los saberes y las identidades, de las experiencias y representaciones sobre las sexualidades y los géneros.

Creemos que no basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, aunque consideramos que estos suponen un piso mínimo del cual partir, que no es menor. Resulta sustancial revisar además qué enfoques sostenemos, cómo enseñamos, qué estrategias y relaciones formativas ponemos en acto y si todo ello promueve otras formas de relación entre las personas, más igualitarias y democráticas.

Lo “normal”... lo abyecto⁶... en la currícula y las prácticas escolares

Indudablemente la imposición del habitus de los grupos salteños conservadores al resto de la sociedad, se expresó en la determinación político- curricular de enseñar religión católica en las escuelas públicas de la provincia de Salta⁷. Esto nos permite advertir que la definición curricular responde siempre a luchas de poder para legitimar un recorte del mundo por sobre otros, por eso es un proceso arbitrario y para nada objetivo. Es obvio que el hecho de que se determine a nivel del Ministerio de Educación de la Nación la enseñanza de la educación sexual desde una perspectiva integral, también responde a cambios de época.

Elizalde cita a Peter McLaren quien alude a la definición curricular reflexionando “...ningún curriculum, política o programa es ideológica o políticamente inocente (...)” y el concepto de curriculum está “inextricablemente relacionados

con cuestiones de clase social, cultura, género y poder. El punto en cuestión es identificar los supuestos estructurales y políticos sobre los cuales descansa el curriculum oculto e intentar cambiar los arreglos institucionales del salón de clase lo suficiente como para contrarrestar los resultados más antidemocráticos y opresivos...” (Elizalde, S. 2014)

La cita anterior nos permite continuar pensando en cuanto el curriculum oculto tuvo que ver en la conformación de cuerpos dóciles⁸, obedientes a su sexo anatómico para construir su identidad⁹ de género, para aprender que la sexualidad es parte del ámbito privado, de lo personal y por ello, de “eso” no se habla en la escuela. Además, por años, y aún con fuerte vigencia, la heterosexualidad fue concebida como “normal”, natural, universal; es decir, esperable en tod*s las personas.

Mientras el paradigma patriarcal y heteronormativo, siga vigilando las prácticas escolares pocas posibilidades caben de generar condiciones para que la sociedad salteña pueda albergar a otras identidades de género (gay, travestis, lesbianas, queer, trans, entre otras) y a partir de ello generar otras condiciones para su desarrollo bio-psico-social. En tanto esto suceda están condenadas a transitar por espacios urbanos subterráneos siendo, en innumerables ocasiones vejados por el personal de la fuerza policial y de seguridad¹⁰.

De no implementarse la Ley tampoco “entrará” a la escuela la Perspectiva de Género (para promover prácticas más igualitarias entre varones y mujeres) lo que en una sociedad conservadora y “machista” es fundamental para intentar bajar los índices de violencia de género.

Compartimos con Lopes Louro cuando afirma “... No pretendo atribuir a la escuela ni el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, mucho menos de determinarlas definitivamente. Es preciso reconocer, sin embargo que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones hacen sentidos, tienen efectos de verdad, constituyen partes significativas de las historias personales...” (Lopes Louro, G.: 1999:8)

La ESI en las prácticas. Lo heterogéneo como realidad

El marco político y pedagógico de la Educación Sexual Integral (ESI) enmarcado en la Ley N° 26.150 (2006), establece contenidos básicos y un piso común mínimo para garantizar el derecho a la ESI a todo el alumnado del país, desde el nivel inicial hasta los espacios de formación docente no universitaria. Al respecto los Lineamientos Curriculares de Formación Docente (2008 p. 52) señalan:

En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.

Cada nivel educativo presenta matices ricos de analizar y compartir, pero detendremos nuestra mirada en tres ámbitos específicos de la formación docente:

- Institutos de Formación Superior
- Formación docente en servicio
- Universidad Nacional de Salta - Facultad de Humanidades

Es importante destacar que la Educación Sexual Integral (ESI) en la Formación Docente (sea en la instancia de formación inicial, en servicio o en espacios universitarios de especialización) es una posibilidad para potenciar diálogos y encuentros entre saberes y prácticas de los actores involucrados en la profesión de educar. Se trata de una oportunidad y una tarea pedagógica que requiere un abordaje institucional y sistemático con otras instituciones sociales.

1) Construyendo y repensando las sexualidades en Institutos de Formación Docente Superior

El marco de “obligatoriedad” de la ESI, implicó realizar modificaciones a nivel curricular en los diseños de carreras de formación docente, las que llevaron a incluir una materia específica vinculada a la temática denominada: “Seminario

de Educación Sexual Integral". La misma debería adaptarse a las orientaciones concretas de cada carrera.

Ahora bien, ¿qué sucede en estos seminarios? La heterogeneidad vuelve a aparecer como un patrón común. Si bien hay diseños curriculares ya establecidos, la puesta en escena de la materia se va determinando según el estilo y formación profesional y personal de cada docente; lo que en muchos casos implica no poder garantizar la perspectiva integral para abordar las temáticas en sexualidad.

Desde nuestro rol como educadoras y docentes en estos espacios de formación inicial, consideramos que es imprescindible que la temática de la igualdad de género sea asumida, comprendida y defendida por los docentes y las docentes desde su formación de base en todos los niveles.

Es ahora sabido que la educación sexista nos atraviesa de manera no consciente a todas las personas que hemos transitado por las aulas. La implicación de la subjetividad involucra una imprescindible tarea de reflexión, de toma de conciencia, para poder lograr la modificación necesaria en la educación sexista, androcéntrica y lograr el cambio de posición necesario en la interacción dentro del sistema varón-mujer, para superar los antagonismos y la discriminación sostenidos desde las prácticas y los contenidos.

Será durante la formación docente la oportunidad para que cada futur* enseñante revise su propia biografía escolar y allí, en la situación real de aprendizaje, pueda reconocer cómo otorga legitimidad al discurso de la autoridad pedagógica que instituye como "natural" la arbitraria supremacía de lo masculino y logren modificarse para no reproducir la arbitrariedad ya interiorizada.

Entonces, hacer una "crítica a la vida cotidiana" significa interpretar las acciones diarias, problematizar lo obvio, lo que se cree "natural". Con ello colabora la educación, si se entiende como "práctica de la libertad" (Freire, 2006) en oposición a la práctica de manipulación de l*s estudiantes que los propios educador*s hacen de manera inadvertida, reproduciendo estructuras de dominación.

Es necesario contribuir a la formación de trabajadores/



as de la educación que puedan cuestionar la multideterminaciones sociales, históricas, políticas económicas, sexuales, étnicas, e inconscientes de la constitución de la subjetividad de varones y mujeres, para que l*s futur*s docentes lleguen al reconocimiento de los modos de subjetivación al asumir temas como el género, y entenderlo como una construcción cultural sobrepuesta al sexo, para que puedan aportar y transformar el hecho educativo en cada tiempo y lugar en que les toque actuar.

2) De-construyendo mandatos, prejuicios, estereotipos y más... junto a docentes en ejercicio

El programa de ESI -creado a partir de la Ley Nº 26.150-, estableció líneas de trabajo con docentes que se encuentran insertos en el sistema educativo, a fin de ampliar su formación en temáticas no abordadas en un trayecto formativo inicial. Para ello contempló ciclos de formación y desarrollo profesional; formación centrada en la escuela; postitulaciones; cursos y otros trayectos formativos breves (presenciales o virtuales).

Al igual que en los espacios de formación inicial, y como sostiene Bourdieu (2000), la violencia simbólica ejercida por la lógica de género se inscribe no sólo en la objetividad de las estructuras sociales, sino también en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que, en los intentos de analizar las relaciones entre los géneros, se corre siempre el riesgo de utilizar y cristalizar las categorías que la propia dominación ha inscripto. Por lo cual, recurrir a la historia y a la variación cultural, resulta fundamental a la hora de desnaturalizar la “lógica de género” que estructura las actividades sociales. Si sólo analizáramos las situaciones escolares registradas por l*s docentes, sin este paso previo, se corre el riesgo de constante presencia con las situaciones ejemplares que desde una visión “presentista” de la realidad parecerían convalidar aquello que la lógica de género ha estructurado: “*las niñas son más quietitas y tranquilas*”, “*los varones tienen juegos bruscos y son inquietos*”. En definitiva, es necesario primero problematizar las relaciones de dominación para no utilizarlas como instrumentos de análisis.

Desde esta mirada, el pensar el lugar de la sexualidad en el curriculum diseñado y en acción, explícito e implícito y desde sus protagonistas y hacedores, y a partir de la reflexión sobre las prácticas, el análisis y discusión de textos y contextos; constituye en sí un dispositivo con el que es posible entender los modos en que el poder atraviesa los discursos y saberes.

No se trata sólo de proponer qué y cómo los contenidos de la ESI podrán ser enseñados, sino de repensar asuntos menos evidentes que hacen a la educación en la sexualidad, que sin intencionalidad pedagógica contribuyen a naturalizar creencias, valores, prejuicios respecto de lo femenino y masculino: atribución de características a mujeres y varones, asignación de roles por sexo, división del trabajo, rituales para la formación de la familia etc.

En este sentido, la dicotomía escuela- familia se evidencia en la enseñanza de las diferencias sexuales en los niveles inicial y primario fortaleciendo la aceptación y valoración del cuerpo y su cuidado y la mediación de adultos referentes en la percepción negativa de ciertas partes del mismo (...) *era prohibido hablar de las partes sexuales...ni pensar en tocarnos!! ... El sexo era algo sucio...* Como expresa Hilda Santos “*Pareciera que lo que más asusta y molesta es poner en palabras la sexualidad, pero no a la genitalidad en actos*” (Santos, 2007, p 13)

Asumimos que la educación sexual es una responsabilidad de tod*s, trasciende el plan de estudio, es prioritario entonces trabajar con otros actores sociales, con las escuelas asociadas al Instituto y con las familias para superar la educación sexual del silencio y limitada a lo bio-médico. Entender la sexualidad como histórica, social y culturalmente construida conlleva la posibilidad de cambio, al ser el referente de los que decimos y hacemos, cuando asumimos su análisis. La sexualidad y sus dimensiones son producto de relaciones sociales de poder e implican el ejercicio de la ciudadanía así como la delineación de un proyecto de vida.



3) Espacios que todavía nos desafían: la Universidad y sus espacios de formación

Dado su carácter autónomo y autárquico las universidades argentinas en general y la Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa) en su especificidad regional y social, no se vio afectada de manera directa por la normativa en vigencia a la que ya referimos antes, a partir del año 2006. En el caso universitario las temáticas de género, derechos de las mujeres, sexualidades, diversidades de género aún no alcanzan profunda incidencia en las aulas ni en el ejercicio de la docencia, y es preciso remarcar que la formación en temas de ESI se encuentra más bien supeditada a la posición ético-política del profesor* o a la particular sensibilización de l*s estudiantes ante éstas temáticas. No obstante, el campo universitario en Salta promueve:

- Experiencias de trabajo de más de dos décadas y media vinculadas a las luchas feministas y sus causas en diversos campos y escenarios.
- Espacios de formación y militancia política académica desde la perspectiva de género: Seminarios de Género optativos, Comisión la Mujer de la U.N.Sa, cursos de formación docente, proyectos de investigación, talleres entre otras acciones.

Desde hace más de seis décadas aproximadamente el concepto de género se viene discutiendo, interpretando y

-en la actualidad- re significando y posicionando en el análisis de lo social. Esta perspectiva nos ha posibilitado dejar de ver y de actuar en complicidad con la dominación material y simbólica. En nuestras prácticas, la categoría de género pone en cuestión lo reificado, produce un efecto de lupa o ampliación del horizonte analítico. El género participa de la estructuración de la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social, como señalara P. Bourdieu. Esto marca la percepción que tenemos de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.

Resulta imprescindible que las temáticas de igualdad de género, como aquellas que involucra la ESI, sean conocidas, asumidas, comprendidas y defendidas por l*s docentes desde su formación, en todos los niveles, independientemente de las campos disciplinares o los conocimientos específicos a transmitir. Para ello, es imprescindible abordar temas de género y derechos humanos, entendiéndolos como una construcción cultural sobrepuesta al sexo, para que las nuevas generaciones puedan aportar y transformar el hecho educativo en cada tiempo y lugar en que les toque actuar.

Orientaciones esenciales para docentes

Como hemos dejado claro hasta aquí, temáticas como éstas nos interpelan, conmueven, afectan e involucran en múltiples aspectos. En nuestro caso como mujeres, como educadoras, como profesionales de la educación, como formadoras de formadores que nos implicamos en procesos y relaciones formativas.

1°. *Empezar por nosotr*s mism*s.* Preguntarnos ¿Qué me pasa con esto?, ¿Qué siento, pienso, percibo, recuerdo, temo? Es precisa esta mirada hacia un* mism*. Estar atent*s a los propios prejuicios, miedos, tabúes, mandatos, límites, juicios valorativos, expresiones en el propio lenguaje... Esta puerta de entrada es transversal y hay que trabajarla todo el tiempo en el proceso de abordar la perspectiva de género y de las sexualidades en los procesos de formación de profesor*s.

2°. *Tod*s tenemos qué decir acerca de estos temas.*



Contamos con una media palabra. El otro, la otra, l*s otr*s tienen otras palabras que decir. Invitamos a concebir la idea de “composición”, de un campo que se arma con las palabras, experiencias y “sentipensamientos”¹¹ de otr*s. Es fundamental no tener miedo a NO SABER y reconocernos limitad*s.

