

Fragmentaciones y permanencias

Género y diversidad en la escuela

ANABELA MAURÍCIO DE SANTANA*

RESUMEN: El artículo discute las relaciones de género y diversidad sexual en la escuela por medio de una encuesta a profesoras de enseñanza primaria, con edades comprendidas entre los 38 y los 62 años, de una escuela de la red pública del estado situada en Aracaju, estado de Sergipe, cuyos resultados preliminares manifiestan el prejuicio, la discriminación, el sufrimiento, la angustia y la humillación contra las identidades consideradas diferentes.

Palabras clave: Género. Escuela. Diversidad sexual. Identidad.

Introducción

La educación en Brasil exhibe una diversidad de género y sexualidad, principalmente entre los jóvenes y las jóvenes, que intentan, a su vez, ratificar su identidad. Sin embargo, su identificación, de acuerdo con Freire (2003), dependería de «una educación que les propiciara la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviera su instrumentalidad» (FREIRE, 2003, p. 67).

La manera en la que hombres y mujeres se comportan en sociedad corresponde a un proceso intenso de aprendizaje sociocultural, que nos instruye a operar de acuerdo con los preceptos de cada género. Por lo tanto, existe una expectativa social con respecto a la manera en la que los hombres y las mujeres deben hablar, andar, sentarse, jugar, bailar, seducir, amar y cuidar, entre otros. De esta manera, los conflictos durante la adolescencia tienden a generar prejuicios en la expresión y en las actitudes entre ellos, dado que hay discordancia entre chicos y chicas.

* Magíster en educación. Asistente social del Núcleo de Prácticas Jurídicas de la Universidad Tiradentes (NPJ/Unit), profesora tutora del Centro de Educación Superior a Distancia de la Universidad Federal de Sergipe (Cesad/UFS) y miembro del Grupo de Investigación del CNPq: Educación, Formación, Proceso de Trabajo y Relaciones de Género y del Grupo «Género, Familia y Violencia» – Unit. Aracaju/Sergipe – Brasil. Correo electrónico: <anab.santana@hotmail.com>.

Las orientaciones simbólicas que determinan lo que es femenino o masculino están atravesadas por relaciones de poder, que tienden a fijar el espacio social considerado «apropiado» para hombres y mujeres. En ese sentido, existe una intensa asociación cultural en la que la masculinidad se asocia con la actividad y el dominio del espacio público, y la femineidad con la pasividad y el dominio del espacio privado. Asimismo, las características y los espacios culturalmente designados a la masculinidad generalmente ostentan más prestigio.

Los hombres y las mujeres son producto de la realidad social y no resultado de la anatomía de sus cuerpos. El concepto de género surge de la necesidad de desconstrucción de la oposición binaria entre los sexos, en el intento de abrir la posibilidad de comprensión y la inclusión de las diferentes formas de «masculinidades» y «femineidades» presentes en la humanidad. «Masculinidad y femineidad pasarían a ser encaradas como posiciones de sujetos, no necesariamente restringidas a machos y hembras biológicos» (SCOTT, 1995, p. 89), lo que amplía, por consiguiente, su área de manifestación.

De acuerdo con Louro (2010), aunque los estudios de género continúen priorizando los análisis sobre las mujeres, ahora se referirán, de manera mucho más explícita, también a los hombres.

El concepto de género enfatiza, de esta manera, la dimensión cultural que presenta un papel estructurante en el proceso de convertirse en hombre o mujer. Se observa, por lo tanto, que al hablar de género no se habla exclusivamente de macho o hembra, sino de masculino y femenino, en diferentes masculinidades y femineidades. Así, «género» remite a construcciones sociales, históricas, culturales y políticas relativas a disputas materiales, así como también simbólicas, que abarcan procesos de configuración de identidades, definiciones de papeles y funciones sociales, desconstrucciones de representaciones e imágenes, distintas distribuciones de recursos y de poder entre los que están socialmente definidos como hombres y mujeres y lo que se considera —y lo que no se considera— de hombre o de mujer, en las diferentes sociedades y a lo largo del tiempo.

