

# Género y sexualidad en las prácticas educativas<sup>1</sup>

PATRÍCIA ABEL BALESTRIN\*  
ROSÂNGELA DE FÁTIMA RODRIGUES SOARES\*\*

**RESUMEN:** Este artículo discute las diversas y divergentes producciones de prácticas y conocimientos relativos a la construcción de los géneros y de las sexualidades, sabiendo que no hay consenso ni tranquilidad en este debate, pero que una mirada atenta puede impedir que se mantengan muchas formas de opresión y discriminación en la sociedad y en las escuelas.

*Palabras clave:* Educación sexual. Género. Opresión. Discriminación.

## Introducción

Mucho se ha discutido y cuestionado acerca de las relaciones de género y las sexualidades. Especialmente a partir de los movimientos y desarrollo de teorías feministas, estos temas se volvieron centrales para nosotras/os que estamos interesadas/os en repensar la manera en que nos relacionamos y cómo hemos lidiado con nuestro cuerpo, con los deseos y pasiones. Esos debates traspasaron los muros de la escuela por las situaciones cotidianas en las que género y sexualidad irrumpen en la escena escolar, y por las situaciones pedagógicas promovidas por programas de educación sexual, salud en la escuela, derecho a la diversidad, escuela sin homofobia, entre otros.

---

\* Doctora en Educación. Profesora del Grado de Psicología e integrante del Núcleo de Formación Docente de la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Profesora colaboradora del Núcleo de Educación, Evaluación y Producción Pedagógica en Salud (EducaSaúde) de la Facultad de Educación (Faced) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e Investigadora del Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género (Geerge/UFRGS). São Leopoldo, RS - Brasil. *Correo electrónico:* <patriciaabelbalestrin8@gmail.com>.

\*\* Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Miembro del Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género (Geerge) y del Núcleo de Educación, Evaluación y Producción Pedagógica en Salud (EducaSaúde), de la UFRGS. Porto Alegre, RS - Brasil. *Correo electrónico:* <rosangelarsoares@gmail.com >.

Históricamente, la escuela trató de ocuparse de alguna forma de la educación sexual por medio de los más variados programas educativos, o de silenciar y docilitar los cuerpos escolarizados. A través de sus normas, del uso del tiempo, del espacio, de sus rutinas, la escuela siempre ha estado involucrada en el proceso de construcción de género y de sexualidad.

Hay muchas personas y organizaciones involucradas en la producción de conocimiento, de intervenciones y de políticas públicas que incluyen esas temáticas como centrales en la constitución de una sociedad más justa e igualitaria. A pesar de ello, en muchos contextos escolares estos temas todavía no tienen una buena acogida. Algunas instituciones y profesionales de la educación manifiestan una posición contraria y prefieren no tratar del asunto para no incitar lo que consideran indeseable, como si fuera posible “tapar”, “desviar”, “aplazar” aquello que ya está pulsando con fuerza e intensidad desde hace mucho, tanto dentro como fuera de la escuela.

Habría que preguntarse qué viene impidiendo las discusiones sobre género y sexualidad en el contexto escolar, dado que desde 1997 los parámetros nacionales ya indicaban la necesidad de trabajar sobre esa temática en la escuela. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) constituyeron una propuesta curricular del Ministerio de Educación (MEC) para que los conocimientos *socialmente relevantes* se contemplaran en todas las escuelas brasileñas, respetando *las diversidades culturales, regionales, étnicas, religiosas y políticas* (BRASIL, 1997). Entre los temas transversales considerados en los PCN destacaba la *orientación sexual*, que debería darse de dos formas: a) dentro de la programación, con actividades planificadas a través de contenidos transversales previstos en el currículo, y b) “extraprogramación”, cada vez que ese tema surgiera en el contexto escolar (BRASIL, 1997).

La legislación actual ha reafirmado la importancia de esa cuestión y la necesidad de un esfuerzo colectivo para superar todas las formas de discriminación y violencia en nuestra sociedad y en nuestras escuelas. Entre las directrices del Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado en 2010 con una vigencia de diez años, está la “superación de las desigualdades educativas, con énfasis en la promoción de la igualdad racial, regional, de género y de orientación sexual”. Se enfatiza también la “promoción de los principios del respeto a los derechos humanos, a la diversidad y a la sostenibilidad socioambiental”.

Con el objetivo de garantizar esos derechos en el campo de la educación, se elaboraron las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos.<sup>2</sup> Esta Resolución, aprobada en 2012, ha servido para apoyar y argumentar sobre nuestras acciones y reflexiones en la escuela al indicar el “reconocimiento y valorización de las diferencias y de las diversidades” como uno de sus principios fundamentales.

El informe de homologación de ese documento nos llama a participar en la consolidación de las directrices:

Para ello, todos los actores del ambiente educativo deben formar parte del proceso de implementación de la Educación en Derechos Humanos. Esto significa que todas las personas, independientemente de su sexo; origen nacional, étnico-racial, de sus condiciones económicas, sociales o culturales; de sus creencias religiosas; orientación sexual; identidad de género, franja de edad, personas con discapacidad, con altas habilidades/superdotados, trastornos generalizados y del desarrollo, tienen la posibilidad de gozar de una educación sin discriminación y democrática. (BRASIL, 2012, p.2).