3°. *Disponerse a estar atent*s*. Advertir lo habitual, lo obvio, lo cotidiano e interrogarlo. Desnaturalizar la organización cotidiana de la vida (social, escolar, familiar, institucional, cultural). Poder historizar las prácticas, los sentidos, usos, valores, rituales, las formas de hacer, de relacionarnos. Preguntarnos por qué. Nada es natural.

Partimos de la posibilidad de mirar las prácticas educativas en los espacios de formación docente en su doble carácter de reproducción/transformación, de estereotipos, mandatos, discursos... En estas prácticas, el currículo escolar es interpretado en tanto artefacto, una tecnología, una gramática que plasma y produce relaciones generizadas, encarnadas, y a la vez, racializadas, sexualizadas, jerarquizadas.

4°. *Encarar el desafío de formarse*, leer, estudiar, debatir con otr*s, reflexionar grupalmente. Conformar grupos de discusión. Lo colectivo es crucial: ayuda a mirar de otros modos, empuja, incentiva, contiene, desafía, amplía la mirada. Da un marco de grupo para sostener las reflexiones personales que suscita este proceso.

5°. *Suspender los juicios de valor* (enjuiciar al otr*) en torno a las prácticas, las concepciones y opiniones de l*s demás, sobre sexualidad, relaciones de género, sus decisiones en la vida sexual, reproductiva, afectiva. Es importante el ejercicio personal de relativizar los juicios moralizantes. En estos temas no existe una vara para medir y/o comparar. Esa concepción de sentido común de *medir con la misma vara* no resulta aplicable. Nadie cuenta con esa vara. En todo caso, preguntarnos... ¿cuál sería el parámetro en este campo? Creemos que los DD.HH. su respecto, su exigibilidad, su cumplimiento, su ejercicio. El parámetro en todo caso está en el respeto a la dignidad humana.

6°. *Reconocer nuestros derechos*, en especial, que las

personas no debemos ser discriminadas, violentadas, excluidas, ultrajadas, rechazadas, vulneradas, por ningún tipo de situación. Ninguna característica personal o realidad personal con base en la consideración de la clase social de pertenencia, del género, de la orientación sexual, de la raza, pertenencia étnica o cultural, ideológica, política, etaria etc. puede justificar un trato desigual o discriminatorio. Las diferencias no implican desigualdad.



Breves reflexiones para un cierre provisorio

*“...no hay alternativa pedagógica sin utopía
y no hay utopía democrática que no sea una forma
de desordenar el orden político-pedagógico existente...”*

Adriana Puiggrós (1999)

En la reflexión académica y política sobre nuestra praxis formativa, proponemos el debate sobre la libertad de las personas para decidir y vivir su experiencia humana, en un cuerpo sexuado y con una identidad de género. Esta

identidad de género autodefinida y experienciada como ese espacio subjetivo, configura el cimiento vital, donde puedo ser yo mism*, tal cual me siento-percibo-pienso-sueño.... libremente.

Creemos que debe haber una genuina preocupación por los efectos que los discursos hegemónicos que circulan en la formación tienen sobre el cuerpo y la subjetividad de jóvenes futur*s docentes y profesor*s.

Es la formación docente la ocasión para que cada futur* enseñante pueda revisar su biografía escolar y reconocer cómo otorga legitimidad al discurso de la pedagogía que instituye como “natural” la arbitraria supremacía de lo masculino por sobre lo femenino, ello, con el propósito de lograr encontrarnos cada vez más atent*s para no reproducir arbitrariedades ya interiorizadas.

Buscamos ofrecer a l*s estudiantes la posibilidad de interpelar múltiples naturalizaciones (interiorizadas), desestabilizar los binarismos escindentes, dicotómicos aprendidos, problematizar los sólidos pilares de la normatividad escolar para proyectar nuevos significados sobre las experiencias corporales encarnadas de l*s sujetos que sean no excluyentes ni discriminatorias.

En suma, buscamos aportar a la construcción de pedagogías que impliquen que todas las vidas son dignas de ser vividas, que todos los cuerpos merecen ser celebrados (no solo algunos mientras otros son apenas tolerados), que es posible acoger no solo discursos sino también prácticas y relaciones no normalizadoras sobre los cuerpos, las sexualidades, la afectividad ... los vínculos.

Deseamos una educación más arriesgada, colectiva, que asuma el riesgo que hoy se juega en el recurso revolucionario del pensar-hacer-sentir con otr*s, en el convivir.

Nuestras intervenciones, búsquedas, itinerarios se esbozan desde el lugar de enunciación que “nos habla”: el campo de la formación docente, en una zona de fronteras y mixturas socioculturales, en un enclave geopolítico particular: al Norte (Salta) del Sur (Argentina).

CONTACTO PARA CORRESPONDENCIA

Esp. BURGOS, María Eugenia meburgos@unsa.edu.ar

Prof. LEAÑEZ, Marina marglean@gmail.com

Prof. MORENO, Pamela pame1973@hotmail.com

CISEN - *Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino* - Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta - Av. Bolivia N° 5.150 Complejo Universitario Castañares CP. 4.401 Salta Capital - Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amparán, A. *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu*. Seminario virtual *Los desafíos actuales hacia una educación transformadora: pensando con Pierre Bourdieu*. CAICyT-Centro REDES/CONICET. Bs. As.

Bustos, O. (1994) *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*, en *Antología de la sexualidad humana*, CONAPO, Tomo I. México.

Bourdieu, P. (2011) *La dominación masculina*. Disponible en: <http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html>

Dussel, I. (2013) *El sentido de la justicia*. En: *30 años de educación en democracia*. (Versión electrónica) UNIPE: pp.9-12

Cabral, M. (2009) *Interdicciones; escrituras de la intersexualidad en castellano*. Edit. Anarrés Córdoba

Elizalde, S. (2014) *Dinámicas culturales de configuración sexo - genérica*. En *Género y Sexualidades: Debates y Herramientas para una educación intercultural*, Centro REDES (<http://www.centroredes.org.ar>), Argentina.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Edit.

Gimeno, C. & Zaiter, J. (2011) *Apuntes para trabajar la perspectiva de género en la formación de educadoras y educadores*. Anuario Pedagógico 1999. Centro Cultural Poveda. Disponible en: URL: www.centropoveda.org/IMG/pdf/perspectivagenero.pdf.

Hernández García, Y. (2006) *Acerca del género como categoría analítica*. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* N° 13 (2006.1). *Publicación Electrónica*

de la Universidad Complutense de Madrid.

Lamas, M. (1996) (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

Lamas, M. (1997) *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. En URL: [http:// www.udg.mx/laventana/libr1/lamas.htm](http://www.udg.mx/laventana/libr1/lamas.htm) .

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06

Lineamientos Curriculares Nacionales de la ESI - Res. CFE N° 45/08 Bs. As

Lopes Louro, G. (1999) *Pedagogía de la sexualidad*. Belo Horizonte Ed. Autentica- Brasil

Meinardi, E. & Revel Chion, A. (comp.) (2008) *Género y Educación sexual en las escuelas*. CD-ROM. 1ª edic. Septiembre 2008 Bs. As.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. - 1a ed. - Bs. As.

Morgade, G. & Alonso, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós Bs.As.

Morgade, G. (2006) *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. En: Revista Novedades Educativas N° 184. Bs. As.

Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. La Crujía. Bs. As.

Mosconi, N. (1998) *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Novedades Educativas. Bs. As.

Palermo, Z. & Siñanis, C. (2015) *Heterogeneidad estructural y re-existencia en la escuela*. En Millcayac – Revista Digital de Ciencias Sociales “Diálogos entre la Filosofía Latinoamericana y las Ciencias Sociales”. Julio 2015 UNCuyo. Mendoza

Pechín, J. (2014) *Desafíos pedagógicos y educativos: la diversidad sexo-genérica en las aulas*. Seminario “Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural” CAICYT-Centro REDES/CONICET. Bs. As.

Pineau, P. (2014) *La función de la escuela en el establecimiento de la cultura y la estética hegemónica*. En *Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con*

Pierre Bourdieu hoy. Centro REDES (<http://www.centroredes.org.ar>), Argentina.

Pineau, P. (2007) *Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante editorial. Bs As.

Puiggrós, A. (1999) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique Grupo Editor. Bs. As.

Restrepo E (2007) *Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*. Jangwa Pana N° 5.

Santos, H. (S/F) *Conocimiento científico y cotidiano en las prácticas pedagógicas. Alcances y límites de la información sexual*. Ed. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.

Tatián, D. (2010) *Igualdad como declaración*. Cuadernos del INADI, Nro. 3: *La igualdad como problema*. Bs As.

Villa, A. (comp.) (2009) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas. Tomo 74 Bs.As.

Villa. A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Bs As.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. & Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Bs. As.: Manantial.

NOTAS

1 En adelante usaremos * -asterisco- para reemplazar la dicotómica separación que cabe detrás de una barra /, que solo distingue *as/os*, también lo hacemos en lugar de la común @ o la x. No consentimos el lenguaje sexista ni limitante aún en producciones académicas como ésta, por lo que nos sumamos al planteo de Mauro Cabral en su texto *Interdicciones* (2009) donde justifica acertadamente el uso del asterisco.

2 Siguiendo a Pablo Pineau la estética es una forma de apropiarse el mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética y por añadidura a la política. Lo que nos parece bello nos resulta, además, correcto (Pineau, 2006, p.3).

3 Todas estas prácticas y lenguajes constituían y constituyen sujetos femeninos y masculinos; fueron – y son –productoras de “marcas”.



Hombres y mujeres adultos cuentan como determinados comportamientos o modos de ser, parecen haber sido “grabados” en sus historias personales. Para que se efectivicen esas marcas, familia, escuela, iglesia, ley, participan de esa producción. Todas esas instancias realizan una pedagogía. (Lopes Louro Guacira: 1999:8)

4 El grupo dominante, la elite, está formado por los agentes que son dominantes en cada campo autónomo. Ello indica que en la empresa de dominación en una sociedad avanzada no es llevada a cabo por un actor colectivo coherente y homogéneo, como lo sugiere la noción de clase dominante, sino que es llevada a cabo por una multitud de agentes involucrada en una lucha que se desarrolla en el interior del campo específico. (Amparan, A. CH.:188)

5 Instituto Nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo. Cuenta con delegaciones en las provincias.

6 Siguiendo lo problematizado por Butler J. cuando refiere a lo que, al desmarcarse de la polarización de identidades de género impuestas por la matriz heteronormativa (en tanto grilla de inteligibilidad de los cuerpos): femenino – masculino, es considerado un desecho, un resto despreciable no pasible de inscripción en esa red. Lo “abyecto” cuestionando en su límite exponencial, al binarismo y la heterosexualidad de esta sociedad capitalista y patriarcal.

7 En nuestra provincia hay otras religiones la cristiana evangélica es una de las que más iglesias tiene bajo distintas denominaciones, sin embargo, no enseñan esta visión religiosa. Cuando se les consulta a las autoridades ministeriales por éste tema ellos argumentan que hay un registro para que se inscriban profesores de todas las religiones para que sean designados en las escuelas, pero que no se inscriben.

Es cierto también que funciona un único instituto de formación de docentes “Monseñor Tavella” en el cual solo conforman subjetividades docentes que responden a la iglesia católica.

8 Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene probablemente, la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo de habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. (Lopes Louro, Guacira: 1999:1)

9 En un mismo sujeto se amalgaman, se encarnan, se imbrican múltiples identidades; en tanto sujeto nacionalizado, sujeto sexuado, sujeto “engenerado” (según su adscripción a un género), sujeto “engeneracionado” (en función de su pertenencia generacional) entre otras esferas de dimensiones y relaciones. Desde la perspectiva del sujeto, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, tensiones y antagonismos. (Restrepo E. 2007:24)

10 La educación sexual integral debe “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” a la vez que “promover en todos los niveles educativos y modalidades, la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (Pechín, J. 2014).

11 Se trata de una propuesta que nos llega desde el campo de los estudios de coloniales, del programa intelectual y colectivo para un pensar de la colonialidad del poder/saber. Esta noción en particular recuperada por Palermo, Zulma en su artículo de la Rev. Millcayac, pero también aludido en textos presentes en la colección de reciente aparición El Desprendimiento.

Ferramenta Educativa para a Prevenção da Violência Sexual Infantil

Ana Carla Vagliati¹ & Guilherme Costa Berghauser²

1. Universidade Estadual de Maringá, Brasil

2. Conta Azul, Brasil

Resumo

Educar para a sexualidade inclui trabalhar os cuidados com o corpo, sobre comportamentos abusivos e formas de se proteger ou denunciar comportamentos abusivos. Este estudo tem como objetivos abordar o complexo fenômeno da violência sexual, demonstrar o software educativo, e ressaltar o trabalho de educação sexual nas escolas. Pautados nas análises das entrevistas com professores/as, nos propusemos criar uma ferramenta educativa que possa responder às necessidades expostas por estes/as profissionais sobre sexualidade e violência sexual. Os resultados obtidos até o presente momento apontam que violência sexual e sexualidade são pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores, fato que não os prepara para lidar com a realidade presente no dia a dia das salas de aula. No intuito de enfrentar esse problema, o software, de código aberto, grátis e disponível na internet, se constitui num editor de histórias em quadrinhos, e visa promover uma educação sexual emancipatória.

Palavras-chave: Violência Sexual; Sexualidade; Formação de Professores; Educação Sexual.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta alguns dados referentes às pesquisas realizadas pelos autores no Mestrado em Educação, com o título *Gritos do Silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar*, e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título *Produção de Recurso Educacional Aberto para Prevenção da Violência Sexual Infantil*, que buscaram conhecer como os/as professores/as lidam com a violência sexual no espaço escolar e enfatizar o papel da escola, principalmente, dos/as professores/as no trabalho de prevenção e de identificação

dos casos de violência sexual.