La formulación del concepto género ilustra el intercambio fecundo entre la producción académica y el movimiento feminista (LOURO, 2010). El concepto de género, como herramienta política y analítica, tiene el objetivo de rechazar las explicaciones para la desigualdad entre hombres y mujeres basadas en las diferencias biológicas. De acuerdo con Scott (1995), historiadora y teórica feminista:

El término «género», además de ser un sustituto del término «mujeres», también se utiliza para sugerir que cualquier información sobre ellas es necesariamente información sobre los hombres, que uno implica el estudio del otro. Su uso rechaza explícitamente explicaciones biológicas, como aquellas que encuentran un denominador común para las diversas formas de subordinación femenina, en los hechos de que las mujeres tienen la capacidad de dar a luz y que los hombres tienen una fuerza muscular superior. (SCOTT, 1995, p. 75, subrayado del autor).

En la secuencia de los debates y de las disputas, el concepto de género se reveló como un importante instrumento analítico, así como también un formidable instrumento político, a partir de un entendimiento más profundo de las diversas dimensiones de los temas de género y de la heteronormatividad, señalando, cada vez más, la necesidad de adoptar políticas específicas con el objetivo de afrontar los mecanismos históricos de la dominación masculina, especialmente en los campos de la educación, la salud y el trabajo. Las cuestiones de género reflejan la manera en la que diferentes pueblos, en diversos períodos históricos, clasifican las actividades de trabajo en la esfera pública y privada, los atributos personales y las responsabilidades destinadas a hombres y a mujeres en el campo de la religión, de la política, del ocio, de la educación, de los cuidados de la salud y de la sexualidad, entre otros.

Caminos de la investigación

Elegir un objeto de investigación es vérselas con muchas dudas y poca certidumbre. Es un proceso que exige reiterados planteamientos sobre la pertinencia de la investigación y, principalmente, sobre la contribución al campo del conocimiento al que se destina, so pena de reeditar temáticas exhaustivamente explotadas. En ese sentido, tenemos aquí el compromiso de investigar qué es ser mujer, tomando como sujetos de la investigación a las profesoras de enseñanza primaria de la Escola Estadual Professor Valnir Chagas [Escuela del Estado Profesor Valnir Chagas], en Aracaju, Sergipe, y buscamos establecer conexiones con las relaciones de género y la diversidad sexual en la educación.

Este artículo presenta un carácter cualitativo y es el resultado de la disertación de maestría titulada *Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da Escola Estadual Professor Valnir Chagas* [Relaciones de género, trabajo y formación docente: experiencias de mujeres de la Escuela del Estado Profesor Valnir Chagas], realizada en los años 2012 y 2013. La muestra se compuso de siete profesoras de enseñanza primaria de los turnos matutino y vespertino, independientemente del área y de la asignatura que imparten, del nivel de instrucción, edad, estado civil e hijos o hijas. Ellas son¹: Afrodita, Artemis, Dakimi, Eva, Gaia, Hera y Oya. Las entrevistas se grabaron y transcribieron en su totalidad, de manera de preservar las respuestas de las encuestadas.

La opción preferida por la investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, se refiere al hecho de que se puede analizar una unidad como estudios múltiples, «un caso es una unidad específica, un sistema delimitado, cuyas partes están integradas». (MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Para Yin (2010, p. 39), este tipo de investigación es pertinente cuando se busca comprender un «fenómeno de la vida real en profundidad». Las investigaciones sobre el género buscan, en su gran mayoría, ser del tipo estudio de caso, por tratarse de

fenómenos contemporáneos y de la vida real, por lo que es necesario una profundización analítica de los hechos. Por lo tanto, la teoría y la metodología propuesta están en sintonía con el análisis empírico.

Con respecto a los investigadores e investigadoras cualitativos, Denzin y Lincoln (2006, p. 23) afirman que «resaltan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la íntima relación entre el investigador y el objeto de estudio».

Las encuestadas, en sus relatos, enfatizan la necesidad de ver la actividad docente como acto político, en el cual la reflexividad del docente o de la docente adquiere espacio y significado, señalando la actuación docente con respecto a una perspectiva emancipatoria. Creemos que el presente trabajo fue interesante, pues permitió que todos y todas cobraran conciencia de que tanto los y las docentes como los y las discentes son sujetos aprendices y promotores del aprendizaje.