Hay un sinnúmero de movimientos y acciones que buscan superar todas las formas de discriminación y prejuicio en la escuela. Se trata de una lucha permanente y depende de todos/as nosotros/as. En ese sentido, una importante conquista ha sido la Resolución<sup>3</sup> n° 1.612, del 18 de noviembre de 2011, del MEC, que asegura a travestis y transexuales el derecho a que se les llame por su nombre social en las instituciones de enseñanza y en todos los actos y procedimientos vinculados al MEC. El alumno o alumna puede solicitar el cambio de nombre –si así lo desea– y tener asegurado el derecho a que se le llame por el nombre elegido, a tener su nombre modificado en todas las formas de comunicación interna de la escuela, así como a tener su nombre social registrado en las listas de asistencia y en el sistema informático de la escuela. Esta resolución merece ser ampliamente difundida, pues sabemos que todavía es un derecho que no se garantiza plenamente en muchos contextos educativos. ¿Estaremos preparados/as para lidiar con esas diferencias que ahora se atreven a decir su nombre?

Vale la pena destacar que, además de la legislación vigente, es necesario que cada escuela garantice en sus proyectos políticos pedagógicos (PPP) la construcción de espacios de discusión y de acciones pedagógicas comprometidas con el tema de la diversidad de género y de sexualidad. La sugerencia es que en los PPP se afirme que cualquier asunto en el ámbito de la escuela es posible de ser trabajado como contenido relevante para los/as alumnos/as y que pertenece al currículo.

La escuela –como lugar de conocimiento– no debe crear una “ocultación” en relación al género y a la sexualidad. Como indica Britzman (1996), la ignorancia en esos temas parece funcionar como una forma de “protección”. La idea es que, cuanto menos sepan los/as alumnos/as sobre género y sexualidad, más estarán protegidos con respecto a ellos. Se presupone que el conocimiento, en este caso, es nocivo. Otra asociación posible es la de que tales temas serían únicamente de carácter íntimo y privado, que no tienen nada que ver con la esfera social, cosa que ya ha cuestionado hace mucho el movimiento feminista al afirmar que “lo personal es político”.

En la perspectiva posestructuralista que asumimos aquí, el currículo se concibe como el conjunto de prácticas, saberes, sensaciones, concepciones, percepciones y representaciones compartidos y/o vividos en un determinado espacio y tiempo, y que nos enseñan modos de ser, de hacer, de vivir, de aprender, de pensar, de relacionarse. El currículo produce

una manera de conocer y señala lo que es válido dar a conocer y lo que no es legítimo que se conozca en determinado contexto.

Las experiencias determinantes en la escolarización no se refieren solamente a los contenidos programáticos, sino a las situaciones cotidianas vividas en el interior de la escuela con compañeros/as y profesores/as. Esas experiencias tienen que ver con la forma como constituimos nuestra identidad social, especialmente las de género y sexuales. Las experiencias que se relacionan con el género y la sexualidad se dan en varios momentos y espacios escolares. Es difícil decir dónde comienzan y dónde terminan los temas de género y sexualidad en la escuela, porque forman parte de las relaciones de poder de la escolarización, a través del uso de uniformes, de las normas escolares, del uso del espacio y del tiempo, pero también en las relaciones, en los modelos de amistad y relaciones afectivas, en las expectativas y fantasías sobre destinos futuros.

Las identidades de género y sexuales, tanto las que se consideran dentro de las normas como las que se entienden como desviadas, se vigilan y se producen de forma acentuada con la escolarización. Si, por un lado, profesores/as y alumnos/as gays y lesbianas sufren presiones particulares, por otro, la sexualidad “normal” se debe, al mismo tiempo y paradójicamente, incentivar y contener.

Además, es necesario entender la educación como un proceso más amplio que no se limita a la escuela. A través de los diversos elementos culturales (anuncios, canciones, películas, revistas, telenovelas y otros programas televisivos) aprendemos sobre sexualidad, género, cuerpo y tantos otros aspectos que nos constituyen como individuos de una cultura. Son las llamadas *pedagogías culturales*.

Las pedagogías culturales son puntos de producción de significados, son procesos constituidos por prácticas sociales, al mismo tiempo en que organizan y regulan ideas y conceptos sobre las acciones posibles y legítimas. Son espacios que crean nuevos significados sobre familia, sexualidad, género, raza, justicia, consumo, entre tantos otros, que regulan y fijan las diversas instancias de la vida social, produciendo a los sujetos y sus identidades. El hecho de mirar críticamente esos espacios no implica en desvelar su ideología y poner otra “verdad” en su lugar, sino verlos como lugares que operan con representaciones engendradas en relaciones de poder, que incitan a los sujetos a ser de determinada manera, a pensar de una forma determinada, a consumir determinados productos. Con esto estamos afirmando que, además de la escolarización y de la familia, la construcción social y discursiva de los sujetos también se constituye en la cultura musical, en las revistas, películas, programas de TV y en otros espacios, y las escuelas no pueden ignorar los efectos que ellos producen. Es mucho más que decir que los/as profesores/as deben tener en cuenta la vida diaria de los/as alumnos/as, porque estos/as la traen para dentro del aula. Son lugares en los que el poder se organiza y ejercita.