As questões que nortearam ambas as pesquisas foram: Os/as professores/as têm o conhecimento de que na escola e em sala de aula há crianças e adolescentes vítimas dessa violência? Se sentem preparados/as para lidar com essa problemática? Têm alguma formação para lidar com esse fenômeno?

Consideramos essencial o trabalho com crianças e adolescentes voltado para a sexualidade e para a violência sexual. Defendemos que educar para a sexualidade e sobre a violência sexual inclui ensinar sobre os cuidados com o corpo e o que são comportamentos abusivos, como também, formas de se proteger ou denunciar comportamentos abusivos. No entanto, para este ensino, precisamos de profissionais capacitados/as e que se sintam a vontade para conversar sobre essas questões com seus/suas alunos/as.

Os fatos históricos indicam que a violência sexual contra a criança sempre existiu, com variações de acordo com a cultura e a época. Durante a Idade Média, as crianças eram misturadas aos adultos logo que desmamavam (por volta dos sete anos de idade) e partilhavam de todas as vivências com eles, sem qualquer restrição. Nas casas, não havia separação entre os quartos das crianças e dos pais, nem a noção de acomodação apropriada para elas; tampouco havia jogos específicos para crianças, tanto elas quanto os adultos partilhavam das mesmas brincadeiras. A vida adulta não possuía nenhum segredo. Tamanha exposição fazia com que, desde muito cedo, as crianças também soubessem tudo sobre sexo e era comum o toque pelos adultos nos genitais das crianças (Ariès, 1978).

Quanto mais retrocedemos na história fica explícita a falta de proteção, inclusive jurídica, à criança e ao adolescente que em cada época estiveram expostos a todo tipo de violência, inclusive a sexual, como demonstram os registros. É recente o reconhecimento do sentido e da importância da infância como também a preocupação em assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes com destaque à proteção a qualquer tipo de violência que afete o

desenvolvimento físico, mental, psicológico e social.

Atualmente, o fenômeno da violência sexual tem mobilizado diversos segmentos da sociedade, com ênfase nas políticas públicas de muitos governos. Também tem se constituído em objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, como a saúde, o direito, a psicologia, a educação, entre outras, o que tem possibilitado (re)pensar ações que visem o seu enfrentamento.

No entanto, os dados ainda são alarmantes. De acordo com o Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD) de 2014, dentre todos os tipos de violência precoce, a violência sexual é provavelmente o evento que leva a consequências mais drásticas e permanentes a longo prazo. O levantamento mostrou que mais de 5% da população adulta (maior de 18 anos) relatou ter sido vítima de violência sexual, representando cerca de 5 milhões e meio de brasileiros adultos. A violência contra meninas (7%) foi mais alta que a contra meninos (3,4%). Os dados também demonstram que os violentadores são pessoas próximas da família, como parentes e amigos.

Também Brino e Willians (2003) apresentam dados relevantes, pautadas em uma pesquisa realizada por estudiosos do fenômeno da violência sexual, as autoras afirmam que em 44% dos casos de violência sexual, o/a professor/a é a primeira pessoa a saber e, em 52% dos casos é o primeiro adulto a saber. Esses dados apontam o/a professor/a como um/a dos/as principais agentes nos casos de violência sexual, podendo ser o/a primeiro/a no auxílio ao rompimento do círculo de silêncio. Mesmo com tamanho grau de importância conferido a esses estudos, as autoras revelam que de forma geral, violência sexual e sexualidade são temas pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores/as.

Sensíveis a essa problemática educacional, firmamos a parceria entre o campo educativo e tecnológico, com o intuito de criar um material dinâmico, passível de mudanças de acordo com a realidade de cada escola, para auxiliar o/a professor/a na identificação e na prevenção da violência

sexual.

Este material, que estaremos apresentando, visa uma educação sexual intencional emancipatória, ou seja, que possibilite trabalhar com a sexualidade na escola, e assim, permita ao indivíduo educar-se sexualmente, compreender-se como sujeito de sexualidade e vivê-la na sua plenitude. Para isso, é essencial a construção da liberdade sexual, não mais cercada pela culpa, pela opressão, pelo autoritarismo, pelo controle, e, sim, uma educação que venha a contribuir para a supressão dos preconceitos, das desigualdades e da violência sexual (Figueiró, 2006).

No campo da tecnologia, a Ferramenta Educativa em desenvolvimento pertence ao campo dos Recursos Educacionais Abertos (REA), resultante da mudança de paradigma causada pela WEB 2.0. Segundo Santarosa *et al.* (2013) a WEB 1.0, chamada de primeira geração, caracterizada por ser uma grande biblioteca de informações, o usuário passou a ter acesso a uma grande quantidade de conteúdo, porém não podia modificá-las.

Com o passar dos tempos o perfil dos usuários foi se alterando, devido à ampliação das tecnologias de produção/ geração de conhecimento, surge então a “Era do Usuário”, denominado por Santarosa *et al.* (2013) de geração interativa, os autores a conceituam como “produzida sob o conceito da inteligência coletiva e explicitada pelas múltiplas possibilidades de partilha e cooperação. Os atuais sistemas web projetam a personalização da navegação na Web, com programas que percebem especificidades e preferências do usuário, otimizando a capacidade de organizar e analisar informação” (p. 2).

Morais *et al.* (2013) discorrem sobre o cenário da WEB 2.0, “A Web 2.0 evoluiu para uma plataforma com potencialidades quer para a apresentação de informação, quer para a participação na criação de informação, podendo-se considerar como um conjunto de tecnologias e aplicações de software que permitem interagir, colaborar, criar e partilhar informações” (p. 54).

No contexto da WEB 2.0 surge a educação aberta que



segundo Santarosa *et al.* (2013) emergiu “dos movimentos que questionavam a lógica disciplinar do processo educacional, [...] na autoridade do professor como detentor do conhecimento e no cerceamento do saber por uma rígida estrutura curricular” (p.4). Para Santos (2012) a educação aberta possui um conjunto de princípios que os estrutura, sendo eles:

1.A liberdade de escolha do aprendiz para estabelecer o tempo e o espaço para o aprender;

2.O respeito ao ritmo e ao estilo de aprendizagem dos estudantes;

3.A necessidade de desenvolver a autoinstrução;

4.A eliminação de requisitos prévios para acesso aos espaços educativos;

5.A possibilidade de acesso a alunos com deficiência ou em desvantagem social;

6.A disponibilização de recursos educacionais abertos, livres e acessíveis.

A partir desse momento a educação não se restringe aos limites impostos pelo desenho organizacional da escola tradicional, com traços ditatoriais e moldes industriais. Seu maior diferencial está na possibilidade de alunos e professores poderem operar os materiais didáticos, pois dá aos autores tecnologias que os possibilitam criar, moldar e desenvolver conhecimentos de forma conjunta, concomitante a isso “institui um conjunto de novos saberes e competências para promoção de tempos/espaços diversificados de aprendizagem formal e não-formal” (Santarosa *et al.*, 2013, p. 4).

O ensino não-formal está empoderando usuários a ter acesso a muitos conteúdos disponibilizados pelos repositórios de áudio, vídeo, apresentações, textos, entre outros, segundo Santarosa *et al.* (2013) é um “processo de empoderamento do usuário”. Perskind e Zimmerman (1995), definem empoderamento como “[...] à capacidade dos indivíduos e grupos poderem inferir e propor ações alternativas em múltiplas esferas. Para esses pesquisadores, esse conceito aproxima-se da noção de autonomia, uma vez que aponta

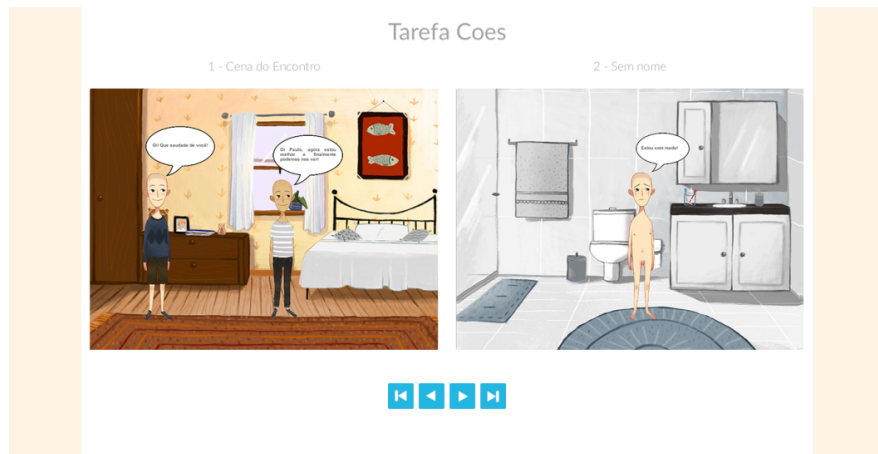
para o poder dado aos indivíduos para interferir em temas que afetam a vida social, como também da perspectiva emancipatória, pois, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, com unidades e organizações obteriam recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência, capacidade de ação e de tomada de decisão” (p. 5).

A definição de REA são diversas, porém existe um consenso entre os estudiosos da área, a proposta mais aceita é a criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2002, reforçada ainda pela Declaração de Paris sobre REA, um documento emblemático sobre recursos educacionais abertos. Segundo a UNESCO (2012), “REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra” (s/p).

Muitos autores que tratam a caracterização do REA frisam sobre a construção colaborativa desses recursos, outros autores trabalham afirmando que em todo REA é preciso garantir os chamados “Quatro (4) Rs”, que são: **reúso**(1) reutilização desse recurso por qualquer pessoa, **revisão**(2) revisão (acesso ao código) por outras pessoas, **remix**(3) modificar ou reconstruir esses recursos para suprir a necessidade local do sujeito, **redistribuição**(4) permitir que esse recurso possa ser redistribuído e utilizado por outras pessoas (Empidola *et al.*, 2014).

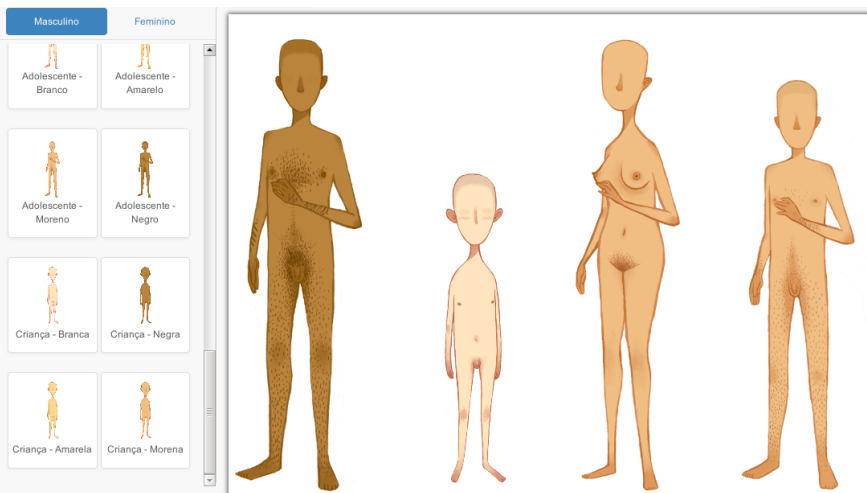
É importante frisar que, por mais que as obras estejam disponíveis para outras pessoas na internet, elas continuam a seguir as mesmas leis do “mundo real”, ao concluir isso, é imprescindível garantir que esses materiais proporcionem às pessoas a possibilidade de utilizar os Quatro (4) R. Para isso surgem as licenças chamadas *Creative Commons*, uma

organização sem fins lucrativos, que busca criar padrões para abertura das obras, o Copyright é a lei oposta à tratada aqui. Ela busca criar padrões para restringir o compartilhamento.



De acordo com os estudos empreendidos, entendemos que o software educacional que estamos desenvolvendo se enquadra nas definições dos REA, pois tem como princípio a interatividade tanto do/a professor/a quando do/a aluno/a, ou seja, é aberto ao diálogo do usuário com o computador. Nesse contexto o/a professor/a poderá adequar o REA a realidade de seus/suas alunos/as, como também às suas necessidades de ensino. A ideia inicial é que o REA seja utilizado para a prevenção e identificação da violência sexual, no entanto, poderá ser empregado para suprir necessidades das mais diferentes disciplinas curriculares.

Ao criar personagens sexuados, ou seja, com seus órgãos sexuais, pretendemos que os/as professores/as trabalhem a sexualidade numa linguagem clara e humana, sem tabus, medos ou preconceitos, realizando um ensino da sexualidade de forma emancipatória. Através desse trabalho, os/as professores/as poderão abordar os cuidados que devemos ter com nossos corpos e o que podemos ou não permitir que aconteça com ele, criando histórias dinâmicas e com áudio, visando à prevenção da violência sexual.