En el presente trabajo no nos detendremos en los temas preestablecidos para la investigación inicial, dado que intentamos plantearlos en el actual proceso y responder a las indagaciones relativas a las relaciones de género, del trabajo y la formación docente de las profesoras. Sin embargo, durante las entrevistas y aplicación del cuestionario, con preguntas abiertas cuyo objetivo fue posibilitar que las encuestadas expresaran su opinión y sentimientos acerca de la temática, observamos en los relatos un desahogo con respecto a la diversidad sexual y a la sexualidad en la escuela, cuyos relatos no fueron descartados —no obstante, de común acuerdo no profundizamos sobre esa discusión en la disertación—.

La investigación propicia que visualicemos la definición y los lugares atribuidos a hombres y mujeres, la división social y sexual del trabajo y, en la familia, los aspectos que influyen en la construcción de proyectos y expectativas personales y profesionales que son vividos de manera diferenciada entre hombres y mujeres, así como también la diversidad sexual en la escuela. Sin embargo, la investigación señala la necesidad de continuar estos estudios, con el objetivo de ampliar la evolución teórica y empírica de este proceso.

El feminismo y la construcción de la categoría género

El feminismo fue, sin duda alguna, un importante movimiento social que comenzó a adquirir visibilidad a fines del siglo XIX con el sufragio. A fines de la década de 1960, el movimiento, en el proceso que pasó a considerarse la segunda ola del feminismo, se extendió más allá de su sentido reivindicatorio, lo que exigió no solo la igualdad de derechos, en términos políticos y sociales, sino que también se constituyó como crítica teórica. Asimismo, no se constituyó como movimiento aislado, pues se sumó a otros

movimientos igualmente importantes, como los estudiantiles, de los negros, etc., principalmente en los Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia.

Hall (1997) muestra que el feminismo introdujo aspectos completamente nuevos en su lucha de oposición política, a medida que comenzó a abordar temas como la familia, la sexualidad, el trabajo doméstico, el cuidado de los niños, etc.

El género, como categoría de análisis histórico, puede hacernos comprender, de manera más precisa, cómo se dio ese proceso, que recibió el nombre feminización del magisterio, en el que se produjo la mujer profesora, al tiempo en que contribuye a poner de relieve la acción de esos sujetos, marcada, sin duda alguna, por la diversidad de pensamientos, ideologías y prácticas sociales. Dicho de otra manera, los estudios de género parten de esa perspectiva histórica y genealógica, tienen el objetivo de desnaturalizar los papeles destinados a lo masculino y a lo femenino y romper con los abordajes estancados acerca de una pretendida verdad sobre los sexos, al tiempo que cuestionan, en forma radical, los discursos y prácticas que se relacionan y conforman las múltiples identidades de género que existen en las sociedades. La mirada diseminada hacia las diferencias presentes entre nosotros, ya sean de pertenencia a determinada clase social como de género, raza, etnia u orientación sexual, es cultural y está socialmente establecida.

En ese sentido, el concepto de género, que actualmente encontramos en los textos que, a su vez, orientan las políticas públicas, se origina en los diálogos entre el movimiento feminista y sus teóricas y las investigadoras de diversas disciplinas, como sociología, historia, antropología y ciencias políticas, entre otras. Entre muchas otras autoras importantes para el desarrollo del concepto de género, se destaca Scott (1995), con su texto conocido en Brasil como *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* [El género: una categoría útil para el análisis histórico]. Esta publicación contribuyó a que los investigadores e investigadoras del área de las ciencias humanas admitieran la importancia de las relaciones sociales que se establecen con base en las diferencias percibidas entre los hombres y las mujeres.

De acuerdo con Butler (2012), existe una tendencia a considerar natural lo que es femenino y lo que es masculino dentro de un orden biológico incuestionable. Ese contexto es el resultado de construcciones sociales y culturales de amplia complejidad, regidas por reglas y símbolos meticulosos, que critica y asocia la categoría sexo con la categoría género, con el objetivo de distinguir claramente la verdad de ambas. De esta manera, dicha afirmación puede ratificarse en los relatos de las encuestadas:

Creo que las chicas son más juiciosas, más tranquilas, no todas, lógicamente, algunas escapan a los estándares, [...] quieren entrar a la escuela con ropa muy corta, les gusta exhibirse, aunque no a todas. Creo que las chicas prestan más atención, estudian más. Son más inteligentes, son más aplicadas en los estudios (Hera).

