

Cuerpo, género y sexualidades

*Problematizando estereotipos*¹

ALFRANCIO FERREIRA DIAS*

RESUMEN: El objetivo de este texto es revisar las aproximaciones a los conceptos de cuerpo, género y sexualidad, problematizando estereotipos en la formación de profesores a partir de la perspectiva de los estudios poscríticos, al mostrar la resistencia a su inclusión en el ámbito de la educación y al desconstruirlos a partir de nuevas significaciones.

Palabras clave: Cuerpo. Género. Sexualidades.

Introducción

Este texto presenta una inversión teórica desarrollada en los últimos años, influenciada por los estudios poscríticos, a partir de la perspectiva de que el lenguaje y los procesos de significación influyen en la producción del conocimiento. De acuerdo con Silva (2013), la teoría poscrítica cuestiona la centralidad y la concienciación de la teoría crítica, que por mucho tiempo se basó en la idea de clase social y en la autonomía del individuo, centrándose en los aspectos de la cultura, de la diferencia, de las representaciones y de los discursos, en la medida en que «el mapa del poder se amplía para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad» (SILVA, 2013, p. 149). De esta manera, la teoría poscrítica contribuye a que pensemos en temas tales como el cuerpo, el género y la sexualidad en el campo de la educación, pues problematiza las normatizaciones y las construcciones de ideas preestablecidas para pensar una formación cultural. Con esa perspectiva, nuestro objetivo fue revisar las aproximaciones a los conceptos de cuerpo, género y sexualidad, problematizando y desconstruyendo estereotipos en la formación de profesores para la enseñanza básica.

* Doctor en Sociología. Profesor adjunto «A» del Programa de Posgrado en Educación y del Departamento de Educación de la Universidad Federal de Sergipe (UFS) - Campus Itabaiana. Investigador del Núcleo de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias sobre la Mujer y las Relaciones Sociales de Género (Nepimg/UFS). Vicepresidente del Grupo de Investigación: Educación, Formación, Proceso de Trabajo y Relaciones de Género en el CNPq. Aracaju/Sergipe – Brasil. *Correo electrónico:* <diasalfrancio@hotmail.com>.

La opción metodológica recayó en el abordaje cualitativo, por considerar la necesidad de un conjunto de técnicas interpretativas para expresar el sentido de los fenómenos sociales y la comprensión de los significados de las acciones y relaciones humanas (DENZIN, 2006). La investigación se realizó con 23 alumnos del Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/Sergipe, así como también con diez docentes de una escuela pública municipal de Itabaiana/Sergipe. Durante la recolección de datos, se consultaron diversas fuentes de información con el objetivo de producir conocimiento a partir de dicha acción, tales como: propuesta de intervención, cuestionarios abierto y cerrado y observaciones de talleres.

Dividimos nuestra argumentación en dos partes: En la primera, discutimos las principales ideas de los estudios sobre cuerpo, género y sexualidades en las ciencias humanas (LE BRETON, 2007; LOURO, 2010; FOUCAULT; 2014; BUTLER, 2010a; GOELLNER, 2010), en el intento de revisar y poner de manifiesto el lugar de dichas temáticas en la producción del conocimiento. Se propone, de esta manera, cuestionar el «lugar» y el «no lugar» del cuerpo, del género y de la sexualidad a partir de los sentidos y de las significaciones culturales, pues se cree que las interacciones y los procesos de identificación desestabilizan, modifican y resignifican el cuerpo en el transcurso de los cambios con respecto al tiempo y al espacio. En la segunda parte, reflexionamos acerca del impacto de la representación del cuerpo resignificado por la cultura en la formación de profesores y en la educación básica, en el intento de problematizar y desconstruir estereotipos creados y difundidos en la sociedad y, largamente, reproducidos en las prácticas escolares.

Revisando los abordajes sobre cuerpo, género y sexualidades

Las temáticas del cuerpo, del género y de las sexualidades han adquirido visibilidad en las ciencias humanas. En ese sentido, revisar, abortar o reflexionar sobre el cuerpo, el género y las sexualidades en el campo de la educación es, por un lado, algo que instiga la curiosidad y, por otro, algo que aún está silenciado. Dada nuestra historia de socialización, con procesos severos de censura, anulación y disciplina del cuerpo, estas cuestiones estuvieron ausentes o se trabajaron superficialmente en la escuela. De acuerdo con Goellner (2010, p. 28), el cuerpo «es una construcción sobre la cual se confieren diferentes marcas en diferentes tiempos, espacios, coyunturas económicas, grupos sociales, étnicos, etc.». En ese caso, cabe cuestionar, ante la perspectiva de la autora: ¿por qué motivo tendríamos un cuerpo «mutable» y «receptivo» a las intervenciones científicas, sociales y culturales, pero permanecemos obedeciendo a las normatizaciones, bloqueando las representaciones del cuerpo en el espacio social? Esa indagación es nuestro punto de partida para pensar el cuerpo y cómo el mismo repercute en las representaciones de género y en las sexualidades.

Con una lectura singular, Le Breton (2007) destaca las principales fases epistemológicas y discursivas del cuerpo, con lo que se convierte en referencia para aquellos y aquellas que se dedican a estudiar un poco más acerca de la perspectiva del cuerpo como un campo de análisis científico. Específicamente, en *Sociología del cuerpo*, Le Breton (2007) entiende al cuerpo como un fenómeno «social y cultural», en el que la corporeidad humana está cargada de motivos simbólicos que repercuten en las representaciones e imaginarios sociales. En la socialización cotidiana de la esfera pública o privada, los individuos participan en la mediación del cuerpo, que es el «vector semántico por el cual se construye la prueba de la relación con el mundo» (p. 07). Las formas de vestirse, de jugar, de ejercitarse, de hablar y de comportarse están determinadas por los significados de las lógicas sociales y culturales vigentes en cada época.