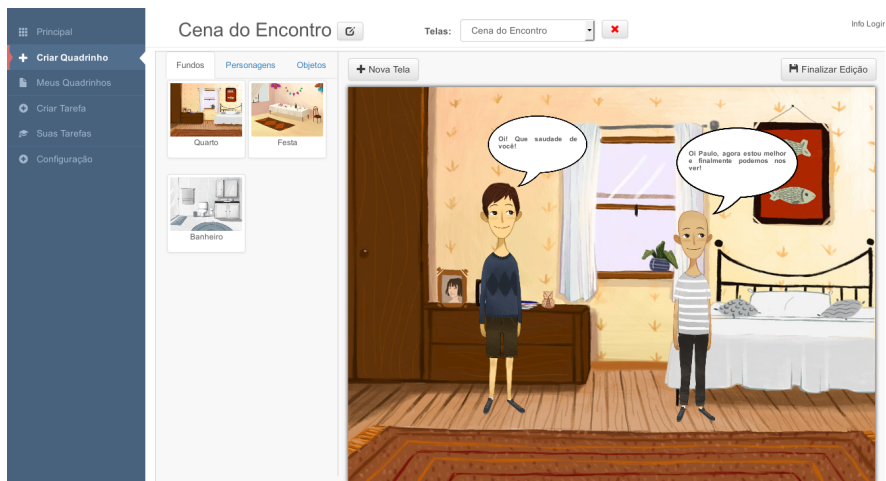


Também com a criação dessas histórias, podem perceber com maior facilidade, em sala de aula, alunos/as que expressem, verbalmente ou não, situações parecidas com as contadas e, até mesmo, oportunizar que os/as alunos/as criem a própria versão da sua história, viabilizando assim a identificação da violência sexual.

Assim, o REA se constitui num editor de histórias em quadrinhos (HQs), segundo Higuchi (2000) as HQs possibilitam ao leitor explorar a imaginação e discutir sobre muitos temas, como: ficção científica, magia, sonhos, violência, etc., o autor afirma ainda, que a imaginação pode aliviar os problemas sofridos no cotidiano “[...] através da imaginação podemos superar, ou pelo menos, diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele” (Higuchi, 2000, p. 153).

Para Casaril (2010), as HQs são um rico material para se trabalhar didaticamente, por serem compostas pela linguagem verbal e não-verbal (imagem e texto), sendo a interpretação feita pela relação entre as duas formas de expressão, como também o conteúdo presente nas HQs, é uma ferramenta didática que facilita o/a professor/a tratar

de temas específicos e possibilita o debate em sala de aula.



Visando a prevenção e a identificação de casos de violência sexual, o desenvolvimento deste estudo tem como objetivos abordar o complexo fenômeno da violência sexual, demonstrar o software educativo, livre e sem custos, construído em conjunto com especialistas da área da educação e tecnologia e ressaltar o essencial trabalho de educação sexual intencional nas escolas. O software está sendo criado com o intuito de auxiliar o trabalho de educação sexual dos/as os/as professores/as na prevenção e na identificação da violência sexual, de forma lúdica e criativa. Pesquisas apontam que as vítimas de violência sexual têm dificuldade em verbalizar o ocorrido, assim, pensamos em construir um instrumento que auxilie a vítima se expressar e se libertar desse sofrimento.

METODOLOGIA

Participantes

Para a realização do presente estudo, utilizamos o resultado das entrevistas realizadas com trinta e um/a (31) professores/as das escolas municipais e estaduais de Francisco Beltrão - PR. A análise das entrevistas evidenciou as limitações desses/as profissionais em identificar sinais de violência sexual em seus/suas alunos/as, que, para eles/elas,

se deve ao fato de não possuírem formação inicial e continuada na área da sexualidade e da violência sexual. Outro dado relevante foi que, de todos/as os/as entrevistados/as, somente uma (1) professora afirmou ter participado de um curso de formação o qual proporcionou contato com materiais sobre violência sexual. Os/as demais ouviram falar sobre algum material, mas não tiveram contato, ou buscaram algum artigo na internet, afirmando assim, que não se sentem aptos para lidar com situações de violência sexual e que muitas vezes se sentem perdidos/as.

Materiais

Através dos dados coletados nas entrevistas percebemos que é urgente uma intervenção na formação de professores/as que esteja diretamente ligada as reais necessidades que eles/elas sentem no trabalho do dia a dia. Esteve presente, na maioria das falas, a denúncia sobre o despreparo frente aos casos de violência sexual, principalmente quando se mostram insatisfeitos com a formação continuada que recebem e como se sentem despreparados por não conhecerem materiais que sejam efetivos para o trabalho com a prevenção da violência sexual em sala de aula.

Assim, nos propusemos criar um material que auxiliasse no ensino de educação sexual com o intuito de promover a prevenção e a identificação da violência sexual infantil. Nesse sentido o material se constitui num editor de Histórias em Quadrinho que pode ser utilizada e criada pelo/a professor/a de acordo com a necessidade educativa, possibilita também que a criança participe da criação deste material, afinal poderá recriar a história contada de acordo com seu entendimento e suas particularidades.

Procedimentos

A construção desse material digital/ferramenta pedagógica está dividida em seis etapas, a **primeira** se constituiu em pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma busca por produções acadêmico-científicas sobre violência sexual, sexualidade e educação sexual.

A **segunda etapa** consistiu na pesquisa de campo.



Neste momento foram entrevistados/as trinta e um/a (31) professores/as em onze (11) escolas municipais e estaduais do município de Francisco Beltrão-PR. O intuito dessa pesquisa foi identificar como os/as professores/as lidam com os casos de violência sexual de seus/suas alunos/as, se sabem desses casos e, se ao saberem, se sentem capacitados/as para realizar um trabalho educativo junto a eles/as.

A **terceira etapa** chamada de problemática, foi o momento que elaboramos e aplicamos um questionário à pedagoga, especialista nos estudos do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes, com o intuito de identificarmos possíveis problemas que esta profissional obteve ao trabalhar com vítimas de violência sexual.

A **quarta etapa** denominada de planejamento, foi definida junto com a pedagoga. Nesta fase decidimos todos os requisitos pedagógicos e não pedagógicos para o desenvolvimento adequado do software e, a partir dos requisitos, elaboramos os diagramas de caso de uso e de classe e o *NoSQL Data Modeling* para o banco de dados.

Na **quinta etapa**, realizamos o desenvolvimento, momento de implementação do software. Utilizamos a junção de metodologias de desenvolvimento chamadas SCRUM e XP, sendo cada tarefa dividida em bloco de oito (8) horas de desenvolvimento, e cada *sprint* em uma semana, repetida em ciclos até finalizar todas as atividades.

A **sexta etapa** é o fechamento, marco que define a conclusão de todos os requisitos propostos na fase dois (2), feito um teste de regressão com todos os testes unitários e o lançamento da versão de produção do sistema.

RESULTADOS

Através da pesquisa realizada até o presente momento, constatamos que violência sexual e sexualidade são temas pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores. Essa realidade se confirmou na pesquisa de campo realizada, na qual somente 22% dos/as professores/as tinham formação na área da sexualidade e da violência sexual. Deste total, apenas um/a teve essa formação em

curso superior; os/as demais participaram de curso de formação continuada e palestras. Destacamos que o tempo de docência dos/as professores/as variava de três (3) a trinta e seis (36) anos, sendo que a maioria já atuava há mais de dez (10) anos.

Assim, mesmo sendo agentes importantes no combate, enfrentamento, identificação e prevenção da violência sexual, os/as professores/as se encontram em uma situação que exige deles mais do que a sua formação lhes proporciona. Ressaltamos a necessária formação para identificar, cuidadosamente, os casos de violência sexual, sabendo escutar e proceder a um encaminhamento mais adequado à situação. Acreditar na criança e no adolescente, ser empático, não prometer sigilo, até mesmo porque precisarão da ajuda de outros profissionais, explicar que a responsabilidade é do agressor e não da vítima e, ter a percepção de como a vítima se sente ao final da conversa.

A escola e os/as professores/as têm compromisso ético e legal de notificar às autoridades competentes frente aos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos, que inclui a violência sexual. Assim, diante da gravidade que encerra a violência sexual para a criança e para o adolescente e, considerando as atribuições dadas à escola nos instigou a conhecer se os/as professores/as sabem identificar sinais de violência sexual em seus/suas alunos/as e quais suas ações frente a esse fenômeno.

Na escuta, advinda das entrevistas individuais, identificamos o mesmo que Santos (2011) em sua pesquisa com os/as professores/as: o conhecimento dos/as professores/as e suas ações frente ao fenômeno da sexualidade e da violência sexual refletem sentidos construídos culturalmente, que advém do espaço profissional e, sobretudo, do pessoal. Isto é; revelam o pessoal que há no profissional e o profissional que há no pessoal.

Da fala dos/as professores/as, apreendemos que as intervenções realizadas, geralmente, têm base em sua própria sensibilidade e intuição. Poucas, advém de instituições formadoras, mesmo que a formação continuada se apresente

como possível alternativa de qualificação da sua prática docente.

Nesse contexto, concordamos com Santos (2011) que a sensibilidade e a intuição dos/as professores/as não são características de profissionais inexperientes. Ao contrário, supõe uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida. No entanto, como vivemos em uma sociedade marcada pelos processos históricos que trataram e tratam a sexualidade e a violência sexual como tabus, cercados por não ditos ou por discursos dogmáticos do senso comum em que prevalecem os preconceitos e a repressão, entendemos que a intuição, pautada em tais concepções, não pode substituir a formação científica.

Outro dado presente na fala dos/as professores/as, que advém da ausência de formação, é o desconhecimento e falta de acesso a materiais informativos de cunho governamental sobre violência sexual, que dificulta ainda mais o trabalho de identificação e prevenção da VS, levando esses/as profissionais acreditarem que médicos, enfermeiros, economistas domésticos ou, até mesmo, sexólogos, seriam mais capacitados para realizar este trabalho.

O software ainda está em desenvolvimento. Após o término será realizada ampla divulgação desta ferramenta para que chegue até os/as professores/as. A ferramenta terá um histórico de construção, ou seja, tanto o/a professor/a como os/as demais profissionais envolvidos/as no software obterão dados do usuário, entendendo o processo de elaboração da história; esse dado também levará a quantificação de quais lugares ocorre VS com mais frequência, quem a comete, quantas crianças e adolescentes são vítimas, etc., possibilitando pesquisas futuras.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

De acordo com as discussões empreendidas no decorrer desse estudo, apontamos a problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes, como um fenômeno complexo, que carece de análise de aspectos de sua gênese para que possa ser enfrentado. Uma criança e/ou

um adolescente vítima de violência sexual, “carrega consigo consequências tanto orgânicas quanto psicológicas e dentre as mais comuns a criança apresenta quadros de dificuldades de aprendizagem na escola” (Azevedo & Guerra, 2007, p. 13). Diversas são as consequências de uma violência sexual, além de influenciar no processo escolar, pode ser internalizada e externalizada de várias formas ao longo da vida.

O software em desenvolvimento tem a premissa de ensinar brincando, de ajudar o/a aluno/a a aprender e a se expressar de maneira natural. Destacamos que a identificação de casos de violência sexual é muito complexa, um dos fatores é por envolver, muitas vezes, pessoas próximas da família da vítima, ou mesmo o violentador ser da própria família. Os/as profissionais da área da educação, agentes primordiais na prevenção e na identificação dessa forma de violência não possuem acesso aos materiais existentes, pensando em facilitar esse acesso, o software será de código aberto, grátis e disponível na internet.

Entendendo a realidade dos/as professores/as, e a pluralidade de situações de uma violência sexual, o REA em formato de HQs intenta que os usuários do sistema trabalhem com imagens padrões do software ou inseriram suas próprias imagens ao sistema, como uma foto, um desenho ou imagens encontradas na internet.

O que o diferencia o software de uma HQ convencional é a possibilidade de inserir áudio, tornando a história mais interativa possibilitando criar algo mais humano e conectado com a realidade do leitor, já o conteúdo foi pensado em professores que trabalham com educação sexual ou com profissionais que trabalham na identificação de crianças vítimas de violência sexual.

Os/as personagens caso forem editados sem roupa seus órgãos genitais ficaram a mostra, podendo o/a professor/a elaborar histórias para a educação sexual, bem como para a prevenção da violência sexual, ou mesmo, a criança vítima de violência sexual encontrar nessa ferramenta uma forma de expressar a violência sofrida.

Defendemos uma educação sexual intencional, tanto



no espaço familiar quanto no espaço escolar, em prol da minimização da violência sexual. Temos clareza da importância da temática violência sexual nos cursos de formação de professores/as para que possam identificar quando um aluno está sendo vítima dessa forma de violência. Mesmo que o/a aluno/a não fale, os/as professores/as capacitados poderão escutar seus gritos silenciosos e, intervir nessa situação, contribuindo inclusive para o melhor acompanhamento e compreensão dos processos cognitivos e psíquicos da criança e do adolescente violentados.

AGRADECIMENTOS

À Capes e à Fundação Araucária, por financiarem parcialmente o estudo de Mestrado.

CONTATO PARA CORRESPONDÊNCIA

Ana Carla Vagliati, Doutoranda em Educação - UEM, Francisco Beltrão - Paraná - Brasil, ac.vagliati@hotmail.com

Guilherme Costa Berghauser, Desenvolvedor de Sistemas - Empresa Conta Azul, Joinville - Santa Catarina - Brasil, tortoyoyo@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Org.). (2007). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. - 2ª ed., São Paulo: Iglu.

Brino, R. de F. & Williams, L. C. de A. (2003) *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*". In: *Interação em Psicologia*, 7(2), p. 1-10.

Casari, M. (2010). *Histórias em Quadrinhos: capacidades de leitura na relação entre o verbal e o não-verbal observadas em simulados da prova brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas para obtenção do título de Licenciado em Letras. Cascavel/PR.

Empidola, J. de, et al. (2014). *Competência Digital E*

Possibilidades De Colaboração Com Recursos Educacionais Abertos (REAs) - Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco.

Figueiró, M. N. D. (2006) *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível.* – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EdueL (Coleção Dimensões da Sexualidade).

Higuchi, K. K. (2000). Super. Homem, Mônica & Cia. *Aprender e ensinar com textos não escolares.* 3. ed. São Paulo: Cortez.

Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD). (2014) *Violência contra a Criança ou Adolescente.* Retrieved from <http://inpad.org.br/lenad>

Morais, C., et al. (2013). *Web 2.0 e recursos educacionais abertos. Tecnologia Educacional.* ABT – Tecnologia em Educação. Retrieved from <http://migre.me/rmNDd>

Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. *Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings.* American journal of community psychology. v. 23. n. 5. Retrieved from <http://migre.me/rmNDV>

Santarosa, L. M. C., et al. (2014). Tecnologias na Web 2.0 [Em linha]: o empoderamento na educação aberta. In: *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*, 3, Lisboa, 2013. Lisboa: Universidade Aberta. LEAD, 2014.

Santos, A. I. (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.* Casa da Cultura Digital e Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Santos, V. M. M. (2011). *Pontes que se Estabelecem em Educação Sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil e em Portugal.* Tese (Doutorado) – São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, 218p.

UNESCO. *Declaração Rea De Paris Em 2012.* Congresso mundial sobre recursos educacionais abertos (rea) de 2012 unesco, Paris, 20 a 22 de junho de 2012. Retrieved from <http://migre.me/rmNEL>



Pipo e Fifi: projeto de enfrentamento da violência sexual

dirigido à crianças de 4 a 12 anos

Caroline Arcari¹, Fabricio Meyer¹ & Andreza Marques de Costa Leão²

1. Instituto CORES, Brasil.

2. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, Brasil.

Resumo

A violência sexual infanto-juvenil é um grave problema carregado de consequências envolvendo ameaça à vida, às relações, à qualidade de existência e, num sentido mais global, à saúde física e mental. O manual da ABRAPIA (2002) destaca a Educação Sexual como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, tornando a criança menos vulnerável à ela. Nesse contexto, surge o projeto PIPO E FIFI: prevenção da violência sexual para crianças. Com o objetivo de promover a Educação Sexual como prevenção primária da violência sexual contra a criança em diferentes setores de educação, saúde e assistência social, o Instituto CORES – associação sem fins lucrativos sediado na cidade de Rio Verde, interior de Goiás – desenvolveu um livro de literatura infantil como base do projeto que também prevê a formação de professores, educadores, conselheiros tutelares e outros agentes educacionais. Como objetivos específicos, o projeto atua no empoderamento da criança na faixa etária de 4 a 12 anos para que esta identifique situações de violência sexual e elabore estratégias de busca de ajuda; na capacitação dos profissionais de educação, saúde, assistência social, conselheiros e outras instâncias de proteção para que atuem em rede, promovendo a informação e desenvolvendo habilidades para reconhecer o comportamento da criança e providenciar a denúncia, quando necessário; e disponibiliza material gratuito em plataforma online, facilitando as ações pedagógicas relacionadas ao tema. O projeto PIPO E FIFI é apresentado aqui como um relato de experiência. Na perspectiva descritiva, é apresentada a trajetória do projeto desde 2012 até os últimos resultados obtidos em março de 2016, destacando o alcance, a receptividade do público e os reconhecimentos e avaliações recebidas por importantes organizações que atuam na área dos direitos humanos. O livro recebeu o Prêmio Neide Castanha de Direitos Humanos e o prêmio Criança, da Fundação Abrinq e Save the Children, entre outros reconhecimentos. O alcance do projeto destacou a importância do recurso didático como facilitador do trabalho de enfrentamento

da violência sexual em diversos espaços educativos, bem como a necessidade da formação e articulação dos atores da rede de proteção para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Violência Sexual; Educação Sexual; Prevenção Primária; Formação de Educadores.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes começou a ser enfrentada como problema de cunho social, no Brasil, na última década do século XX, embora em nível internacional as primeiras iniciativas nesse sentido tenham sido feitas nos anos 1960 e 1970. No Brasil, assume relevância política e visibilidade social nos anos 90, especialmente após a oficialização do Estatuto da Criança e do Adolescente, respaldado na Constituição de 1988 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ratificada em novembro de 1989. Tais documentos propõem a proteção contra negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, estando os responsáveis passíveis de sanções ou de punições de acordo com as Leis em vigor.

A violência sexual infanto-juvenil é um grave problema carregado de consequências envolvendo ameaça à vida, às relações, à qualidade de existência e, num sentido mais global, à saúde física e mental. Segundo Organização Mundial da Saúde (WHO, 2005), este é um dos maiores problemas de saúde pública do mundo. A estimativa da OMS é que 40 milhões de crianças e adolescentes do planeta, entre 0 e 14 anos, sofrem abuso sexual e negligência. Também aponta a prevalência de violência sexual de até 26% em meninos e 34% em meninas (WHO, 1999).

Define-se a violência sexual como uma situação na qual a criança ou o adolescente é usado para a gratificação sexual de um adulto, ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus até o ato sexual, com ou sem penetração, com ou sem violência (Azevedo, 2001). Tal ato pode incluir desde conversas ou

telefonemas obscenos, passando por exibição dos órgãos sexuais, até relações sexuais impostas (Crami, 2000).

As estatísticas sobre o panorama da violência sexual no Brasil podem ser destacadas pelo serviço nacional de denúncias Disque 100, que registrou, no período de 2003 a 2010, um crescimento de 683% no número de denúncias. De acordo com as estatísticas, desse serviço, de janeiro a julho de 2010, nas porcentagens de registros por macrocategorias de violência nas denúncias categorizadas, a violência sexual encontrava-se em primeiro lugar, empatada com as violências física e psicológica (36%), seguidas de negligência (28%). Dos 36% de casos de violência sexual registrados, 65,08% referiram-se a casos de abuso sexual, 34,02% a exploração sexual, 0,60% a pornografia e 0,30% a tráfico de crianças e adolescentes. (GUIA ESCOLAR, 2013)

Em relação ao abusador, é possível classificar a violência de acordo com o contexto de ocorrência. Fora do ambiente familiar, o abuso sexual pode ocorrer em situações nas quais crianças e adolescentes são envolvidos em pornografia e exploração. No entanto, a maioria dos casos ocorre dentro de casa e são perpetrados por pessoas próximas, que desempenham papel de cuidador destas. Nesses contextos, os abusos são denominados intrafamiliares ou incestuosos (Koller, 2004). Isto inclui madrastas, padrastos, tutores, meios-irmãos, avós e até namorados ou companheiros que morem junto com o pai ou a mãe. A familiaridade entre a criança e o abusador envolve fortes laços afetivos, tanto positivos quanto negativos, colaborando para que os abusos sexuais incestuosos possuam maior impacto cognitivo-comportamental para a criança e sua família (Furniss, 1993).

O enfrentamento deste tipo de violência sexual tem ganhado impulso no Brasil. A criação e implantação do Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, inserido no Plano Plurianual Nacional Brasileiro, a partir de 2000 é um marco deste processo. Em 2004, o governo brasileiro transferiu a Coordenação do Programa para a Secretaria Especial dos

Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). Tal decisão decorreu da compreensão de que a política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes precisa ser orientada pelos direitos humanos universalmente reconhecidos. Assim, no Brasil, esse fenômeno passou a ser visto como uma questão relacionada à luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e adolescentes preconizados tanto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, como na Constituição Federal Brasileira e no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - (Lei 8.069/90).

O manual da ABRAPIA (Abrapia, 2002) destaca a Educação Sexual como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, podendo ser classificada também como prevenção secundária ao possibilitar que o educador, por meio das intervenções didático-pedagógicas consiga detectar comportamentos atípicos na vivência infantil que podem sugerir que a violência já esteja acontecendo. De acordo com o manual, a Educação Sexual precoce é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias. Evidencia que a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade torna a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo este tipo de violência. É por meio da Educação Sexual intencional que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com pais e educadores abertamente, tendo uma fonte de proteção garantida contra os eventuais perigos.

Nesse contexto, surge o projeto PIPO E FIFI: prevenção da violência sexual para crianças. Com o objetivo de promover a Educação Sexual como prevenção primária da violência sexual contra a criança em diferentes setores de educação, saúde e assistência social, o Instituto CORES - associação sem fins lucrativos sediado na cidade de Rio Verde, interior de Goiás - desenvolveu um livro de literatura infantil como base do projeto que também prevê a formação de professores, educadores, conselheiros tutelares

e agentes educacionais. Como objetivos específicos, o projeto atua no empoderamento da criança na faixa etária de 4 a 12 anos para que esta identifique situações de violência sexual e elabore estratégias de busca de ajuda; na capacitação dos profissionais de educação, saúde, assistência social, conselheiros e outras instâncias de proteção para que atuem em rede, promovendo a informação e desenvolvendo habilidades para reconhecer o comportamento da criança e providenciar a denúncia, quando necessário; e disponibiliza material gratuito em plataforma online, facilitando as ações pedagógicas relacionadas ao tema.

METODOLOGIA

O projeto PIPO E FIFI será aqui descrito como um relato de experiência. Na perspectiva descritiva, será apresentada a trajetória do projeto desde 2012 até os últimos resultados obtidos em março de 2016, destacando o alcance, a receptividade do público e os reconhecimentos e avaliações recebidas por importantes organizações que atuam na área dos direitos humanos.

Foi no início da década de 1930 que a preocupação com o tema Educação Sexual nas escolas tem início, fundamentada no estímulo ao medo das doenças venéreas e características repressivas (Sayão, 1997). Os registros históricos evidenciam as primeiras experiências formais e planejadas de Educação Sexual no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, em 1960, porém, essas iniciativas são logo extintas com o início dos governos militares. Em 1971, a Lei 5692/71 altera as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, favorecendo que as escolas passem a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido. Porém, a força motriz para a inserção da Educação Sexual no espaço escolar começa a tomar força em 1992, com o advento e preocupações crescentes com a epidemia da AIDS, por meio da Portaria Interministerial n. 796. Esta Portaria propõe a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção à aids nas

redes oficiais e privadas de ensino em todos os níveis, o que é iniciado nos anos seguintes, juntamente com grandes investimentos da área da saúde. Nesse contexto propício, a proposta de inclusão da Educação Sexual nas escolas de todo o país retoma com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo caderno sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, publicado em 1997, apresenta a política do governo federal para a área. O documento introdutório dos PCNs aponta que “a proposta (...) para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas” (Brasil, 1998, p. 67). Este documento também sugere o trabalho contínuo de caráter transversal, afirmando que “diversos estudos já demonstraram os parcos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos”. Também sugere a formação do educador para a intervenção prática mediante leituras e discussões, além de uma reflexão sobre seus conteúdos internos, seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar seu conhecimento em relação à sexualidade e à visão de mundo, assumindo uma postura ética em sala de aula.

Apesar dos PCNs decretarem o dever da escola de proporcionar a reflexão de temas de sexualidade em sala de aula, a não obrigatoriedade da Educação Sexual associada à tendência ao conservadorismo e à resistência à mudanças, comum do sistema escolar, tem demonstrado que projetos de Educação Sexual se resumem a parcas experiências isoladas (Lüdke, 2000). Um levantamento do GLOBO em 20 colégios particulares do Rio, entre eles os 10 melhores do ranking fluminense do Enem 2012, mostrou que só quatro apresentaram projetos específicos para discutir o tema. Na rede pública, as iniciativas são pontuais e tampouco correspondem às diretrizes do Ministério da Educação. (GLOBO, 2014)

Essa lacuna atual da Educação Sexual no panorama brasileiro traz a preocupação que fundamentou o projeto



PIPO E FIFI: o enfrentamento à violência sexual. Além do manual da ABRAPIA (2002), que destaca a Educação Sexual como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, o Plano Nacional de Enfrentamento à violência sexual (2000), da SEDH, também cita a Educação Sexual como ferramenta fundamental a ser desenvolvida na escola e em outros espaços educativos da rede de proteção. O Guia de Referência (2009) publicado pela Childhood é enfático ao discorrer sobre essa questão: o título “Educação Sexual é a melhor forma de prevenção” do segundo capítulo do guia sugere que as campanhas de educação para saúde sexual sejam estrategicamente preparadas antes de serem implementadas, orientando que para desenvolver um programa de educação sexual, é de fundamental importância que os profissionais se capacitem para tal, analisando, debatendo e aprofundando as questões relacionadas à sexualidade de maneira geral. Ainda destaca que “a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes deve acontecer dentro de um trabalho educativo global, enfocando a educação para saúde sexual, seja ele realizado em casa, na escola ou em uma entidade social. A sexualidade da criança e do adolescente precisa se desenvolver em um ambiente propício para que eles tenham uma vida sexual saudável e feliz”.

Nessa perspectiva, surgiu o trabalho do Instituto CORES, uma associação sem fins lucrativos com sede em Rio Verde, Goiás, fundada em 2008, que atua na defesa dos direitos da criança e do adolescente, com ênfase na Educação Sexual como prevenção primária de violência sexual. Desenvolve também ações em político enfrentamento à violência sexual e em promoção da Educação Sexual numa perspectiva emancipatória, entendida como um direito fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo. O projeto PIPO E FIFI foi mais uma ação do Instituto CORES na produção de material didático como facilitador de estratégias de enfrentamento desse tipo de violência.