Creemos en la importancia teórica y política de los conceptos de género y sexualidad, tanto para la investigación en educación como para intervenciones en escuelas,

especialmente en la formación de profesoras/es, que suelen quejarse de la falta de preparación para manejar esas situaciones. Y como profesoras involucradas en la formación de profesores/as, notamos que no se trata de una queja sin fundamento. Como señala Hooks (2000), “raramente hablamos del placer de eros o de lo erótico en el aula”, afirmando que “determinadas a anular el cuerpo y a entregarnos por completo a la mente, demostramos a través de nuestros seres lo profunda que es nuestra aceptación de la premisa de que la pasión no tiene lugar en el aula”. (HOOKS, 2000, p. 115).

Para que los temas de género y sexualidad se introduzcan en los espacios escolares con la legitimidad que merecen, sin duda es necesaria una mayor inversión en la formación docente. Esa inversión no solo significa la inclusión de la temática en el “currículo oficial” de los cursos de formación de profesoras, sino también la disposición de los individuos para lidiar con lo desconocido, lo inusitado, el placer y el erotismo en el aula. Eso significa ampliar los tiempos escolares para cultivar las curiosidades y para manifestar las dudas e inquietudes que no necesariamente exigen respuestas, sino que necesitan espacios para que se formulen, se piensen y se impulsen.

### **Educación sexual en la escuela: fragmentos históricos**

Aunque explícitamente no hay una educación sexual<sup>4</sup> sistematizada en las escuelas, parece que las pedagogías del género y de la sexualidad atraviesan, permean las prácticas educativas y sociales. Estas pedagogías están directamente relacionadas con disciplinar los cuerpos, con reglamentar los comportamientos y con las inversiones discursivas que acompañan tales procesos. Louro (2000) define como “pedagogías de la sexualidad” los diversos mecanismos que, de una u otra manera, “enseñan” modos de vivir la sexualidad, los placeres, los deseos, las ganas; promueven valores, creencias y comportamientos acerca de la sexualidad.

Acompañar los movimientos, tensiones, conquistas, reflexiones que la educación sexual suscitó a lo largo de las últimas décadas significa, de cierta forma, traer los movimientos sociales y teóricos de cada período, observando lo que se ha producido en el campo educativo. Se vienen haciendo muchos intentos de sistematizar la educación sexual en las escuelas, a veces de manera más reconocida oficialmente (como en las formulaciones de órganos gubernamentales), o también a partir de iniciativas aisladas de grupos y personas que aceptan ese reto.

Al final de los años 1970 e inicio de los años 1980, se publicaron en Brasil los primeros estudios y registros sobre educación sexual, aunque ya había experiencias en marcha en las escuelas desde la década de 1930 (ROSEMBERG, 1985). La década de 1970 estuvo marcada por averiguaciones, audiencias y sanciones, además del control de prácticas y de libros que circulaban en las escuelas.<sup>5</sup>

Todo apunta a que, pese a los informes en contra, se desarrollaban muchos trabajos de educación sexual en las escuelas. En 1978, la educación sexual ganó espacio en los medios de comunicación “cuando uno de los programas de mayor audiencia en el país, que se emite los domingos por la noche, presentó un reportaje sobre educación sexual en la escuela” (ROSEMBERG, 1985, p. 16). Aunque el Ministro de Educación de aquella época estaba en contra de la educación sexual, existía una necesidad cada vez más urgente de hablar y oír sobre sexo, y la escuela no podía dejar de responder a ello.

La década de 1980 también está marcada por el advenimiento del síndrome de la inmunodeficiencia adquirida (SIDA), que dio más visibilidad a las llamadas minorías sexuales, pero, como indica Louro (2004a), esa visibilidad tuvo efectos contradictorios. Al mismo tiempo que hubo una mayor aceptación de la pluralidad sexual por parte de algunos sectores de la sociedad, también se vio un recrudecimiento de los sectores conservadores, que pasaron a atacar con más fuerza a quienes no encajaban en los modelos tradicionales de género, sexualidad y familia.

Con la pandemia del VIH-SIDA, finalmente la sexualidad parece haber logrado un espacio nuevo y legítimo en la escuela. La enfermedad pasó a ser uno de los focos de atención de la salud pública, a través de programas de prevención del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH). Salud y educación se interesan por la sexualidad, aunque haya diferentes posturas sobre la manera en que se abordan los temas: ¿qué voces estarán autorizadas/legitimadas para hablar sobre los cuerpos y las sexualidades?