Los usos físicos del hombre dependen de un conjunto de sistemas simbólicos. Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que fundamentan la existencia individual y colectiva, él es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en los cuales la existencia toma forma a través de la fisonomía singular de un actor. A través del cuerpo, el hombre se apropia de la sustancia de su vida traduciéndola a otros, sirviéndose de los sistemas simbólicos que comparte con los miembros de la comunidad. (LE BRETON, 2007, p. 07).

Las argumentaciones del autor sobre la representatividad del cuerpo pueden poner de manifiesto la manera por la cual se construyen las relaciones sociales. Así, se nota que los sentidos y significados del cuerpo pueden determinar el papel, el lugar y la actuación dentro de las prácticas sociales, en un movimiento de influenciar y ser influenciado mediante la relación que se establece en el tiempo y en el espacio.

La naturalización del cuerpo pasa a ser fenómeno social y simbólico que repercute en la socialización de hombres y mujeres a través de la idea de que la cultura condiciona las representaciones e imaginarios sobre lo masculino y lo femenino, o sea, las masculinidades y femineidades. En ese caso, se obtiene como fruto un discurso dicotómico, dado que será posible identificar los cuerpos educados y los cuerpos no educados, los cuerpos civilizados y los cuerpos incivilizados, los cuerpos naturalizados y los cuerpos ambiguos que ejercerán influencia sobre la socialización de los individuos, principalmente en la práctica pedagógica y en el proceso de socialización escolar.

En otro texto discutimos la representatividad del cuerpo en la escuela y cómo la escuela educa los cuerpos en las prácticas escolares², partiendo de la perspectiva de que las cuestiones de género y del cuerpo son un campo de relaciones de poder, que influyen las experiencias y las expectativas de representación del erotismo, del deseo y de la sexualidad de niños y niñas, de hombres y mujeres. Como bien discutía Foucault (2014, p. 116) sobre el «dispositivo de la sexualidad», articulando la idea de que ese dispositivo «tiene, como razón de ser, no la reproducción, sino la proliferación, la innovación, así como también anexar, inventar, penetrar en los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar a las poblaciones de manera cada vez más global».

Se percibe, también, que en el campo de las interacciones sociales, las masculinidades y las femineidades son resignificadas en un proceso complejo, en el cual las relaciones en las prácticas educativas influyen en el significado atribuido a las diferencias entre los cuerpos. Se partió de las relaciones que se establecen entre docente/alumno, docente/medio, docente/sociedad para entender los sentidos del aprender y del enseñar de los docentes y de las docentes acerca de la disciplina de los cuerpos y sus variadas formas de representación simbólica en las prácticas pedagógicas (DIAS, 2014a). Como principal resultado, tenemos un cuerpo en constante proceso de escolarización (LOURO, 2010) o de civilización (FERREIRA; HAMLIN, 2010) en el contexto escolar.

Como el cuerpo es «existencial» (LE BRETON, 2007), en la escuela la expresión corporal también es mutable, voluble y fragmentada a partir de las experiencias y estilos de vida de los individuos que allí conviven. Unos «normales», algunos «diferentes», otros «excéntricos», pero todos son cuerpos que contribuyen a modelar o cuestionar la relación tiempo/espacio, el «lugar» y el «no lugar» en su universo, y que contribuyen a un proceso de reconstrucción de la representatividad o pertenencia a determinado grupo social. La preocupación social por el cuerpo señalada por Le Breton (2007) está, justamente, en la necesidad de pertenencia social. Se señala un nuevo imaginario social para el cuerpo, fruto de la reivindicación feminista con la llamada «revolución sexual», que propuso transformaciones radicales en el discurso de la significación corporal para ver el cuerpo como algo situado en el *alter ego*, en lo privado, aunque influenciado por la existencia y por una crisis de significación que se basa en la modernidad y en la «liberación del cuerpo». En ese sentido, en palabras del autor, es preciso «convertirlo no en un lugar de exclusión, sino en uno de inclusión, que no sea más el que interrumpe, distinguiendo al individuo y separándolo de los otros, sino el conector que lo une a los demás, por lo menos es uno de los imaginarios sociales más fértiles de la modernidad». (LE BRETON, 2007, p. 11).

En el caso de la escuela, se comprende que los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, no son receptores pasivos de los procesos reproductivos desarrollados para anular, vigilar, escolarizar el cuerpo. Dichas prácticas han sido cuestionadas por muchos alumnos y alumnas, profesores y profesoras en las escuelas. Se tiene un cuerpo, una forma de cuestionar los discursos y los lugares propios y establecidos, reflexionando acerca de la necesidad o la posibilidad de que no pertenezcan a esos lugares e, incluso, de estar en la frontera, a partir de la crisis de legitimidad, de individualización y por un discurso civilizador del cuerpo. Se percibe que es largo el camino hacia la desestabilización de los discursos producidos y reproducidos por las prácticas culturales, pues la cultura también tiende a condicionar la visión del mundo, lo correcto y lo equivocado, el lugar y el no lugar, lo que está dentro y lo que está fuera de los estándares sociales. Sería un proceso de construcción de una identificación de la corporeidad estandarizada que cuestionamos aquí, como nos alertan Ferreira y Hamlin (2010):

La construcción de un discurso civilizador se abre en oposiciones fundamentales en la identificación de un hiato entre naturaleza y cultura: cuerpo *versus* mente, placer *versus* razón, forma *versus* esencia, materia *versus* idea, etc. De esta manera, es común que el discurso civilizador constituya las siguientes alternativas polares: la naturaleza alimenta, nutre y constituye nuestro lugar dentro de la existencia. Al mismo tiempo, corrompe esa existencia, la sepulta, se impone al hombre civilizado como poder incontrolable, caótico, aterrador. La naturaleza es simultáneamente facultad y luto. (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 82, subrayado del autor).