PIPO E FIFI é um livro de literatura infantil, cuja reprodução e cópia foram liberadas para órgãos públicos de

educação, saúde e defesa dos direitos das crianças e dos Adolescentes. Publicada no início de 2012 no formato e-book, é uma ferramenta pedagógica para pais e educadores, facilitando a abordagem do assunto violência sexual com crianças a partir de 4 anos. Seguindo a vertente da prevenção primária, apresenta conteúdo e linguagem simples dirigidos ao público infantil, com ilustrações desenvolvidas especialmente para a faixa etária proposta, a fim de exemplificar situações e contextos que a criança identifique no seu cotidiano. A autora Caroline Arcari e a ilustradora Isabela Santos criaram os monstros PIPO e FIFI para serem personagens carismáticos, a fim de estabelecerem um vínculo afetivo com a criança e, de forma lúdica, explicar conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. Com abordagem simples e descomplicada e texto rimado, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção. A obra fornece dados essenciais sobre todo tipo de violência, com ou sem contato físico, além de sugestões de busca de auxílio e denúncia. A metodologia tem se mostrado eficiente observando-se a receptividade das crianças e a facilidade proporcionada ao profissional na comunicação sobre o assunto. Ela está fundamentada em 5 conceitos básicos de proteção, de modo que, ao final da leitura, a criança deve ser capaz de:

1-Entender que ela tem controle e é dona do seu próprio corpo;

2-Compreender que tem o direito de recusar toques e carinhos, por mais inocentes que estes sejam;

3-Saber nomear todas as partes do corpo, incluindo as partes íntimas, seja pelo nome científico ou pelos apelidos familiares;

4-Diferenciar toques afetivos de toques abusivos, levando em conta as circunstâncias de necessidade de cuidados de saúde e higiene;

5-Identificar pessoas de confiança de sua convivência ou fora dela, caso precise de ajuda em situações de abuso sexual.



Disponibilizado gratuitamente em maio de 2012 no site www.pipoefifi.org.br, data próxima ao dia nacional de enfrentamento da violência sexual, o livro ultrapassou o número de 300 mil downloads e se tornou referência ao ser indicado por organizações de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, como a Unicef, Childhood, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Cecria, Campanha Faça Bonito, Campanha Carinho de Verdade, entre outras.

Dada a complexidade do fenômeno da violência sexual, sabe-se que programas isolados e mesmo programas específicos não são suficientes para atender à demanda. O Guia Escolar (2013) discorre que “existe um ditado que afirma que é preciso que toda uma cidade se mobilize para criar uma criança – o mesmo pode ser dito em relação a enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes. A experiência de programas mantidos por diversas ONGs mostra que ações isoladas são insuficientes para prevenir o abuso, responsabilizar o autor de violência sexual, atender às vítimas ou apoiar as famílias para evitar reincidências. São essenciais, portanto, as articulações em rede dos serviços já existentes para o atendimento a crianças e adolescentes vítimas de abuso ou exploração sexual”.

A literatura aponta que o trabalho em rede é o mais indicado nos casos de violência. Dessa forma, serviços especializados, continuados e articulados devem ser ofertados para crianças, adolescentes e famílias em situação de violência sexual (Conselho Federal de Psicologia, 2009). Considera-se que a efetivação da proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente, assim como, a superação das situações que violam seus direitos, requerem o conhecimento e a reflexão na forma como os municípios estão se articulando diante dos casos de violência sexual.

Nesse sentido, o Instituto CORES expandiu as possibilidades do livro PIPO e FIFI e o transformou em um projeto articulado com as redes de proteção de vários municípios brasileiros. A metodologia desenvolvida a partir da obra literária passa a configurar formações com carga horária de 16, 24 ou 40 horas, com o objetivo de reunir

diversos atores da rede de proteção em uma mesma formação, promovendo a informação, a articulação e reflexão sobre os problemas enfrentados, a fragilidade da rede e construção de novas ações para garantir o enfrentamento eficaz da violência sexual. Desde 2012, mais de 20 mil profissionais já realizaram formações com o Instituto CORES por meio de parcerias com Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, CREAS e Prefeituras. Para o Guia de Referência da Childhood (2009), é de fundamentação importância “a formação dos agentes de proteção na identificação da violência sexual, destacando que crianças e adolescentes avisam sobre a violência sexual de diversas maneiras, quase sempre não verbais, lembrando que as evidências de ocorrência de violência sexual são compostas não somente por um, mas por um conjunto de indicadores apresentados pela vítima do abuso. É importante lembrar ainda que a relação de afeto e confiança com a criança e/ou o adolescente pode criar um canal de comunicação por meio do qual eles próprios podem relatar situações de violência sofrida.”

Desse modo, as formações realizadas reúnem conselheiros tutelares, psicólogos, profissionais de saúde, educadores, comunidade escolar, Ministério Público, Juizado e outros atores da rede de proteção em um mesmo espaço de discussão e reflexão. Essas formações abordam estratégias de prevenção da violência sexual em diferentes espaços de educativos e de proteção, além da observação das fragilidades da rede de proteção e quais ações precisam ser tomadas para diminuir a vulnerabilidade das crianças e adolescentes dos municípios atendidos.

RESULTADOS

De 2012 a 2016, o projeto PIPO e FIFI já alcançou mais de 310 municípios brasileiros. O livro recebeu o Prêmio Neide Castanha de Direitos Humanos cedido pelo CECRIA e CONANDA, em 2014. Neste mesmo ano, recebeu o Prêmio Criança da Fundação Abrinq e Save the Children. Em 2015, o projeto recebeu o prêmio de melhor trabalho no Congresso



CESMEMI, em Braga – Portugal, se destacando como melhor material didático na área da prevenção da violência sexual. Em março de 2016, o projeto recebeu a medalha Zilda Arns, por boas práticas para a primeira infância. Já foram mais de 25 mil profissionais formados pelo Instituto CORES, mais de 500 mil alunos beneficiados da rede pública de educação do país. Até o momento, 100 mil cópias do livro foram distribuídas gratuitamente em parceria com órgãos públicos de diversos municípios. Em abril de 2016, o livro PIPO e FIFI foi selecionado para a ação de 18 de maio e será lido para todas as crianças das escolas públicas do estado da Paraíba.

O projeto também atravessou o oceano chegando às crianças da Espanha, Inglaterra, Portugal e Cabo Verde, na África. Além do trabalho com o livro, o projeto de formação de educadores e ações diretas com as crianças foi criado pelo Instituto CORES, em parceria com Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social de vários municípios brasileiros e em território internacional com a Unicef (Cabo Verde), Lawrs (Londres), Casa do Brasil (Londres), Consulado Brasileiro na Espanha (Madri). Em processo de tradução, em 2016 a obra será lançada em outros 3 idiomas em maio: francês, inglês e espanhol.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Na construção da fundamentação teórica e nos encontros dos profissionais do Instituto CORES com os atores da rede de proteção, é evidente a fragilidade e desarticulação dessa rede, bem como a necessidade da formação desses profissionais dos Conselhos Tutelares, Delegacia Especializada, Ministério Público, Defensoria Pública e Juizado da Infância e Juventude, bem como, serviço especializado – Centro de Referência Especializado da Assistência Social para a eficácia dos serviços de atendimento à criança e ao adolescente.

A literatura atual é clara ao estabelecer que a Educação Sexual é uma das formas mais eficazes de promover a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. É por meio da Educação Sexual intencional que se cria um

ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com familiares, educadores e outros profissionais da rede de proteção, caso estejam enfrentando esse tipo de violência. Nesse sentido, o projeto PIPO E FIFI cumpre a proposta de ser uma ferramenta de enfrentamento da violência sexual, ao facilitar o diálogo e promover momentos e espaços de informação, atenção e discussão, além de empoderar a criança para que identifique situações de perigo e possa recorrer aos adultos de confiança de seu núcleo de convivência.

O alcance do projeto destacou a receptividade da obra por partes dos educadores, familiares e profissionais de educação, saúde e defesa dos direitos da criança e do adolescente, reafirmando a necessidade da produção de mais recursos de Educação Sexual para a infância, principalmente na área da prevenção de violência sexual, bem como o acesso gratuito e democrático a esse tipo de material.

CONTATO PARA CORRESPONDÊNCIA

Caroline Arcari: pedagoga, Instituto CORES
carolinearcari@yahoo.com.br

Fabricio Meyer: médico pediatra, Instituto CORES
falecom@institutocores.org.br

Andreza Marques Costa Leão: Profa. Dra. Departamento de Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp
andreza_leao@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrapia. (2002). *Abuso Sexual: mitos e realidade*. Rio de Janeiro: Autores & Agentes Associados.

Abrapia. (2002). *Maus-tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e Prevenção: Guia de Orientação para Profissionais de Saúde*. Petrópolis: Autores & Agentes Associados.

Arcari, C. (2012). *Pipo e Fifi - Prevenção de Violência Sexual*. Rio Verde: All Print.

Brasil. (2000). *Plano Nacional de Enfrentamento à Violência*



Sexual Infanto-Juvenil.

Brasil. (2004). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: CEDECA.

Brasil. (2013). *Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração*. Brasília: MEC.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais* (PCN's). Brasília: MEC/SEF.

Conselho Federal de Psicologia (2009). *Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo*. Brasília: AUTOR.

Childhood (2009). *Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual/Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito*. São Paulo.

Crami. (2000). *Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância*. Insight.

Furniss, T. (1993). *Abuso Sexual da Criança - uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Koller, S. &. (2004). *Violência Intrafamiliar: Uma Visão Ecológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lüdke, M. (2000). Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: C. M. G. Geraldini; D. Fiorentini & E. M. A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. (pp. 23-32). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

O Globo (2014). *A Educação Sexual está longe do currículo escolar*. Recuperado em 19 de abril de 2016 de: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/educacao-sexual-esta-longe-do-curriculo-escolar-13930918>

Organização Mundial de Saúde. (2005). *Salud Mundial*. Genebra: AUTOR.

Sayão, Y. (0997). *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: Aquino, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: SUMMUS.

World Health Organization. (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Gebebra: AUTOR.

Os discursos sociais sobre a violência sexual

Marisalva Fávero¹, Sandra Faria² & Fátima Ferreira²

1. Instituto Universitário da Maia; CIJE, Universidade do Porto;
Associação Projecto Criar

2. Instituto Universitário da Maia
Portugal

Resumo

Este trabalho pretende analisar os discursos sociais e culturais sobre a violência sexual mais concretamente sobre violação. Os discursos sociais sobre a violência sexual influenciam e limitam não só as crenças e as atitudes da sociedade como as das próprias vítimas, uma vez que estas aprendem com a sociedade em que interagem as palavras para expressar e significar a sua própria experiência. A análise dos discursos ao longo da história demonstra, repetidamente, o efeito destes sobre a construção social da mulher, desde a sua exclusão na vida ativa, passando pela desvalorização em relação ao homem, que lhe impunha um lugar à margem da sociedade (Foucault, 1994).

Palavras-chave: Violência sexual, Violação; **Atitudes:** Violência de gênero.

A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA AS MULHERES

1. Concepções históricas acerca da mulher e da violência sexual

Desde os primórdios dos tempos que se produzem discursos em torno da mulher, do seu corpo, da sua natureza, das suas diferenças em relação ao homem e da sua condição na sociedade. Deste modo, numa breve análise à literatura constata-se que desde sempre estes discursos foram partindo de homens, que ao longo dos tempos se empenharam através da filosofia, da medicina e da teologia em descrever o mundo feminino. Assim, não será difícil perceber o quanto estas construções teóricas terão condicionado ao longo dos tempos a imagem da mulher na sociedade.

A violência sexual foi também ela conceptualizada de formas distintas, sendo a sua definição constantemente alterada ao longo dos tempos em função da imagem que a

mulher representava na sociedade. Neste sentido foram necessários longos séculos para que o acto sexual ilegítimo, muitas vezes confundido com adultério ou com pecado, fosse reconhecido como um crime contra a liberdade da mulher. O que por sua vez condicionou, ao longo da história, o reconhecimento da mulher enquanto vítima de violação, não apenas em termos físicos ou morais, mas também em termos dos direitos fundamentais de igualdade.

A construção e o desenvolvimento de cada história de vida não são de todo indiferentes ao meio sociocultural e aos valores predominantes da cada época. Assim, torna-se relevante para a interpretação e compreensão de determinados factos ter a noção clara dos valores inerentes à sociedade que se observa. Todavia, estes valores e crenças, não são circunscritos, ou seja muitos deles são apreendidos por via transgeracional, sendo assimilados muito precocemente e muitas vezes de forma inconsciente (Martinez, 2006). Assim, conhecer as práticas e as ideias que apoiavam e promoviam muitos actos socialmente aceites no passado, pode levar-nos a compreender alguns dos actuais fenómenos de violência. Sendo que nesta temática em particular, se cruzam os aspectos culturais ligados à violência de gênero e à representação social da sexualidade ao longo da história da humanidade.

Deste modo, após uma revisão pela literatura constata-se que na antiguidade, a mulher era vista como um ser físico e moralmente inferior, pelo que deveria manter-se sob a guarda de uma figura masculina (pai, marido, irmão, patrão) e conservar o respeito e a obediência (Blundell & Williamson, 1998), pois era este quem iria instruí-la e ditar-lhe as normas de conduta. Os vínculos afetivos entre conjugues não eram claros, todavia a mulher deveria manter-se virgem até ao casamento, a fim de garantir a descendência legítima (Foucault, 1994). Relativamente aos crimes de violência sexual estes eram entendidos como um crime contra a propriedade, cometido por um homem contra outro homem, sendo em momento algum questionado o sofrimento da vítima (Martinez, 2006).