Durante la década de 1990 se fortalecieron los movimientos de lesbianas, gays, bisexuales, travestis y transexuales (LGBTT). La necesidad de enfrentar la prevención, tanto del virus VIH como de otras enfermedades de transmisión sexual, llevó a que se abordara la sexualidad más en las clases de ciencias, desde una perspectiva biológica, que en otras áreas. En los currículos escolares era común encontrar ese contenido en el plan de enseñanza de ciencias. Muchas veces, además de que la sexualidad no constaba en el currículo oficial de la escuela, los contenidos que podrían suscitar esas discusiones se desviaban cuidadosamente. El estudio de los denominados aparatos reproductores (como si su función indudable y única fuera la reproducción) en algunos contextos se consideraba como un incentivo a “comportamientos indeseables”.

Por su parte, Britzman (1996, p. 78) afirmaba sobre ese tema que “el conocimiento adquirido en el aula sobre la sexualidad es típicamente sinónimo de reproducción heterosexual, aunque se banalice incluso ese conocimiento”. La autora argumenta que hasta ese tipo de información era cuestionado por ocasionar un “aumento de la actividad sexual”, como si cuanto más supieran, más lo fueran a practicar. “Ese miedo del contagio sostiene debates insistentes sobre si la escuela debe suministrar preservativos a los estudiantes o no y, obviamente, sobre si las representaciones y prácticas de las sexualidades gay, lesbiana y bi deben ser discutidas en el aula o no”. (BRITZMAN, 1996, p. 78-79).

Desde 1997 se puede decir que se anunciaba un nuevo currículo en el escenario escolar de la enseñanza primaria en todo el país, con el surgimiento de los PCN. Pese a que sus orientaciones tenían un enfoque más cultural, el foco se centraba predominantemente en la biología cuando el tema era la sexualidad en la escuela. Tonatto y Sapiro (2002) relataron experiencias de educación sexual con adolescentes y la aportación de los PCN. Se hicieron dos críticas importantes en ese estudio: la falta de preparación de los/as profesores/as para trabajar con la temática y el enfoque biológico con que se trataba la sexualidad en las escuelas. Según las autoras, aunque las iniciativas permitieran a los adolescentes hablar más abiertamente sobre sexualidad en el aula, el enfoque que predominaba era el biológico. Los programas de educación sexual se orientaban a la producción de una “normalidad” de la conducta sexual, de la salud y la enfermedad. A pesar de los cambios que están en curso, hay que preguntarse si el enfoque normalizador y biológico no sigue limitando las actuales iniciativas de educación en sexualidad en las escuelas.

En 2011 hubo un enfrentamiento político acerca de la distribución de materiales que trataban del tema de la homofobia y de las diversidades en las escuelas brasileñas.<sup>6</sup> Los *kits*, que recibieron diferentes apodosos según la posición en juego, fueron prohibidos y se impidió que llegaran a las escuelas debido a la fuerza de grupos conservadores que lograron distorsionar las informaciones y acciones previstas para el uso del material. Los *kits* los elaboraron diversas entidades en conjunto con el MEC, y servirían de apoyo para el trabajo con estudiantes de la enseñanza secundaria. El destino de esos *kits* todavía es incierto, así como el destino de muchos/as jóvenes que sienten incertidumbre en cuanto a poder vivir su diferencia con dignidad en todos los espacios sociales.

Estamos de acuerdo con las posturas de Britzman (1996; 2000), que defiende una concepción de educación sexual basada en el diálogo abierto, en la exploración de lo incierto, en la provocación de la curiosidad, en la afirmación de eros y en la elaboración de un currículo que pueda “desestabilizar la docilidad de la educación”. (BRITZMAN, 2000, p. 110).

## **Cuerpo, género y sexualidad: aproximaciones teóricas**

Nuestro reto aquí es crear un campo de investigación y debate acerca de estas temáticas, con el objetivo de ampliar la mirada, las concepciones, los conceptos y las prácticas pedagógicas.

En el contexto brasileño, el concepto de género ganó fuerza en los años 1980 con los movimientos y desarrollo de teorías feministas, que cuestionaban la supuesta naturaleza femenina para afirmar que el género se construye en la cultura y depende de las relaciones sociales para constituirse. El concepto de género surge como herramienta teórica y política para denunciar las desigualdades entre hombres y mujeres, y determinar que las diferencias entre femenino y masculino se construyen socialmente. Por lo tanto, no hay

nada de natural en ser de una manera o de otra, sino que hay construcciones culturales que posicionan a hombres y mujeres de diferentes formas, que esperan de hombres y mujeres diferentes comportamientos, que indican a hombres y mujeres formas posibles de vivir el amor, la pasión, el deseo.

La crítica feminista intentó contraponer el determinismo biológico, cuya premisa básica indicaba que el sexo definido en un cuerpo al nacer traza su destino, con las posibilidades e imposibilidades de su devenir. A partir de la declaración “¡Es una niña!” o “Es un niño” se desencadena todo un proceso que abarca la búsqueda de “coherencia” y “correspondencia” entre el sexo, género y sexualidad. La designación del sexo es un acto performativo, es decir, el que instituye una realidad de género solo con nominarla (BUTLER, 2003). No basta nacer con las características de un sexo, es necesaria una inversión enorme a lo largo de la vida para que ese cuerpo continúe siendo reconocido como ‘portador’ de un sexo y un género. Como señala Louro (2004b), la nominación del sexo inaugura un itinerario de masculinización o de feminización que se extenderá en el transcurso de toda la existencia del individuo. La escuela participa en esos procesos al enseñar de diferentes maneras cómo ‘deben’ comportarse niñas y niños.