Lo importante de las dicotomías del discurso civilizador presentadas por los autores es que es de ellas que surgen los discursos cuestionadores de los niños y niñas y hombres y mujeres acerca del papel de la escuela en la producción y la reproducción del discurso de la civilización del cuerpo, problematizando y enfrentando las reglas, así como también el silenciamiento del deseo y la separación del cuerpo y la mente, en el intento de mostrar que allí también es un lugar para la representación de la sexualidad.

Durkheim (1961) trabajó la idea del individuo doble, en cuyo interior existe un ser individual y otro colectivo. Para él, el hombre es un ser «doble» que experimenta la organización de actividades limitadas y las representadas por la sociedad, o sea, en una perspectiva de lo micro y de lo macro, en la cual el individuo es estimulado a cooperar con la representación del orden social, viviendo y reproduciendo un «estándar» colectivo. En ese sentido, el papel de la cultura consiste en «imponer al individuo las representaciones colectivas del grupo y restringir las pasiones con obligaciones y participaciones sociales» (TURNER, 2014, p. 50). En las restricciones estarían los deseos, el erotismo, la sexualidad, a su vez más cerca de la experiencia del ser individual, reglamentando y ejerciendo influencia en la moralidad del orden social. Las argumentaciones de Durkheim (1961), y aquellas en las que Turner (2014) ahondó más, son importantes para reflexionar sobre el proceso de control social del cuerpo, así como también las formas de enfrentamiento de aquellos que se sentían perjudicados por las normatizaciones impuestas al cuerpo en la socialización, como es el caso de los homosexuales, travestis, lesbianas y transgéneros.

En contrapartida, si el cuerpo es una «estructura simbólica» (LE BRETON, 2003, p. 31) influenciado por lo social y lo cultural, necesitamos reivindicar su transformación y su forma de estar en el mundo, en la medida en que los usos sociales del cuerpo están determinados por las experiencias colectivas. Es lo que proponen Anjos y Cardoso (2014, p. 69) en el texto *Hanami ou corpos fogem, vazam, escapam...*, dado que «pensar en cuerpos femeninos y masculinos se ha constituido como un ejercicio de distribuir funciones, objetos y características a uno u otro tipo de cuerpo». Las autoras analizan algunos fragmentos de la película *Hanami – Cerejeiras em Flor* para «problematizar la estabilidad de las normas discursivas del “sexo” y, apoyándose en la discusión de género posestructuralista, cuestionar qué es ser hombre y ser mujer, ser homosexual y heterosexual, categorizarse o no para sentir su cuerpo, traspasar o no la frontera del sexo» (ANJOS; CARDOSO, 2014, p.

69, subrayado del autor). Para las autoras, esas categorías son «normativas» y «excluyentes», en la medida en que las «nociones de femenino y masculino se comprenderán, en el presente trabajo, como efectos de las normas de género, contrariando la existencia de cuerpos naturales». (ANJOS; CARDOSO, 2014, p. 69).

Se comprende que es necesario hacer una interlocución entre los estudios sobre el cuerpo, género y sexualidades, pues solo así podremos entender que ellos se interconectan y que difícilmente podremos comprenderlos en forma separada. Es necesario hacer una lectura más eficiente de esas temáticas al cuestionar la representación social de las identidades de género y sexual, así como los espacios que a ellas se designan, pues sabemos que «las identidades de género forman parte de la cultura y están marcadas por las formas en las que usamos nuestros cuerpos discursivamente» (GOMES, 2013, p. 14). De esta manera, nuestra comprensión de género pasa por la reflexión del mismo como una categoría de análisis histórico-cultural (SCOTT, 1995), establecida por las experiencias (THOMPSON, 1981), dado que el género es «tanto el producto como el proceso de su representación» (LAURETIS, 1994, p. 211) y abarca los significados de la identidad del «otro», así como también el papel atribuido al individuo en las relaciones construidas dentro de determinado lugar.

Se entiende que, a partir de la significación, podremos percibir la valorización significativa del diferencialismo, de la afirmación política de las diferencias, de los procesos de identidad y de igualdades, o sea, el concepto de género pasaría a llamar la atención hacia la diversidad o las «diferencias dentro de la diferencia» (DIAS, 2014b, p. 57). Es lo que propone Butler (2010b, p. 26), cuando afirma que «la idea de que el género se construye sugiere un cierto determinismo de significados de género, descritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, siendo estos cuerpos comprendidos como recipientes pasivos de una ley cultural inexorable». Ante esa perspectiva, la autora cuestiona las formas de construcción del sexo y del género en el proceso histórico-cultural de la sociedad, para llegar a la conclusión de que es necesario pasar por un proceso de «desconstrucción» del género, de la visión dicotómica de cuerpos masculinos y femeninos, para pensar en un cuerpo en *performance*.

Butler (2010b) cuestiona la forma mediante la cual el cuerpo se construyó, con demarcaciones impuestas por la perspectiva del sexo/género, que propone, por un lado, la estructura binaria del sexo y, por otro, la coherencia interna del género. Para ella, se lanzaron en la sociedad «discursos heterosexuales obligatorios» a partir de la regulación, con lo que se critica la significación cultural que fija la representación del cuerpo heteronormativo, fruto de una concepción de «cristianos y cartesianos, que, antes del surgimiento de la biología vitalista en el siglo XI, entendían al cuerpo como materia inerte que nada significa» (BUTLER, 2010b, p. 186). El cuerpo pasa, entonces, a ser visto como un conjunto de «fronteras» individuales y colectivas, demarcado políticamente, que cuestiona las representaciones de género, dado que para Butler (2010a) el sexo es

«producido» y no es un proceso de construcción, y se le atribuyen sentidos y significados de desempeño que desestabilizan y desnaturalizan el género, vinculándolo a un discurso heteronormativo.