Na idade média, apesar das profundas alterações introduzidas pelo aparecimento do cristianismo e dos princípios da igualdade aos olhos de Deus, a mulher continuou a ser vista como um objecto de mercadoria e não como um ser humano (Martinez, 2006). Assim sendo, era esperado que as mulheres soubessem ser e comportar-se, não tentassem o sexo masculino, preservassem-se enquanto jovem virgem, viúva casta, ou mulher casada que tinha como dever único servir o marido e procriar (Duby & Perrot, 1991). O que por sua vez levava à impossibilidade de pronunciar a existência de violência sexual quando o marido obrigava a esposa a ter relações sexuais. Por sua vez, crimes como a violação, o incesto e a escravatura sexual, eram punidos com pena de morte. Neste sentido, a mulher enquanto virgem conferia da presunção de inocência e depois de casada a presunção de culpada, sendo que por diversas vezes a violação era confundida com acto sexual voluntário ou adultério. A violação era assim vista como um crime da esfera privada, que só perturbava a ordem familiar, daí que o marido tinha poderes para castigar a esposa ou em caso de ser jovem solteira o pai poderia negociar o casamento entre o violador e a vítima como forma e remediar a situação (Duby & Perrot, 1991).

Entre o fim da idade média e os séculos XVI/XVII verificou-se uma mudança significativa no papel da mulher, pois surgiram pela primeira vez as escolas para mulheres. Nestas, a formação ministrada ia ao encontro das principais funções da mulher: ser boa mãe, boa esposa e boa dona de casa, numa lógica de valorização do marido, dos filhos e da família (Martinez, 2006). Mas a violação continuava a ser entendida como um acto imoral e pecaminoso, onde a vítima era encarada com suspeita relativamente à vontade e ao consentimento. À vítima era transmitida a mensagem de que deveria gritar, a fim de chamar testemunhas e manter-se resistente do início ao fim do ataque, pois “todo o silêncio compromete a prova e até pode excluir a ideia de violação” (Vigarello, 1998, p.57). A violação era assim entendida como um abuso não em relação à vontade e à liberdade da mulher,



mas sim em relação à moral e aos costumes de uma sociedade, onde o sofrimento e o dano da vítima se perdiam no meio das injúrias ao homem e ao dano da sua propriedade (Vigarello, 1998).

O século XX ficou marcado pelas tentativas de emancipação da mulher e pelo aparecimento de vários movimentos feministas que reivindicavam os direitos de igualdade, uma vez que estas continuavam a ser vistas como “cidadãs de periferia que não se sabe muito bem onde colocar” (Duby & Perrot, 1991, p.40). Assim sendo, é possível verificar um ligeiro avanço na definição dos direitos da mulher e da vítima de violação, uma vez que esta passa a partir de agora a ser vista como um ser único e individual (Martinez, 2006). A violência moral passa a ser aceite nos crimes contra as mulheres, e os danos são imputados à própria e não aos seus tutores ou familiares como sucedia até então. No entanto, apesar dos avanços, a credibilidade e a avaliação da veracidade das acusações continuava a depender da presença de testemunhas, da reputação da mulher e da condição social a que esta pertencia (Ferreira, 2004).

Atualmente, embora seja possível observar inúmeras mudanças tecnológicas e sociais, constata-se que a sociedade continua a manter certos valores androcêntricos, com princípios que passam pela superioridade do homem, submissão e controlo da mulher (Medina, 2002; Page, 2008; Sierra, et al., 2010).

Ou seja, apesar de todos os avanços o lugar supremo na hierarquia dos gêneros continua a ser conferido ao homem. Neste sentido, o fenómeno de “violência/discriminação” contra mulher que ainda hoje se vive, constitui-se como uma forma paradigmática de transmissão transgeracional dos valores, crenças e comportamentos, característicos de determinadas culturas e sociedades com raízes nos primórdios da sociedade patriarcal (Burt, 1980, Medina, 2002; Boakye, 2009). Não se trata portanto de um fenómeno recente, nem sequer isolado, surgindo antes na sequência de comportamentos conhecidos e claramente

manifestados ao longo da história da humanidade, que foram ocultados, justificados e enquadrados dentro de padrões entendidos como normais (Medina, 2002).

Nota Legislativa

Tal como foi sido possível constatar pelas concepções históricas anteriormente referenciadas, denota-se alguma evolução relativamente à figura da mulher e ao crime de violação na sociedade. Neste sentido, considera-se pertinente fazer uma breve síntese sobre a evolução da legislação em Portugal relativamente aos direitos consagrados às mulheres e ao crime de violação, uma vez que esta foi provavelmente uma das principais fontes de discriminação social ao longo dos tempos. No que refere ao papel da mulher, o Artigo 1185º do código civil de 1867 diz que “ao marido incumbe, especialmente, a obrigação de proteger e defender a pessoa e os bens da mulher; e a esta prestar obediência ao marido” (Costa, 2003, p.150).

No preâmbulo do decreto-lei nº 4676 de 11 Julho de 1918 pode-se ler que “não se deverá perder de vista que, embora iguais em termos de capacidade de inteligência e trabalho, há contudo, funções de direcção e iniciativa que naturalmente estão reservadas ao homem” (Beleza, 1990, p.164).

Nesta sequência só a partir da reforma do código civil de 1977 se começa a verificar uma maior evolução legislativa sobre a mulher, o que por sua vez veio permitir um maior afastamento do discurso tradicional, de desigualdade e inferioridade do sexo feminino em direcção a um modelo mais igualitário entre os sexos. Destaca-se, assim, o artigo 1671º, onde se prevê a igualdade de direitos e deveres dos cônjuges, e o artigo 1676º que considera equivalentes as prestações em dinheiro, ou trabalho doméstico, reconhecendo o seu valor (Beleza, 1990).

Por sua vez, no que concerne à evolução legislativa em Portugal sobre o crime de violação, é de salientar as profundas alterações que se fizeram sentir desde o código de 1886 (Beleza, 1990), por exemplo, o código de 1979, artigo

393º que referia que “aquele que tiver cópula ilícita com qualquer mulher, contra a sua vontade, por meio de violência física, de veemente intimidação, ou de qualquer fraude, que não constitua sedução, ou achando-se a mulher privada do uso da razão, ou dos sentidos, comete o crime de violação e terá pena de prisão de 2 a 8 anos”. Na revisão de 1982 no artigo 201º do código penal, denota-se o desaparecimento da palavra “ilícita”, na definição de violação o que permite incluir a violação dentro do casamento, todavia é acrescentado uma alínea (3) que atenua a pena quando a “vítima através do seu comportamento ou da sua especial ligação com o agente, tiver contribuído de forma sensível para o facto”. Por sua vez, já na revisão de 1995, esta alínea desaparece e destaca-se o aumento das penas previstas para 3 a 10 anos.

Presentemente, a grande alteração prende-se com a inclusão dos termos “coito anal e oral”, o que denota a possibilidade de ocorrência de crimes sexuais em ambos os sexos. Assim os crimes de natureza sexual contra adultos, de acordo com o código penal português passam a subdividir-se em: i) Coação sexual (art. 163º), actos sexuais de relevo por meio de violência, ameaça grave ou depois de ter tornado a vítima inconsciente ou a ter posto na impossibilidade de resistir ou por abuso de autoridade; ii) Violação (art.164º), prática de cópula, coito anal, oral ou introdução vaginal ou anal de partes do corpo ou objectos, nas mesmas condições referidas anteriormente; iii) Abuso sexual de pessoa incapaz (art. 165º), prática de cópula, coito anal, oral ou introdução vaginal ou anal de partes do corpo ou objectos e os outros actos sexuais de relevo, nas mesmas condições referidas anteriormente; iv) Fraude sexual (art. 167º) é relativo aos atos sexuais descritos nos artigos 164º e 165º praticados sob uso fraudulento sobre a sua identidade pessoal; v) a importunação sexual (art. 170º) se refere a actos de carácter exibicionista ou constrangimento de contacto de carácter sexual.

No que se refere ao código penal de outros países como Espanha, França, Itália ou Inglaterra denota-se que

apesar de terem penas relativamente superiores, que oscilam entre os 2 e os 20 anos (Costa, 2003), nem sempre são tão claras, concisas e abrangentes como as do código penal português. Todavia, tal como refere Maria (2004) as dificuldades enfrentadas pelas vítimas de violação, são de tal forma graves, que não serão certamente geradas ou resolvidas pela alteração das definições legais. Ou seja, não basta criar declarações universais ou leis demasiadamente elaboradas, pois estas não são suficientes para mudar um conjunto de valores e mentalidades e erradicar este tipo de abuso e preconceito da sociedade (Temkin & Krahé, 2008).

2. Concepções teóricas sobre o fenómeno da violação

A violência sexual, especialmente a violação, tal como tem sido possível constatar, caracteriza-se por ser um fenómeno de elevada complexidade quer ao nível físico, quer a nível psicológico e social. Daí que ao longo dos anos, tenham surgido uma panóplia de contributos teóricos, oriundos dos mais diversos quadrantes ideológicos, num esforço constante de clarificar tal fenómeno.

A violência sexual tem ao longo dos anos vindo a configurar-se como um problema de saúde pública, que atinge vítimas das mais diversas faixas etárias, independentemente do estatuto social, da raça, da etnia, da religião, do sexo e da escolaridade (Choudhary, 2010). Assim a violência sexual pode ser entendida como “qualquer acto sexual, tentativa de acto sexual, comentários ou investidas sexuais não desejadas, ou actos de tráfico da sexualidade feminina, usando coerção, ameaças do uso da força física, ou do dano físico, por parte de alguma pessoa que procure relacionar-se com a vítima, em qualquer contexto” (WHO, 2003, p.6).

Há, portanto, vários tipos de violência sexual, com ou sem contacto físico, e.g., a escravatura sexual, o assédio sexual, o tráfico com fins de prostituição forçada, a exposição forçada à pornografia, a esterilização, o casamento forçado, o aborto e a gravidez forçados, assim como a mutilação genital feminina, os testes de virgindade e a violação (WHO,

2003). No que se refere à violação pode, assim, ser entendida como o constrangimento de outra pessoa a sofrer ou a praticar cópula, coito anal ou oral, com o agente ou com terceiros, por via do uso da violência, ameaça grave, inconsciencialização da vítima, colocação da vítima na impossibilidade de resistir, ou ainda através do abuso da autoridade resultante de uma relação hierárquica, económica ou de trabalho (Costa, 2003).

Criticando o sistema de justiça, Susan Estrich (1987, as cited in Maria, 2004; Temkin & Krahé, 2008), denuncia que os tribunais têm entendido a violação como se fossem de dois tipos. A “violação simples”, cometida por alguém que a vítima conhece, ou seja denota-se a existência de uma relação de proximidade/intimidade entre a vítima e o agressor (e.g., a violação no namoro e no casamento). Por sua vez, a “violação real”, que é cometida por um estranho/desconhecido, envolve o uso de armas e geralmente tende a provocar graves danos físicos na vítima.

Características

A violação caracteriza-se não por ser um acto de desejo sexual, mas por ser um acto agressivo que visa ameaçar, intimidar, degradar, humilhar, dominar, aterrorizar, forçar e controlar as vítimas (Kelly & Radford, 1998). Ou seja, o sexo serve apenas como veículo para expressar os diferentes sentimentos não sexuais, tais como a raiva, a hostilidade que muitas vezes fazem parte da própria personalidade do agressor, assim como a necessidade de controlo e domínio (Sierra, Santos-Iglesias, Gutiérrez-Quintanilla, Bermúdez, & Buela-Casal, 2010).

Deste modo, segundo várias investigações constata-se que as vítimas de violação tendem a ser do sexo feminino, especialmente as mais jovens (entre os 16 e os 24 anos) e o agressor do sexo masculino e conhecido da vítima (Sadock & Sadock, 2007). Neste sentido, os/as investigadores/as afirmam que os crimes de violação tendem a ocorrer quando e por pessoas que a vítima menos espera. Assim, o local menos seguro para uma mulher, exceptuando as ruas e os

parques de estacionamento, é a própria casa, tendo em conta que a companhia de amigos, conhecidos e familiares pode ser menos segura do que a de estranhos (Rebocho, 2007; Salter, 2004).

Segundo um estudo da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2003) constata-se que existe uma vasta quantidade de características, de carácter individual, relacional, comunitário e social, que quando articulados podem fazer despoletar o crime de violação. Assim no que concerne às características individuais o factor que mais influencia a ocorrência deste tipo de violência não é a aparência física, nem a idade mas sim a vulnerabilidade e a fragilidade da vítima apresenta. Destaca-se ainda o uso de álcool e drogas, bem como as fantasias sexuais, as perturbações de personalidade, a impulsividade, a hostilidade e a história de violência na infância. Ao nível das características do relacionamento, é de referir o ambiente relacional patriarcal com ocorrência de violência física e os baixos recursos físicos, económicos e emocionais. De salientar ainda, os factores comunitários e sociais, como por exemplo a pobreza, a falta de emprego e de apoios institucionais, a existência de normas sociais permissivas, de sanções pouco significativas, e a tolerância face à criminalidade e à desigualdade entre gêneros.

Prevalência

Após uma breve revisão pela literatura constata-se alguma dificuldade em avaliar a prevalência real do crime de violação, tendo em conta que grande parte das vítimas tendem a silenciar o assunto, quer por medo de represálias ou perda de apoios/serviços quando o autor é conhecido, quer por sentimentos de humilhação, culpa, vergonha, tendo em conta que ainda existe no imaginário social o estigma de que as mulheres são culpadas nos crimes de violência sofridos (Bartol & Bartol, 2008).

Contudo, e apesar das dificuldades acima relatadas, a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2003) aponta para uma prevalência de violação entre 2 a 5% nos diferentes

países do mundo. A Amnistia Internacional (2005) afirma que duas décadas de pesquisa nesta área tem demonstrado consistentemente que aproximadamente 15 a 30% das mulheres experienciaram tentativas ou atos reais de violação durante a idade adulta. Por sua vez, os dados dos últimos cinco anos da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2016) apontam para prevalências da violação entre 25 e 38% dos totais dos crimes sexuais identificados pela referida associação.