A efectos didácticos, quizás sea interesante diferenciar los conceptos de cuerpo, sexo, género y sexualidad en la aproximación teórica, recordando que en la vida estas nociones se encuentran completamente articuladas.

El **cuerpo** ha tenido significado de distintas maneras en los diversos períodos de la historia y en las diferentes culturas. Cuando hablamos de cuerpo, en general, pensamos en el cuerpo físico, en la fisiología del cuerpo, en la biología del cuerpo, pero podemos pensar que el cuerpo es más que una superficie donde actuará y se inscribirá la cultura. Entendemos el cuerpo como un campo de fuerzas, intervenciones, disciplinas, y que adquiere significado dentro de una cultura a partir de un lenguaje que lo nombra, lo diseña, le hace inteligible. En la perspectiva que adoptamos en este trabajo el cuerpo se considera como una construcción histórica cultural que no se limita a la materialidad biológica y gana inteligibilidad a partir de la nominación de género. Podemos pensar que un cuerpo puede ser valorado y jerarquizado de acuerdo con los atributos construidos socialmente, como bonito, feo, fuerte, gordo, raro, dentro de la norma, dentro de las medidas, cercano al ideal, fuera de la norma, fuera de las medidas, lejano del ideal. Entonces, cuando trabajamos con la temática del cuerpo o con el propio cuerpo en la escuela es necesario que nuestra mirada esté atenta a los atributos, valores y sentidos que se le atribuyeron y atribuyen culturalmente. Hay que reconocer que algunos cuerpos son rechazados y se hacen invisibles en nuestra sociedad, y que muchas veces llegan a habitar nuestras escuelas por algún tiempo o por mucho tiempo. ¿Cómo estamos manejando las diferencias corporales en el contexto escolar? ¿Qué línea es esa que separa los cuerpos aceptables de los inaceptables?

Con respecto al concepto de **sexo**, podemos definirlo como el conjunto de características corporales que hacen que se califique un cuerpo como de mujer y/o de hombre.

Según el historiador Laqueur (2001), la teoría unisexual perduró por mucho tiempo: solo existía un sexo y la mujer se concebía como un ser inferior al que le faltaba algo que en los hombres era visible y más perfecto. El cuerpo que actualmente se nomina como cuerpo de mujer en la antigüedad se consideraba como un cuerpo defectuoso, al que le faltaba algo y este “algo ausente” estaba hacia dentro. No existía la concepción de la diferencia sexual entre hombres y mujeres que persiste hasta hoy. Y este modelo de los dos sexos ya está siendo cuestionado por movimientos y teorías no construccionistas, para los cuales el cuerpo puede sufrir transformaciones, algunas veces por elección del propio individuo, que busca derribar el esquema binario que sirve de base al modelo. Existen cuerpos que no se conforman y escapan.

Como ya hemos visto, el concepto de **género** surge en el contexto de las luchas y desarrollo de teorías feministas para romper con el determinismo biológico y afirmar que no hay una esencia femenina y una esencia masculina que nacería con el individuo. Sí existe una serie de inversiones pedagógicas, disciplinarias, que convierten un cuerpo en femenino o masculino. Posteriormente, esa concepción se amplió más allá de las identidades de género al percibirse que las instituciones, las prácticas, las profesiones también están “generificadas”, o sea, llevan peculiaridades femeninas y/o masculinas, y de algún modo se jerarquizan en ese sistema de género. Las relaciones de género implican en relaciones de poder. Hay muchas formas de vivir la masculinidad y la feminidad, y no un modelo correcto, único, ejemplar. Y hay normas que nos hacen creer que para ser una mujer de verdad hay que... y para ser un hombre de verdad hay que... Pero existen muchas maneras de vivir como mujer, como hombre, como transgénero.

El proceso de construcción de los cuerpos, géneros y sexualidades, como señala Louro (2004b), es continuo, siempre inacabado e inestable. Además, la norma reguladora del género está más allá de la constitución y producción de subjetividades. El género se ha mostrado como un sistema mucho más amplio que se infiltra, de diversas formas, en prácticas, objetos, productos, además de los individuos. El género viene siendo un organizador fundamental de la cultura. Diferentes culturas, observadas en pequeños contextos socio-culturales, están cargadas de marcas de género.

Una noción más amplia de **sexualidad**, desarrollada por Foucault (2005) en su conocida obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, entiende que la sexualidad está relacionada con los placeres corporales, las maneras como los cuerpos viven esos placeres, la forma como se relacionan con el otro y cómo inventan y se reinventan en esa trama. Como señala el autor, la sexualidad es un dispositivo histórico y contingente, que reúne prácticas sociales en torno al cuerpo, sus usos y placeres. Hay que recordar que Foucault (2005) entiende el término dispositivo como un conjunto de estrategias de poder y saber que se relacionan con determinados discursos para ejercer efectos de verdad. Sobre el dispositivo de sexualidad, se hizo necesario que se dijera y difundiera “la verdad” sobre el

sexo para que ella pudiera regir los comportamientos y deseos de los sujetos de una cultura. Todavía hoy vemos las “ganas de saber” muy asociadas al sexo y a la sexualidad.