Butler (2010b, p. 154) nos alerta para que entendamos que el «desempeño» es una práctica «reiterativa» y «situacional», en la que el discurso es, también, el productor de los efectos que le designa. En palabras de la autora, las «normas reglamentarias del “sexo” trabajan desde el desempeño para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual a servicio de la consolidación del imperativo heterosexual» (BUTLER, 2010b, 154). En ese sentido, esas normas reglamentarias tienden a construir una materialidad del cuerpo fija, rígida, controlada, influenciada por las relaciones de poder. En otras palabras, las normas que regulan el sexo producen, a partir del desempeño, la materialización del cuerpo y la diferencia sexual, considerando solo el discurso heteronormativo.

Es justamente sobre la necesidad de repensar ese «constructo» cultural que debemos reflexionar, dado que se debe tomar en cuenta lo que se escapa o aparta del discurso binario de lo masculino/femenino, ya sea con sus cuerpos deslegitimados, cuestionados y, en muchos casos, marginalizados, en la medida en que la construcción del género por el cuerpo se hace excluyente y propicia la formación de seres «despreciables», «extraños», «excéntricos», «no civilizados». De esta manera, los límites de la construcción del género deben también incluir a los cuerpos en fronteras que vayan más allá de la oposición hombre/mujer, para que en ese proceso podamos problematizar y desconstruir imágenes corporales estereotipadas por la sociedad, así como también su reproducción en el cotidiano.

Cuerpo, género y sexualidades en la formación de profesores

¿Hasta qué punto la cultura, con las más variadas formas de influencias en las socializaciones humanas, contribuyó a la resignificación de los cuerpos? ¿Cómo avanzamos en los modos de descentralización, de control y de intervenciones en el cuerpo? ¿Se alteró la rigidez impuesta por los códigos, lenguajes, normas sociales? Al reflexionar sobre estos temas, aspiramos a problematizar los estereotipos «demarcadores» que tienden a incluir y excluir cuerpos en la sociedad, para pensar cómo la escuela puede contribuir a la iniciación de una formación no discriminatoria.

En el transcurso de esta sesión, presentamos algunos datos para análisis de una investigación en curso titulada *A inclusão da perspectiva de gênero na formação de professores para uma educação não discriminadora*, [La inclusión de la perspectiva de género en la formación de profesores para una educación no discriminadora], financiada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico] (CNPq), cuyo objetivo es reflexionar acerca de

cómo las prácticas escolares contemporáneas educan a los niños y a las niñas para que produzcan las diferencias, en el intento de mostrar la necesidad de incluir el principio de coeducación para ampliar las relaciones de género en las prácticas educativas, así como también las desigualdades en el campo de la educación.

La investigación de campo se está realizando en escuelas de educación básica en el municipio de Itabaiana, estado de Sergipe, así como también en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), campus Prof. Alberto de Carvalho, situado en la ciudad de Itabaiana/Sergipe. Se están consultando diferentes fuentes de información, con el objetivo de producir un conocimiento del objeto a partir de la recolección de datos, tales como documentos institucionales, estadísticas oficiales, cuestionarios, entrevistas e intervenciones, entre otros. El análisis de los datos está siendo guiado por el análisis de contenido. (BARDIN, 2008).

Entre las prácticas de investigación, destacamos para análisis en este texto la propuesta de intervención *Formação de professores para uma educação não discriminadora* [Formación de profesores para una educación no discriminadora], con el objetivo de aproximar a los estudiantes de grado de la UFS, a la escuela y a la comunidad a un abordaje científico de análisis y discusión del tema cuerpo, género y sexualidad, partiendo de las problemáticas sexistas, así como también de las desigualdades de género. La propuesta era realizar intervenciones y analizar el resultado durante todo el proceso, en diálogo entre los/las alumnos/alumnas y los/las profesores/profesoras sobre algunas de las concepciones de cuerpo, género y sexualidad influenciadas por los estudios poscríticos.

La propuesta duró ochenta horas y articuló discusiones teóricas y talleres prácticos con los alumnos de los primeros años de enseñanza primaria de una escuela pública del municipio de Itabaiana/Sergipe. Participaron en estas prácticas diez docentes (un hombre y nueve mujeres) de la red municipal de Itabaiana/Sergipe y veintitrés alumnos (dos hombres y veintiuna mujeres) del grado en pedagogía del campus Itabaiana de la UFS. Se realizaron quince encuentros de cuatro horas de duración, donde se discutieron textos sobre el cuerpo, el género y la sexualidad y se realizaron actividades prácticas, y cinco talleres de cuatro horas de duración en seis grupos de enseñanza primaria (primeros años).

La elección de los participantes se dio ante la presencia de los investigados en el Programa de Iniciación a la Docencia (Pidid) del grado en pedagogía, pues todos y todas las alumnas y alumnos vinculados al programa en el proyecto de Educación y Diversidad y los y las docentes se desempeñan en la institución de enseñanza en la que realizamos los talleres. De esta manera buscamos, en un primer momento, presentar a todos los participantes de la investigación nuestros objetivos, la metodología y las prácticas problematizadas con las temáticas del cuerpo, el género y las sexualidades.