No tengo problemas con los alumnos, pero tratar a las chicas es mucho mejor, porque son más tranquilas. Por su parte, los chicos, [...] no todos, son más retraídos (Eva).

El concepto de identidad se estableció a partir de diferentes abordajes teóricos. Algunas interpretaciones que tienden a buscar explicaciones de cómo se producen las entidades de género, e incluso las entidades sexuales, se basan en estructuras de interacción muy restringidas, por ejemplo, a la esfera familiar, e ignoran el hecho de que las relaciones de género se vinculan con otros sistemas sociales, económicos, políticos o de poder, como señala. (SCOTT, 1995).

Así, Hall (1997) critica el concepto de identidad marcadamente fija, unificada y estable, al decir que «el sujeto asume identidades diferentes en diferentes momentos, identidades que no están unificadas alrededor de un "yo" coherente». (HALL, 1997, p. 13).

Género y diversidad sexual en la escuela

Discusiones sobre la temática de género y diversidad sexual ya tienen lugar, con frecuencia, en el espacio escolar, en los salones de clases de profesores y profesoras, en las reuniones pedagógicas y en los consejos de clase, principalmente cuando ocurren «problemas» con los alumnos y alumnas homosexuales y lesbianas, con lo que se desestabilizan las rutinas normativas escolares. Muchas veces, las discusiones no se realizan en forma abierta, sino más bien tendenciosa, o sea, impregnadas de moralismos, de posturas religiosas. Sin reconocer la necesidad de entender la temática, terminan reproduciendo cada vez más y legitimar la discriminación y la exclusión de muchos estudiantes del espacio escolar. No obstante, la exclusión es invisible y también socialmente aceptada, por lo que pasa a adquirir visibilidad cuando los sujetos, conscientes de sus derechos, claman por ellos.

Se observa que en la escuela se aprende la diferencia y que históricamente esta institución tiende a excluir a los sujetos que se resisten a la normatización de sus identidades sexuales y de género a partir de estándares hegemónicos, así como también los excluye cuando tratan de identidades raciales o de clases socialmente desvalorizadas. Por lo tanto, en otra coyuntura asevera, con base en Foucault, que existen mecanismos de poder que disciplinan a los sujetos a través de varias estrategias (LOURO, 2010, p. 41). De esta manera, las encuestadas relatan que:

Tenemos que tener mucho cuidado, aquí hay algunos chicos «diferentes», pero ellos son tranquilos, diría yo. Pero chicas, hay algunas [...] se les ponen esas cosas en la cabeza y listo, comienzan a hacer desorden, pero son osadas, más que los chicos. Tenemos que mantenernos en guardia, porque es común que las encontremos besándose por ahí entre ellas (Artemis).

Aquí en la escuela hay algunas lesbianas, pero todas son chicas buenas, no interfieren con el desarrollo de la clase. Los chicos también, sin problemas, pero sé que hay alumnos y alumnas a quienes no les gustan y dicen estupideces. Sin embargo, es nuestro papel impedir los prejuicios (Oya).

Observo que nosotras, las profesoras, sufrimos prejuicios porque somos mujeres, y eso viene de los colegas, aquí no mucho, pues somos mayoría en el cuerpo docente. [...] No acepto esos comportamientos, los cuestiono e impongo respeto, aunque tenga que ver miradas de reprobación (Gaia).

De esta manera, podemos pensar que las prácticas excluyentes no solo disciplinan a los sujetos escolares de diferentes maneras, sino que también les enseñan a aquellos/as que resisten la normatización de sus cuerpos el precio de su resistencia y muestran a aquellos/as que permanecen en la escuela cuál es el comportamiento aceptado.