La falta de definición del sexo y/o de la orientación sexual de un individuo parece ser objeto de mucha curiosidad en nuestra sociedad, regida por un pensamiento binario que opera en el sentido de decir si un sujeto es hombre o mujer, si es heterosexual o homosexual. Todavía se encuentra en el campo de lo impensable, especialmente en contextos escolares (y disciplinarios), la posibilidad de que un sujeto sea hombre y mujer, homo y hetero, y no se deje fijar en una identidad única y estable. Hay mucha experimentación en torno a la sexualidad y, sin lugar a dudas, su difusión se amplía. No obstante, incluso cuando pensamos que nuestro desarrollo de teorías e intervención están impulsando cierto “avance” en los sistemas de pensamiento y en la producción de conocimiento, aún así hay situaciones que desestabilizan nuestras pocas certezas.

En una lógica binaria de sexo, género y sexualidad, un cuerpo de hombre necesariamente deberá constituirse como un cuerpo masculino y, para cumplir la norma, deberá desear otro cuerpo del sexo opuesto y femenino. De la misma forma, un cuerpo de mujer deberá ser femenino y desear otro cuerpo masculino. Esta es la llamada **heteronormatividad**, una norma que opera en dirección a una “heterosexualidad obligatoria”. Esta norma hace creer que la heterosexualidad es la forma más natural, normal y saludable de vivir la sexualidad. Cuando un sujeto se sale de la norma es considerado como desviado, anormal, enfermo, incompleto, inmaduro. Uno de los mayores desafíos es investigar cómo las normas producen y/o impiden determinadas maneras de ser, vivir, sentir y desear. Desnaturalizar lo que se considera como natural e inmutable y cuestionar lo que parece obvio puede ser un paso más en esa investigación y lucha.

Tenemos como compromiso derribar las concepciones torcidas de sexualidad, creadas por diferentes discursos ubicados en el ámbito religioso o en el campo científico. Por lo tanto, es necesario reafirmar que **no** hay una forma de vivir la sexualidad más natural que las demás (ADELMAN, 2000); sí hay elaboraciones culturales que se legitimaron a lo largo de la historia como válidas e inválidas, morales e inmorales, normales y patológicas. Esas clasificaciones producen innumerables formas de discriminación, prejuicio, sufrimiento y violencias de diversos niveles y tipos. Y la escuela no puede omitirse (más) ante esa situación.

Sexo, género y sexualidad son construcciones históricas culturales y, por lo tanto, efecto y producto de las relaciones de poder que los constituyen. En relación con cada una de esas categorías existen diferentes formas de discriminación: con respecto al sexo, está el **sexismo** (que encuentra su expresión más fuerte en el machismo); con respecto al género, lo que se hace más evidente es la **misoginia** (que se puede definir como manifestación de odio y aversión a lo que se considera femenino); y, con respecto a la sexualidad, está la **homofobia** (quizás la más exacerbada y popularizada en nuestra cultura). Todas las formas de

prejuicio y discriminación están interrelacionadas y se asocian a otros marcadores sociales, como clase, generación y etnia, y todavía se pueden volver más crueles y arbitrarias.

Según Junqueira (2007, p. ):

el término “homofobia” se usa generalmente con referencia a un conjunto de emociones negativas (tales como aversión, desprecio, odio, desconfianza, incomodidad o miedo) que se suelen producir o vincular a prejuicios y mecanismos de discriminación y violencia contra personas homosexuales, bisexuales y transgéneros (en especial, travestis y transexuales) y, más comúnmente, contra personas cuya expresión de género no encaja en los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

En algunos contextos se ha preferido utilizar el término “heterosexismo” en lugar de ‘homofobia’ para poner en el centro del debate la ruptura de la heteronormatividad. Vivimos en una cultura que todavía está extremadamente marcada por el machismo y por la homofobia. Los sujetos con una postura machista y homofóbica también son producto de esa cultura. Más allá de criminalizarlos individualmente, es necesario recordar la producción social que continúa legitimando diferentes formas de discriminación, prejuicio y violencia; esa opresión muchas veces se está haciendo invisible e incluso natural en los diversos contextos sociales, también en la escuela.

Los autores comprometidos con la militancia y la producción de conocimiento en el campo de las sexualidades vienen haciendo visibles datos e investigaciones poco difundidos en los medios de comunicación y en las diversas instancias sociales. Según Junqueira (2007), importantes estudios señalan que hay una incidencia extremadamente mayor de riesgo de suicidio entre adolescentes que se reconocen como homosexuales, y esos números se elevan todavía más entre las travestis y transexuales que “tienen seriamente comprometidas sus posibilidades de inserción social en la mayor parte de los casos, desde luego, por verse privadas de una acogida afectiva, enfrentadas a sus experiencias de expulsiones y abandonos por parte de sus familiares y amigos”. Mott (p. 61) señala que cada tres días se registra un asesinato homofóbico en Brasil (JUNQUEIRA, 2007). Debemos preguntar: ¿cómo han recibido nuestras escuelas a los/as alumnos/as que se asumen como homosexuales, bisexuales, travestis y transexuales? ¿Qué discursos circulan en los pasillos y en las aulas, en las reuniones pedagógicas y en las salas de profesores acerca de esos/as alumnos/as “diferentes”?