Segundo estudos com amostras aleatórias à população de diversos países, revelam-se prevalências de crimes sexuais comparativamente divergentes que variam entre 5% e 29% (Sudário, Almeida, & Jorge, 2005), 15% a 20% (Boldomero, Odrizola & Summalla, 2006) 13,5% e 44% (Resick & Nishith, 1997), ou entre 6% e 62% (Blackburn, 2008). Neste sentido, constata-se que as estimativas relativamente ao crime de violação não são unânimes, podendo estes valores estar influenciados pelo método e pela amostra utilizada na investigação, assim como pela definição de violação e pelas diferenças culturais entre os diversos países e regiões (Sudário, Almeida & Jorge, 2005).

Consequências

Imediatamente após a vivência daquele que é considerado, à seguir ao homicídio, o mais devastador, humilhante e desumanizante crime, tendo em conta que é imprevisível, súbito, arbitrário e ameaçador relativamente à condição física e ao self da vítima, esta apresenta confusão mental e instabilidade emocional. A confusão ao nível dos pensamentos e a ambivalência de emoções impede a vítima de saber o que fazer e a quem se dirigir, provocando assim múltiplas e graves consequências, que podem ser de curta ou de longa duração, podendo inclusive chegar a ser debilitantes (Eyssel, 2009).

Destacam-se, ainda, os danos físicos, sociais, psicológicos, financeiros assim como o sofrimento da estigmatização e as privações, a que estas se sentem sujeitas (Davis, Francis & Greer, 2007; Bohner, Eyssel, Pina, Siebler &

Viki, 2009). Relativamente à gravidade e à duração da sintomatologia, esta depende da brutalidade do ataque, do grau de ameaça sentido durante a violação, da imprevisibilidade, do uso de armas, do uso de coação física, da relação entre a vítima e o agressor, do número de violadores, da duração, da frequência e da intensidade do ataque, da capacidade de resiliência face à problemática, assim como do tipo de intervenção ou apoio (social e familiar) que a vítima recebe imediatamente após a situação (Resick & Nishith, 1997).

Assim no que se refere aos danos físicos, pode destacar-se a gravidez indesejada, o aborto inseguro, a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, a infertilidade, a disfunção sexual, a dor/doença pélvica, as infecções urinárias e as lesões genitais ou de outro tipo (WHO, 2003). Por sua vez, no que concerne às consequências psicológicas é de salientar a tríade culpa, medo e vergonha bem como a depressão, as fobias simples e social, a ansiedade, labilidade emocional, a perturbação obsessivo-compulsiva, a perturbação de pânico, a dependência do álcool e das drogas, o comportamento suicida, a baixa auto-estima, a dor crónica, as perturbações de comportamento alimentar, as disfunções sexuais, os distúrbios do sono, os problemas de adaptação social, as perturbações de memória e concentração, a perturbação pós-stress traumático e o síndrome do trauma de violação (Resick & Nishith, 1997).

Teorias Explicativas da Violência Sexual

Tendo em conta a panóplia de teorias explicativas da violência sexual em geral optou-se por seleccionar algumas das que melhor se enquadram ao nível da capacidade discriminatória de tal fenómeno, da ordem cronológica e da sua pertinência ao nível da literatura. Neste sentido, é possível constatar que estas se dividem em três grandes quadrantes ideológicos: teorias criminológicas centradas no ofensor, teorias criminológicas centradas na vítima e teorias criminológicas socioculturais.



Relativamente às **teorias centradas no ofensor**, estas tem como base explicativa as características individuais, ou seja defendem a distinção entre as características físicas, intelectuais e psicológicas dos criminosos em relação às da restante população (Lilly, Cullen & Ball, 1995): i) *Perspectiva antropológica* de Ellis (Petrak & Hedge, 2002) defendia que o sexo masculino teria uma maior pulsão sexual; b) *Perspectiva neuroquímica* que defende a existência de um deficit de serotonina nos criminosos, o que por sua vez lhes condiciona o nível de inibição comportamental (Raine, 1993); iii) *Perspectiva genética*, que tal como o próprio nome indica, a propensão para o crime seria transmitida de forma hereditária (Raine, 1993); iv) *Perspectiva familiar* que relaciona a perpetuação deste tipo de crime com a fraca qualidade dos vínculos durante a infância (Rebocho, 2007); v) *Perspectiva dinâmica*, que defende a falta de maturidade psicológica e uma débil estruturação da personalidade ao nível do id, ego e superego (Andrews & Bonta, 1994); vi) *Perspectiva cognitivo-comportamental* que realça a fraca capacidade de processamento e compreensão da informação (Barbaree, Marshall & Hudson, 1993) e vii) *Aprendizagem social* (Bandura, 1986).

Em contraposição às teorias acima descritas, surgem as **teorias criminológicas centradas nas vítimas**, cujo enfoque principal se apoia nas características físicas, sociais e psicológicas, assim como nas atitudes, nos comportamentos e na relação que a vítima mantinha com o ofensor (Doerner & Lab, 1998). Neste sentido, segundo Mendelsohn (1956, as cited in Doerner & Lab, 1998) existem quatro tipos de vítimas: a) a vítima completamente inocente; b) a vítima com culpa menor; c) a vítima tão culpada como o ofensor; d) a vítima mais culpada que o ofensor. Assim, apesar de hoje em dia estas teorias estarem praticamente abandonadas na comunidade científica, as suas ideias de base subsistem em inúmeras sociedades e culturas que consideram relevante perceber a interacção entre a vítima e o agressor ou o comportamento da vítima enquanto elemento causal do crime, a fim de enunciarem juízos de valor depreciativos e

culpabilizantes (Campbell, Patterson, Bybee, & Dworkin, 2009; Fattah, 1997; Page, 2008).

As **teorias criminológicas socioculturais** defendem a consequência do enquadramento social, político e económico na ocorrência da violência sexual. Destacam-se algumas variáveis como por exemplo: a) a *lei*, uma vez que esta é quem condiciona a construção do crime e consequentemente do tipo de agressores e de vítimas (Mawby & Walklate, 1994); b) o *poder*, pois grande parte das sociedades regem-se por sistemas patriarcais que perpetuam desigualdades, discriminação e opressão (Boakye, 2009; Ward, 1995); c) a *oportunidade*, pois segundo vários autores os crimes sexuais estão diretamente relacionados com as oportunidades do ofensor, sendo as vítimas pelo seu estilo de vida (Hindeland, Gottfredson & Garofalo, 1978), pelas suas atividades rotineiras (Cohen & Felson, 1979), pelos hábitos e pela fragilidade mais susceptíveis à vitimação; d) o *álcool*, uma vez que tem grande influência na inibição/desinibição, nas capacidades cognitivas, quer em vítimas ou agressores (Doerner & Lab, 1998); e) *mitos sociais*, uma vez que estes estão presentes em grande parte das culturas e tem como objetivo aumentar a tolerância face à violência sexual, desculpar o agressor e culpabilizar as vítimas (Burt, 1980; Stevens, 1992; Temkin & Krahé, 2008).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Este trabalho pretendia apresentar as perspectivas culturais sobre a violência sexual, fornecendo uma abordagem histórica do conceito de mulher e de violência sexual, assim como tentou enquadrar o fenómeno a um nível legal, procurando perceber a sua evolução e os valores tutelados nas sociedades. Procurou-se, igualmente, analisar a evolução do conceito a um nível científico, caracterizando-o segundo algumas correntes teóricas da Psicologia e da Criminologia.

Apesar da evidência de modificações nas práticas sociais, não só através das aulas de educação sexual, dirigidas às camadas mais jovens da nossa sociedade como pelas campanhas publicitárias de sensibilização que passam nos



meios de comunicação. Há muito por fazer. Daí a necessidade de se continuar a centrar esforços no sentido de encontrar estratégias para mudar as crenças sobre a violência sexual, educar, consciencializar a sociedade de que o consentimento é um requisito indispensável para a intimidade sexual e melhorar tanto os serviços de atendimento a vítimas, como as crenças da população em geral.

Verificamos que não são só os discursos do senso comum que contribuem para compor o significado da experiência abusiva, os discursos científicos também participam deste processo.

CONTATO PARA CORRESPONDÊNCIA

Marisalva Fávero: mfavero@ismai.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amnistia Internacional (2005). *Sexual assault research report*. United Kingdom.

Andrews, D. & Bonta, J. (1994). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson Publishing.

APAV (2016). *Estatísticas Oficiais do Governo*. Retrieved from http://www.apav.pt/apav_v3/index.php/pt/estatisticas/estatisticas

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barbaree, H., Marshall, W., & Hudson, S. (1993). *The juvenile sex offender*. New York: The Guilford Press.

Bartol, C. & Bartol, A. (2008). *Introduction to forensic psychology*. London: Sage.

Beleza, T. (1990). *Mulheres, direito, crime ou a perplexidade de Cassandra*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.

Blackburn, R. (2008). *The psychology of criminal conduct*. New York: Wiley.

Blundell, S. & Williamson, M. (1998). *The sacred and the feminine in ancient greece*. New York: Routledge.

Boakye, E. (2009). Attitudes toward rape and victims of rape: a test of the feminist theory in Ghana. *Journal of*

Interpersonal Violence, 24, 1633-1651.

Bohner, G., Eyssel, F., Pina, A., Siebler, F. & Viki, T. (2009). Rape myth acceptance: cognitive, affective and behavioural effects of beliefs that blame the victim and exonerate the perpetrator. In M. Horvath & J. Brown. *Rape challenging contemporary thinking* (17-45). United Kingdom: Willan Publishing.

Boldomero, E., Odriozola, E. & Summalla, J. (2006). *Manual de victimologia*. Valência: Tiranta lo Blanch.

Burt, M. (1980). Cultural myths and supports of rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 2, 217-230.

Campbell, R, Patterson, D., Bybee, D., & Dworkin, E. (2009). Predicting sexual assault prosecution outcomes: the role of medical forensic evidence collected by sexual assault nurse examiners. *Criminal Justice and Behavior*, 36, 712-727.

Choudhary, E. (2010). Male sexual violence victimization: definitions, epidemiological profile and psychological impact. *The Sciences and Engineering*, 70, 614.

Costa, J. (2003). *Sexo, nexo e crime: teoria e investigação de delinquência sexual*. Lisboa: Edições Colibri.

Cohen, L. & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608.

Davis, P., Francis, P. & Greer, C. (2007). *Victims, crime and society*. London: Sage.

Doerner, W. & Lab, S. (1998). *Victimology*. Cincinnati: Anderson Publishing.

Duby, G. & Perrot, M. (1991). *Histoire des femmes en ocidente*. Paris: Plon.

Eyssel, F. (2009). Rape stereotypes and myths and their psycho-legal consequences. *Behavioral Science*, 61, 589-591.

Fattah, E. (1977). *La victime est-elle coupable?* Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.

Ferreira, C. H. (2004). *O discurso dos juízes sobre a violação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Lisboa. Relógio D'Água Editores.

Hindeland, M., Gottfredson, M. & Garofalo, J. (1978). *Victims*

of personal crime. Cambridge: Ballinger.

Kelly, L. & Radford, J. (1998). Sexual violence against women and girls. In R.E. Dobash e R.P. Dobash. *Rethinking violence against women*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Koss, M. (1992). The under detection of rape: methodological choices influence incidence estimates. *Journal of Social Issues*, 48, 61-75.

Lilly, R., Cullen, F. & Ball, R. (1995). *Criminological theory*. London: Sage Publications.

Maria, S. (2004). *Mulheres sobreviventes de violação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martinez, E. (2006). *Estudo Descritivo dos sistemas de crenças, valores e necessidades sentidas pelas mulheres vítimas de maus-tratos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.

Mawby, R. & Walklate, S. (1994). *Critical victimology*. London: Sage Publications.

Page, A. (2008). Judging women and defining crime: police officers' attitudes toward women and rape. *Sociologic Spectrum*, 28, 389-411.

Petrak, J. & Hedge, B. (2002). *The trauma of sexual assault*. West Sussex: Wiley.

Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime*. San Diego: Academic Press.

Rebocho, M. (2007). *Caracterização do violador português*. Coimbra: Almedina.

Resick, P. & Nishith, P. (1997). Sexual assault. In R. Davis, A. Lurigio & W. Skogan. *Victims of crime*. (2ª ed). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sadock, B. & Sadock, V. (2007). *Compêndio de Psiquiatria* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Salter, A. (2004). *Predators: pedophiles, rapists, and other sex offenders*. New York: Basic Books.

Sierra, J., Santos-Iglesias, P., Gutiérrez-Quintanilla, R., Bermúdez, M. & Buela-Casal, G. (2010). Factors associated with rape-supportive attitudes: sociodemographic variables, aggressive personality, and sexist attitudes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 202-209.

- Stevens, D. (1992). The Social Fabric of Rape. In J. Barroso & R. Abrunhosa. *Psicologia e intervenção social da justiça*. Porto: Temas de Psicologia.
- Sudário, S., Almeida, P. & Jorge, M. (2005). Mulheres vítimas de estupro: contexto e enfrentamento dessa realidade. *Psicologia & Sociedade*, 17, 3, 80-85.
- Temkin, J., Krahé, B. (2008). *Sexual assault and justice gap: a question of attitude*. Oxford. Hart Publishing.
- Vigarello, G. (1998). *História da violação*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vrij, A., & Kirby, E. (2002). Sex Differences in interpreting male-female dyad interactions: male's predominance in perceiving sexual intent. *International Review of Victimology*, 9, 289-297.
- Ward, B. (1995). *Attitudes towards rape: feminist and social psychological perspectives*. London: Sage Publications.
- WHO-World Health Organization. (2003). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*. Geneva: WHO.