La diversidad en el espacio escolar no puede quedar en la invisibilidad o en los feriados conmemorativos, dado que la diversidad está presente en cada dato, en cada imagen, en las diferentes áreas del conocimiento, valorizándola o negándola. Es en el ambiente escolar donde las diversidades pueden respetarse o negarse, y es en la relación entre esos sujetos educadores y educadoras, entre estos y estas educandos y educandas, que nacerá el aprendizaje de la convivencia y del respeto a la diversidad. Asimismo, es en el ambiente escolar que los y las discentes pueden construir sus identidades individuales y de grupo, pueden ejercitar el derecho y el respeto a la diferencia, dado que es en el ambiente escolar que niños y jóvenes pueden darse cuenta de que somos todos diferentes, pudiendo estos, junto con los y las docentes, ser promotores y promotoras de la transformación y del respeto, así como también diseminadores de su diversidad. En ese sentido, las encuestadas señalan:

El papel de la escuela va mucho más allá de transmitir conocimientos. Es en la escuela que adquirimos conocimientos, sí, pero también es en ella que nos encontramos como sujetos, así como también que reconocemos al otro como sujeto (Artemis).

La escuela debe estar receptiva a lo nuevo, a lo diferente, o sea, debemos estar receptivas a lo nuevo y a lo diferente. Sin embargo, es aquí en la escuela que la mayor parte del tiempo legitimamos nuestros prejuicios (Eva).

En la graduación no se nos prepara para manejar determinadas situaciones, para tratar las diferencias. Nos enyesan para trabajar con lo que está sobre la mesa: la escuela es machista y contribuimos mucho a que siga siéndolo (Oya).

Muchas veces, con nuestros pequeños gestos o actitudes coloquiales, sin notarlo, reforzamos las desigualdades y la jerarquía de género, por no hablar de prejuicios y estereotipos. Desde que nacemos se nos educa para convivir en sociedad, pero de manera distinta, en función de si somos niño o niña. La distinción influye, por ejemplo, en la decoración del cuarto del bebé, el color de sus ropas y objetos personales, la elección de los juguetes y de los pasatiempos.

En la familia, así como también en la escuela, es esencial que los adultos, al tratar a los niños, entiendan que sus comportamientos y actitudes pueden reforzar o atenuar las diferencias de género y sus marcas, lo que contribuye a estimular sus rasgos y aptitudes

y no limitarlos a los atributos de uno u otro género. El aprendizaje de las reglas culturales nos construye como personas, como hombres o mujeres. Si queremos contribuir a un mundo en el que haya igualdad de género, debemos prestar atención para no educar niños y niñas de maneras radicalmente diferentes. Así, debemos estimular que los niños sean cariñosos, cuidadosos, gentiles, sensibles y expresen miedo y dolor. A las niñas, a su vez, podemos incentivarlas a practicar deportes, a que les gusten los automóviles y las motocicletas, a ser fuertes (en el sentido de que tengan garra), audaces, intrépidas.

Cuando la niña y el niño entran a la escuela, ya fueron enseñados o enseñadas por la familia y por otros grupos de la sociedad cuáles son los «juguetes de niño» y cuáles son los «juguetes de niña». La escuela debe tener conciencia de que su trabajo es imparcial, pues no es posible intervenir en esos aprendizajes de manera inmediata. Así, la escuela tiene, por lo tanto, la responsabilidad de no contribuir al aumento de la discriminación y de los prejuicios contra las mujeres y contra todos los que no corresponden a un ideal de masculinidad dominante, como por ejemplo gays, travestis y lesbianas. En ese sentido, es fundamental que los educadores y educadoras sean responsables y permanezcan atentos y atentas a ese proceso. Sin embargo, los educadores y educadoras pueden contribuir y reforzar prejuicios y estereotipos de género por medio de una actuación poco reflexiva acerca de las clasificaciones morales que existen entre atributos masculinos y femeninos y la falta de atención a los estereotipos y a los prejuicios de género presentes en el ambiente escolar.

Las nociones aprendidas en la infancia de lo que se considera pertinente a lo femenino y a lo masculino se encienden y se consolidan en la adolescencia. Lo que podemos percibir, incluso en los relatos de las encuestadas:

Aquí, los chicos y las chicas demuestran claramente las diferencias, eso se pone muy de manifiesto en los intervalos entre las clases, pues difícilmente se los ve juntos. Las chicas, de cierta manera, evitan jugar con los chicos, llegan a decir que ellos son agresivos, que en los juegos casi siempre salen lastimadas (Oya).