Pocahy (2007), en una investigación con jóvenes en situación de vulnerabilidad social analiza cómo ellos experimentan y lidian con su sexualidad “fuera de la norma”. Entre otras tantas reflexiones, el autor afirma que

un acto de homofobia hiere. Pero sus efectos van más allá del dolor. Ellos determinan lugares y posiciones para una vida, reafirmando en el campo de la norma el lugar de los sujetos en la posición de impensables, en la categoría de lo precario y de lo despreciable. En un acto de homofobia se trata, sobre todo, de la deshumanización del otro a través de palabras, gestos y conductas. (POCAHY, 2007, p. 49).

## ¿Quién tiene miedo del feminismo?

Hace unos años, al final de una sesión de cine en la que vimos *Alicia en el país de las Maravillas*, hice un sucinto comentario: “creo que se puede considerar esta película como feminista”. Los dos amigos que estaban conmigo durante la sesión quisieron saber el motivo de mi afirmación, y uno de ellos inmediatamente declaró: “entonces no voy a traer a mi novia a ver esta película”. Ante esa reacción cabría preguntar: ¿Qué hace que un hombre no quiera que su novia vea una película que contiene “ideas feministas”? El feminismo, ¿todavía se considera como el opuesto del machismo? ¿Es que el feminismo se ha convertido en una palabrota? ¿Qué entienden hombres y mujeres como feminismo? ¿Qué produce el propio feminismo en cuanto a prácticas, relaciones sociales y saberes acerca de los cuerpos, los deseos y las posiciones del individuo en nuestra sociedad?

Antes de seguir, es necesario aclarar que el feminismo y el machismo no son fenómenos o movimientos opuestos. Mientras el feminismo – o sería mejor decirlo en plural: **los feminismos** – son movimientos y desarrollos de teorías que centran sus debates en las construcciones sociales acerca del género y, principalmente, de las mujeres, el machismo es una forma de discriminación, que muchas veces se toma de manera natural en nuestra sociedad, guiada por la premisa de que el hombre es un ser superior a la mujer.

El **machismo** presupone la jerarquía de las relaciones y se manifiesta de diversas maneras: desde una palabra que ofende, menosprecia y/o humilla a la persona por el hecho de ser mujer, hasta formas de violencia más graves como la violencia física, sexual y patrimonial. Muchas veces el machismo está sutilmente insertado en bromas, expresiones culturales, canciones, hablas y tonos de voz que implícitamente (o no tan implícitamente) parten del principio de que las mujeres son más frágiles, incapaces de hacer determinadas cosas, menos inteligentes para algunas habilidades.

A continuación presentamos preguntas simples que todavía esperan (y reclaman) diferentes y atrevidas respuestas o, quizás, pueden suscitar nuevas preguntas: ¿cómo se dividen las tareas domésticas entre los/as habitantes del hogar? ¿Cómo se organiza el cuidado y la educación de los niños dentro de las familias? ¿Las mujeres siguen siendo las más responsabilizadas de la “mala educación” de los/as hijos/as? ¿Cómo se insertan los hombres en el espacio privado/doméstico y cómo ocupan los espacios públicos las mujeres? Las actividades relacionadas con la cocina, el lavadero y el cuidado de los/as hijos/as ¿siguen siendo prioritariamente (o, incluso, exclusivamente) femeninas por naturaleza? ¿Qué diferencias existen en la educación de niños y niñas? ¿Ellos y ellas tienen las mismas posibilidades de aprendizaje en la escuela y en los demás espacios sociales? Niños y niñas, ¿pueden probar diferentes actividades, juguetes y prácticas corporales? En general, ¿les atribuimos las mismas responsabilidades a ellos y ellas? ¿Cómo hemos evaluado a niños y niñas en el desempeño escolar? ¿Qué diferencias importan más en nuestra sociedad? ¿Qué diferencias generan desigualdades? ¿Qué diferencias son efectos de la discriminación y de la violencia?

Quien tiene miedo del feminismo tal vez tenga miedo de pensar sobre esas y otras tantas preguntas. En este sentido, podemos comprender el feminismo como la disposición a pensar sobre cómo organizamos y vivemos nuestras relaciones, tanto en el ámbito familiar y más privado, como en el trabajo y en otros espacios públicos. El miedo al feminismo o a pensar sobre esos temas no es individual, y tampoco se trata de culpar a las personas que permanecen haciendo eco de las diversas formas de machismo. Se trata de recorrer el camino de esos ecos en busca de los discursos que les siguen dando legitimidad y produciendo efectos de verdad. Se trata de reconocer que hay, concomitantemente, varias y divergentes producciones de prácticas y saberes acerca de la construcción de los géneros y de las sexualidades. Aquí no hay consenso, tampoco hay tranquilidad en este debate. ¿Qué hay? Fuerzas, deseos, instintos, insinuaciones, intentos, desafíos... y miedos.