Al dialogar con los participantes, nuestra primera impresión fue la ausencia de conocimiento del cuerpo, el género y la sexualidad. Muchos enfatizaron la idea del cuerpo

biológico, las representaciones de género relacionadas con el binarismo hombre/mujer y la sexualidad vinculada al sexo y a las enfermedades de transmisión sexual. A partir de ese contexto, comenzamos a problematizar las significaciones que ellos tenían acerca del término género y diversidad sexual a partir de las sugerencias individuales, recolectadas sin identificación, con la intención de reflexionar sobre las problemáticas, los estereotipos, las dudas y los planteamientos durante los encuentros.

Con respecto a los sentidos y significados atribuidos al cuerpo, trabajamos la perspectiva de la representatividad de los cuerpos a partir de una discusión sobre la «igualdad de los cuerpos» y las desestabilizaciones de los mismos. La idea era presentar y discutir las imágenes de cuerpos «normales» y de cuerpos «excéntricos» o que escapaban a las normas, tales como delgados, gordos, musculosos, tatuados, con *piercing*, las etnias y razas que en el momento de la intervención causarían extrañeza y que plantearían cuestionamientos sobre las normas que reiteran y encuadran los ideales de cuerpos blancos, delgados, masculinos y heterosexuales (LOURO, 2010). Las imágenes presentadas eran de mujeres y hombres, tatuados y no tatuados, gordos y delgados, con y sin *piercing*, masculinizados y afeminados, cuerpos trans (travestis, *drag queens*, transexuales).

Como respuesta surgieron los términos «feo», «equivocado», «extraño», «horrible», «no combina», «jamás me juntaría con personas así», para las imágenes que presentaban cuerpos gordos, tatuados, con *piercing* y cuerpos trans. Algunos adornos se consideraron aceptables y que podrían llegar a embellecer los cuerpos, si se los usara con prudencia. Observamos que inicialmente los argumentos estaban cargados de un discurso «normalizador» o «civilizador» que ponía límites a los cuerpos, disciplinándolos en un «estándar» social, que incluye los que se adecuan a las normas y excluye los diferentes. Para Foucault (2014), estamos siempre sometidos a las varias acciones de los poderes represivos y positivos de disciplina que atraviesan los cuerpos por medio del «rechazo», la «exclusión», el «bloqueo» y el «ocultamiento». Las intervenciones de los participantes, por momentos, intentaron legitimar y encuadrar a los cuerpos en lugares fijos, dificultando e imponiendo límites a los cuerpos no civilizados, dado que los discursos marcan los cuerpos. De acuerdo con Goellner (2010, p. 28), el lenguaje tiene el poder de nombrar, clasificar, definir normalidades y anormalidades en el cuerpo, pero considera, también, que ese proceso no es universal, en la medida en que la relación tiempo/espacio ejerce influencia sobre las formas por las cuales los cuerpos viven, circulan, expresan, se producen y se escolarizan. Para ella,

diferentes marcas se incorporan al cuerpo a partir de distintos procesos educativos presentes en la escuela, pero no solo en ella, dado que existen siempre varias pedagogías en circulación. Películas, canciones, revistas y libros, imágenes y propagandas son también lugares pedagógicos que están, todo el tiempo, hablando de nosotros, tanto por lo que exhiben como por lo que ocultan. Hablan también de nuestros cuerpos y, a veces, de manera tan sutil que ni siquiera notamos cuánto somos capturadas/os y producidas/os por lo que allí se dice. (GOELLNER, 2010, p. 29).

La representatividad del cuerpo se expresa en las relaciones basadas en los tiempos y espacios donde el mismo se sitúa y circula y, también, a partir de la producción y de la reproducción de los significados que se le atribuyen. Así, al hablar de nuestros cuerpos, tenemos que hablar también de nuestras identidades o de nuestros procesos de identificación, cuyas materializaciones influenciarán los sentidos y significados que atribuimos al cuerpo, ofreciendo una producción cultural.

En los encuentros, las preguntas sobre el cuerpo pasaron a ser tratadas por los investigados con extrañeza y desconfianza, como si aquel lugar no fuera apropiado para hablar acerca de su representatividad. Muchos optaron por el silencio, o bien, al hablar, reproducían el discurso normalizador, encuadrando y desencuadrando los cuerpos que les fueran mostrados. Sin embargo, en las actividades prácticas, ciertas situaciones desestabilizaron a algunos de los investigados que desarrollaban el taller, principalmente en lo que respecta a los alumnos que escapaban a las normas o encuadres sociales de masculinidad. En el tercer taller, realizado en un grupo de tercer año de enseñanza primaria, un alumno llamó la atención de los cuatro investigadores allí presentes sobre el desarrollo de la temática masculinidades y femineidades mediante actividades dirigidas. Los ademanes del niño, su voz y forma de hablar, además del maquillaje que usaba ese día, ejercieron impacto sobre las prácticas llevadas a cabo con los alumnos en la franja etaria de ocho y nueve años. De inmediato, la docente, al conversar con el equipo, argumentó sobre el alumno, relatándonos:

Vivo una situación difícil, porque tengo que *controlar al alumno X* todo el tiempo en el salón de clases. Le explico que no es así que tiene que comportarse y hablar. Cuando llega con maquillaje, lo *hago* lavarse la cara, pero no sirve de nada: me enfrenta y se maquilla de nuevo. En el patio, le viven haciendo burlas, pero a él le tiene sin cuidado, no se preocupa, y continúa andando por allí. Sabe, parece que vive probándonos para *ver qué haremos* (sic). (DOCENTE A).

A pesar de que la docente desarrolló lo que llamamos pedagogía del cuerpo, con prácticas que constantemente intentaban adecuar al alumno a normas heteronormativas, ejerciendo el control, la escolarización y la negación del cuerpo, se notó que el alumno ya estaba desarrollando una actitud de enfrentamiento a esas normas, posicionándose y dando materialidad a los significados y resignificados de su cuerpo, de su deseo y de su sexualidad. De acuerdo con Goellner (2010), el cuerpo también es lo que está a nuestro alrededor y cuya representación se posibilita mediante nuestras intervenciones, las ropas que usamos, la imagen que produce. De esta manera, no son solo las características biológicas que lo definen y lo representan, sino los sentidos y significados sociales y culturales que atribuimos al cuerpo, dado que es una superficie, un escenario de inscripción cultural de los hechos (FOUCAULT, 2014). Como las relaciones de poder son discursivas, la representatividad del cuerpo por parte del alumno se destaca en los enfrentamientos y demarcaciones de espacio en las relaciones interpersonales, desestabilizando la frontera

del género y de la sexualidad, dado que «emisor o receptor, el cuerpo produce sentidos continuamente y así inserta al hombre, de manera activa, en el interior de determinado espacio social y cultural». (LE BRETON, 2007, p. 08).

El abordaje de género en la propuesta de intervención comenzó a partir de la exhibición del video *Minha vida de João* [Mi vida como Juan, en traducción libre], trabajo en conjunto entre las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) Instituto Promundo (Río de Janeiro), Instituto Papai (Recife), Ecos (São Paulo) y Salud y Género (México). El video retrata la trayectoria familiar, social, escolar y profesional de un chico llamado João, que experimenta diversas situaciones cuando se somete a estándares y normatizaciones sociales, tales como conductas machistas, roles sociales rígidos de género, violencia entre hombres, violencia familiar, homofobia, embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual. Luego de un amplio debate colectivo, en el que las opiniones fueron muy variadas, se notó que los participantes de la propuesta de intervención intentaron encuadrar o aproximar las prácticas del personaje João a las normas sociales de lo que es adecuado para lo masculino y lo femenino. El video presentaba un abordaje lúdico: se mostraba la experiencia de João en varias situaciones de su desarrollo, a partir del dibujo, con intervención directa en la historia por medio de una goma de borrar y un lápiz, que borraban y reescribían la historia todo el tiempo. La goma «borraba» las actitudes, comportamientos o características de João y el lápiz «creaba» otras nuevas, lo que manifestaba las «influencias», por medio de estos útiles escolares, y significaba el estímulo o la cohibición de las situaciones.

- » El lápiz y la goma representaban las normas, las actitudes y los comportamientos que la sociedad impone a la figura masculina, dónde debe comportarse de determinada manera, sin escapar a los estándares de masculinidad. (ALUMNA 15).
- » La goma borraba todas las actitudes, características y comportamientos afeminados y creaba comportamientos machistas. (ALUMNA 3).
- » Cuando João actuaba y se comportaba de manera afeminada, la goma borraba y el lápiz creaba comportamientos y objetos que eran puestos en él, considerados estándares de masculinidad creados por la sociedad (sic). (ALUMNA 19).
- » El video contribuye aún más a la comprensión de que la sociedad, junto con nuestra cultura, tiene moldes propios para la mujer y para el hombre. (ALUMNA 9).

En el debate, surgieron discursos dicotómicos, correcto/incorrecto, se puede/no se puede, cosa de hombre/cosa de mujer en las conversaciones y argumentos de los participantes, que dejaron claro que el «lápiz» y la «goma» representaban las «normatizaciones» que la sociedad impone a los cuerpos masculinos y femeninos, una escolarización o un silenciamiento, principalmente porque el personaje João se distanciaba del estándar de masculinidad esperado por nuestra cultura.

En *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) contribuye a explicar las relaciones de poder entre los géneros en el campo de la educación a través del análisis de la normatización de la conducta de niños y niñas, profesores y profesoras, así como también la producción de los saberes sobre sexualidad y los cuerpos en los múltiples procesos educativos. Las instituciones escolares pueden, en sus prácticas cotidianas, crear mecanismos de control disciplinante del cuerpo, así como otros mecanismos, como forma del poder simbólico de las instituciones escolares (DIAS, 2014b). En el caso específico del video, en el curso de la intervención, fue importante para desestabilizar estándares y para pensar sobre las masculinidades y femineidades. Al desarrollar esta temática y trabajar con el video en cuarto año de enseñanza primaria, también se pudo observar que los alumnos intentaban identificar, en las acciones de João, lo que era propio del niño y de la niña, haciendo una conexión con aquello que sus familias les habían enseñado.

Algunas preguntas trabajadas en el cuestionario aplicado con los participantes de la propuesta de intervención merecen destaque, para que podamos reflexionar acerca de algunos aspectos de las representaciones y estereotipos de género. De las varias preguntas sobre la investigación, destacamos algunas en el cuadro 1, pues tratan de las demarcaciones de género.

Cuadro 1: Demarcaciones de género

Preguntas	Sí	%	A veces	%	No	%
¿Comprendo que el prejuicio de género es un problema de la sociedad, y no del individuo?	16	69,5	0	0	09	39,5
Cuando los alumnos y las alumnas hacen chistes sexistas o racistas, ¿les explico por qué no son correctos?	13	56,5	08	35	02	8,5
¿Estoy atento o atenta al hecho de que muchas niñas y muchos niños tienen una imagen negativa de su propio cuerpo?	16	69,5	04	17,5	03	13
¿Intento revertir los estereotipos de género?	10	43,4	06	26	07	30,6

Fuente: Investigación de Campo, 2014.