Una mirada atenta puede impedir que tantas formas de opresión y discriminación se mantengan en la sociedad y en las escuelas. Independientemente de la orientación sexual que asumimos y deseamos, de la edad que tenemos y de las ocupaciones que ejercemos, somos todos y todas responsables de construir una sociedad basada en la igualdad, en el respeto y en la solidaridad.

*Recibido en diciembre de 2014 y aprobado en marzo de 2015*

## Notas

- 1 En este texto presentamos fragmentos de investigaciones que realizamos en la línea de Educación, Sexualidad y Relaciones de Género, en el Programa de Posgrado en Educación/UFRGS, incluyendo recortes y fragmentos de la disertación de maestría titulada *Onde está a sexualidade?: representações de sexualidade num curso de formação de professoras*, Balestrin (2007), que contó con la orientación de la profesora doctora Guacira Lopes Louro.
- 2 El informe y la resolución se pueden recuperar en el portal del MEC. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17640:direitos-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17640:direitos-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acceso: 17 de diciembre de 2014.
- 3 Norma legal del MEC, firmada por el ministro de Educación. Disponible en: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/novidades.php?id=28>>. Acceso: 17 de diciembre de 2014.
- 4 La terminología *educación sexual* viene siendo cuestionada, dado que en general la expresión conlleva un matiz biológico, reduciendo la sexualidad al acto sexual. Algunas autoras han sugerido la sustitución de esa frase por otras como “educación en sexualidad”, “educación para la sexualidad”, “educación sobre sexualidad”, “educación afectiva-sexual”, “educación sexualizada”, en un intento de ampliar las discusiones acerca de la sexualidad.
- 5 En la década de 1970 se volvió a modificar el escenario de la educación sexual. Un pronunciamiento de la Comisión Nacional de Moral y Civismo emitió un informe contrario al proyecto de ley de la diputada Júlia Steinbuch “que, en 1968, proponía la inclusión obligatoria de Educación Sexual” (ROSEMBERG, 1987, p. 13) en los currículos de la enseñanza primaria y secundaria. Este acto vino acompañado de otros tantos

actos autoritarios que aspiraban al recrudescimiento de la moral y de las buenas costumbres de la época. Como nos recuerda Louro (1987): “Con el cierre político observamos que la práctica educativa pos-64 se controla y evalúa como nunca antes. Se basa en modelos y sistemas, y según el lenguaje de la época debe ser “productiva” y “eficiente”. También se controla en el sentido ideológico, siendo vigilada para que las ideas ‘subversivas’ no se infiltren en las escuelas y no desvíen a los jóvenes de los caminos que el nuevo orden considera correctos”. (LOURO, 1987, p. 18).

- 6 Ver la publicación de Angela Chagas titulada *Dois anos após o veto, MEC diz que ainda ‘analisa’ kit anti-homofobia*. Disponible en: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-antihomofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>>. Acceso: 17 de diciembre de 2014.

## Referencias

ADELMAN, Miriam. *Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX* [Paradojas de la identidad: la política de orientación sexual en el siglo XX]. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 14, p. 163-171, junio de 2000.

BALESTRIN, Patrícia Abel. *Onde “está” a sexualidade?: representações de sexualidade num curso de formação de professores*. 2007. 188 páginas. Disertación (Maestría) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. **Informe CNE/CEB n. 8, del 6 de marzo de 2012**. Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos. Brasilia, 2012. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17640:direit-os-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17640:direit-os-humanos-cne&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acceso: 17 de diciembre de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación Fundamental. **Parámetros curriculares nacionales**. Brasilia, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. En: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 16. ed. Río de Janeiro: Graal, 2005. v. 1.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. En: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-123.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. En: RIBEIRO, Paula Regina et al. **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Río Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Río de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade En: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e pós-identidade. En: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luis Felipe; PARKER, Richard Guy (Org.). **Construções da sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em tempos de aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004a. p. 203-212.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, ene./abr. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 53, p. 11-19, mayo 1985.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dic. 2002.

## Gender and sexuality in educational practices

**ABSTRACT:** This article discusses the various and divergent production practices together with the the knowledge concerning the construction of gender and sexuality, knowing that there is no quiet consensus in this debate, however, a watchful eye can prevent many forms of oppression and discrimination from remaining part of society and in schools.

*Keywords:* Sex education. Gender. Oppression. Discrimination.

## Genre et sexualité dans les pratiques éducatives

**RÉSUMÉ:** Cet article discute les différentes et divergentes productions de pratiques et de savoirs autour de la construction des genres et des sexualités, en sachant qu'il n'y a aucun consensus tranquille dans ce débat mais que pour autant un regard attentif peut empêcher les innombrables formes d'oppression et de discrimination qui perdurent dans la société et dans les écoles;

*Mots-clés:* Education sexuelle. Genre. Oppression. Discrimination.