De acuerdo con los datos de las respuestas de los participantes, hubo diversidad en los discursos y en los sentidos que atribuyen a la temática, en la medida en que, de los veintitrés participantes de la investigación, el 69,5 % afirma y el 39,5 % niega comprender que el prejuicio de género es un problema de la sociedad y no individual, por lo cual corresponde dialogar sobre la necesidad de incluir prácticas que colaboren al conocimiento y a la ampliación de los derechos. En lo que respecta a las intervenciones, cuando los alumnos y las alumnas hacen chistes sexistas o racistas, el 56,5% afirmó que explica por qué los mismos no son correctos, el 35 % que intervienen a veces y el 8,5 % dijo que no explican

ni problematizan el tema. Sobre la imagen negativa del cuerpo, el 69,5 % afirmó que está atento al hecho de que muchas niñas y muchos niños tienen una imagen negativa de su propio cuerpo, el 17,5 % expresó que solo a veces se da cuenta y el 13 % afirmó que no nota esa cuestión. De acuerdo con Meyer y Soares (2004), el cuerpo está inmerso en la cultura y es por ella redefinido, resignificado por las interferencias que estandarizan y potencian la noción que tenemos del sujeto. Las respuestas señalan los discursos normativos que inculcan en los niños y niñas, en hombres y mujeres: una idealización y estandarización de los cuerpos para que sean «aceptados». Finalmente, al cuestionar si ellos y ellas intentan revertir los estereotipos de género en sus procesos de socialización, el 43,4 % de los participantes afirmó que revierte esos estereotipos, el 26 % dijo que solo a veces, y el 30,6 % relató que no revierten estereotipos de género en su diario vivir. Ese silenciamiento puede vincularse al hecho de que la sociedad aún desconoce la diversidad de género y sexual, lo que se refleja directamente en la escuela, que, como productora y reproductora social, termina creando formas de perpetuar concepciones heteronormativistas, reforzando de manera sutil el sexismo, las discriminaciones y los estereotipos (LOURO, 2010).

Sobre cómo se ha dado la inclusión del abordaje sobre el cuerpo, el género y la sexualidad en el grado en pedagogía, en la perspectiva de los y las estudiantes, obtuvimos varios testimonios, algunos contradictorios, que expresan tanto aspectos positivos como negativos:

- » actualmente, ese tema aún se está tratando de la misma manera que en los tiempos anteriores, o sea, aún es un tema de prejuicio de la sociedad, son pocos los hombres que quieren actuar en esa área. (ALUMNO 2).
- » Se está insertando en las asignaturas de manera gradual, clara y objetiva. (ALUMNA 3).
- » En mi opinión, se acepta de manera aparente, o sea, camuflada. (ALUMNA 22).
- » Por lo que he observado, muy poco pertinente. (ALUMNA 1).
- » La dominación de género es histórica. Gestores y educadores minimizan estos temas y parecen considerar las desigualdades de género como simple diferencia que debe respetarse o tolerarse. (ALUMNO 17).
- » «Se está incluyendo de a poco, con mucha dificultad» (ALUMNA 7).

Se cree que las positivities y negatividades de los discursos pueden haber sido influenciadas por las vivencias en los salones de clases y fuera de los mismos, dado que se construyen en un campo plural, diverso y dinámico, cuyas formas de adquisición son de las más variadas. De esta manera, las palabras de los investigados reflejan el resultado de la socialización con la temática, a partir del contacto con diversos docentes que están o no familiarizados con las mismas, tendiendo al cuestionamiento o a la reproducción de las normatizaciones. En el discurso del alumno 17 se percibe, por ejemplo, no solo que está familiarizado con la temática, sino que la experimenta en su trabajo cotidiano

como docente de educación desde hace más de quince años. Su discurso reflexiona sobre temas que no siempre se trabajan en la escuela.

En la investigación también se pudo constatar que las temáticas sobre el cuerpo, el género y la sexualidad están insertándose en las asignaturas obligatorias y optativas, en las actividades de investigación y extensión, así como también en eventos elaborados por docentes que son alumnos o exalumnos de posgrado y que llevan a cabo investigaciones en el área. Cuando preguntamos cómo los profesores y las profesoras del grado en pedagogía de la UFS traducían políticas de igualdad y género en prácticas pedagógicas no discriminatorias, obtuvimos los siguientes relatos:

- » Que estemos conscientes de que es necesario desconstruir el prejuicio que las personas tienen unas para con las otras, que al salir como futuros pedagogos, no reproduzcamos ese comportamiento, sino que rompamos con esas normas. (ALUMNA 8).
- » Lo ideal es abordarlo de manera natural, incluyendo este tema en las actividades diarias de los alumnos. (ALUMNA12).
- » Solo en la teoría. (ALUMNA 6).
- » Deben ser tres los profesores que se centran en esa temática. Ellos/ellas conversan sobre culturas, que tenemos que respetar tanto la cultura como la opción sexual y la religión e intentar entender qué llevó a las personas a hacer esa elección. (ALUMNO 19).
- » El estudio de textos y el discurso de los profesores son mucho más frecuentes que el decir realmente cómo se debe actuar y qué debemos hacer. (ALUMNA 15).

De acuerdo con Carvalho (2009), la formación docente y las prácticas pedagógicas se han sensibilizado más para abordar esas temáticas, desconstruyendo significaciones e identificaciones fijas y de género. En palabras de la autora, «se admite que la educación, los procesos escolares y las prácticas docentes ejercen influencia sobre la equidad o la iniquidad de género e, inversamente, que el género ejerce impacto sobre las experiencias y los resultados educativos» (CARVALHO, 2009, p. 31). En la formación docente y en las prácticas escolares, la socialización se establece en la rutina, en los diálogos, en los conflictos, en las formas de identificación, que se reflejan sobre los sentidos y significados de pertenencia y potencian la representación de las subjetividades.

Como las normatizaciones se expresan en los discursos y en las prácticas docentes, en ellas también se puede iniciar un proceso de desconstrucción de identidades fijas de género, sexual, de raza y de clase, a partir de la reflexión sobre los propios procesos de construcción de las identidades/subjetividades y de la experimentación de nuevas acciones transformadoras de la realidad.

Consideraciones finales

En este trabajo, además de responder a los temas preestablecidos para la investigación inicial, se intentó reflexionar sobre el proceso de análisis y escritura, sobre otras indagaciones relativas a las temáticas del cuerpo, el género y las sexualidades, en la medida en que las problemáticas relativas a las representaciones del sentido y el significado atribuidos a esas temáticas en el campo de la educación, en el trabajo docente, en la formación inicial y continuada se configuran como un campo multidisciplinario de análisis.

Se infiere que las discusiones acerca del cuerpo, el género y las sexualidades avanzan en algunas áreas del conocimiento y en otras aún permanecen como tema menos significativo, bajo las diferentes perspectivas interpersonales de los investigadores, con lo que se justifica el interés inicial de esta investigación sobre las diversas dinámicas que la docencia ha atravesado, en una perspectiva internacional/nacional, macro/micro, colectiva/individual y objetiva/subjetiva.

A partir de la lectura de los autores Le Breton (2007), Louro (2010), Foucault (2014), Butler (2010) y Goellner (2010), se nota que el cuerpo es un fenómeno social y cultural, cargado de significaciones, que repercuten en las representaciones y en los imaginarios sociales de género y sexualidad, pues como es existencial, necesariamente cambia y se fragmenta a partir de las experiencias. Es importante cuestionar el modo por el cual se está construyendo, para que podamos desvincularlo de las demarcaciones del sexo/género o de los dispositivos de la sexualidad que tienden a controlarlo o a normatizarlo con discursos heteronormativos.

La cultura contribuye a la resignificación de los cuerpos a partir de avances en los modos de descentralización, de control y de intervenciones, alterando la rigidez impuesta por los códigos, los lenguajes y las normas sociales. Sin embargo, esa realidad aún enfrenta resistencia en la materialidad de los significados del cuerpo, de su deseo y de su sexualidad, como quedó claro con los argumentos de los participantes de la investigación.

El abordaje sobre el cuerpo, el género y la sexualidad en el grado en pedagogía y en las prácticas pedagógicas de los y las docentes está insertándose en las asignaturas obligatorias y optativas, en las actividades de investigación y extensión de docentes que estudian o estudiaron las temáticas en los posgrados y a las que están dando continuidad al reanudar las actividades profesionales. Se observaron también positividad y negatividades en el discurso de los participantes, en la medida en que pueden recibir influencia de las experiencias en los salones de clases y fuera de ellos, en un proceso dinámico a partir de las más variadas formas de adquisición, lo que permite un proceso de desconstrucción de identidades fijas de género, sexo, raza y clase.

Ante las reflexiones y discusiones de un tema tan dinámico y complejo, es imposible tener la pretensión de haber estudiado y comprendido todas sus perspectivas. Sin embargo, osamos revisar y reflexionar acerca de las temáticas del cuerpo, el género y las sexualidades, con el objetivo de problematizar y desconstruir estereotipos en la formación de profesores y en la educación básica.

Recibido en octubre de 2014 y aprobado en febrero de 2015

Notas

- 1 Investigación financiada por CAPES y CNPq.
- 2 DIAS, A. F. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, nº 12, volumen 07, 2014a, pp. 103-112.

Referencias

ANJOS, Juliana Prochnow dos; CARDOSO, Livia de Rezende. Hanami ou corpos fogem, vazam, escapam... **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Universidad Federal de Sergipe, v. 12, p. 69-78, enero a abril de 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: ProI, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursos do "sexo". En: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2.ed. Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. En: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (Org.). **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG:GSS: FUNDEP, 2009.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Universidad Federal de Sergipe, v. 12, p. 103-112, enero a abril 2014a.

_____. **Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao**

trabalho e à qualificação. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2014b.

DURKHEIM, Emile. **The elementary forms of the religious life**. Londres: Allen & Unwin, 1961

FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.18, n. 3, p. 811-836, septiembre a diciembre de 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da punição**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. En: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOMES, Carlos Magno. Os estudos de gênero como modelo de leitura. En: DIAS, Alfrancio Ferreira; PACHECO, Ana Cláudia Lemos (Org.). **Gênero trans e multidisciplinar**. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. En: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 6.ed. Campinas: Papius, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. A escolarização dos corpos e das mentes. En: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista [Género, sexualidad y educación: una perspectiva posestructuralista]**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. En: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade [Cuerpo, género y sexualidad]**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidad Federal de Río Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71-99, julio a diciembre de 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TURNER, Bryan S. **Corpo e sociedade: estudos em teoria social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

Body, gender and sexuality *Questioning stereotypes*

ABSTRACT: The purpose of this paper is to revisit approaches to the body, gender and sexuality, questioning stereotypes in teacher education from the perspective of post-critical studies, by showing the resistance to their inclusion in education and to their deconstruction through being given new meanings.

Keywords: Body. Gender. Sexualities

Corps, genre et sexualités *Mettant en problématique les stéréotypes*

RÉSUMÉ: L'objectif de ce texte est de revisiter les approches du corps, du genre et de la sexualité, en mettant en problématique les stéréotypes dans la formation de professeurs à partir de la perspective d'études post-critiques, en montrant la résistance à leur inclusion dans le champ de l'éducation et en les déconstruisant à partir de nouvelles significations.

Mots-clés: Corps. Genre. Sexualités.