Noto que algunas chicas sí logran relacionarse bien con los chicos, pero la mayor parte de ellas los evitan. Escuché a algunas chicas decir que, durante los juegos, los chicos hacen insinuaciones fuera de lugar, pasan sus manos en partes del cuerpo y a ellas les da vergüenza.

Llegué incluso a presenciar comportamientos que no me gustan, pienso que los chicos son chicos y las chicas son chicas, cada uno debe ocupar su lugar. Las chicas son frágiles, requieren más cuidados, pero los chicos son hombres, y el hombre ya sabemos cómo es: más fuerte y nada lo lastima (Dakimi).

Las chicas que insisten en aproximarse más a los chicos son extrañas, no logran relacionarse bien con las otras chicas delicadas [...], chicas (Eva).

Los relatos se presentan de manera clara, y proponen que cada uno tiene su lugar y que, por lo tanto, cada lugar debe ser preservado y respetado. El espacio público es

para lo masculino, pues él ostenta fuerza e inteligencia. A las chicas se les reserva el espacio privado (del hogar, de lo doméstico), ya que ellas son delicadas, frágiles, menos inteligentes y deben ser excluidas de los juegos y de los entretenimientos masculinos, para, así, mantenerse preservadas. Los relatos también nos revelan que las propias chicas reproducen los valores excluyentes, a partir del momento en que se autoexcluyen de los juegos para no lastimarse, así como también para no ser rotuladas como «mari-machos». Como podemos percibir en el siguiente relato:

A las chicas que se comportan de manera extraña les dicen hombrecitos. Intento no prestar atención para no empeorar la situación. Ignoro esos comentarios (Eva).

La escuela opera discursos y prácticas que fomentan las distinciones entre los cuerpos sexuados desde la más tierna edad, al separar a los niños y a las niñas en los juegos infantiles, después en grupos de estudio, en las reprensiones y sanciones diferentes para la misma gravedad de falta en la que incurrían, etc. Al proceder de esta manera, define el lugar de lo femenino y de lo masculino: el primero es para estar quieta, ser dócil, obediente y contentarse con ser la persona secundaria cuando el profesor o la profesora la llama. El segundo, desde su tierna edad es entrenado para ser el primero: el líder, el que habla alto y ocupa todos los espacios en los salones, patios y juegos, aquel para quien la escuela siempre tiene una excusa: «es un chico». De esta manera, el mensaje subliminal está servido, y se basa en una relación de poder en la que prevalece lo masculino sobre lo femenino y será incesantemente repetida como la más pura verdad, sin sufrir cuestionamientos.

En ese sentido, el espacio escolar adquiere fuerza y relevancia porque se constituye como espacio de aglutinación de grupos de edad similares, espacio en el que se produce el encuentro de identidades y diferencias, donde los conceptos de igualdad y desigualdad muestran sus caras más crueles, con lo que contribuyen a los primeros traumas, choques y conflictos, que a veces desencadenan las más variadas violencias.

Comprender el espacio de la escuela y su dinámica denota discutirla no solo desde el punto de vista de la constitución y de la difusión de contenidos cognitivos y simbólicos, sino también a partir de sus características propias, su lenguaje y su imaginario, entre otros. La escuela tiene que comprenderse por medio de un proceso de reconstrucción de los discursos y de los saberes del género, el mercado laboral, la sexualidad, la clase social, la generación y la etnia, además de otras categorías que puedan surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de entender la cuestión del género dentro del universo escolar.

Como profesora, aprovecho para discutir las relaciones de género, sexo y sexualidad, pero confieso que es extremadamente difícil. Los prejuicios son grandes (Gaia).

Aquí, por ejemplo no contamos con un índice elevado de niñas embarazadas. Pienso que si la discusión se intensifica, podemos tener mejores resultados y también combatir los prejuicios (Artemis).

De esa reflexión, es oportuno señalar que, antes que nada, la escuela es un espacio del que emanan ideas, dudas, hipótesis e intentos que objetivan encontrar respuestas. Sin embargo, no es el único universo responsable de las transformaciones sociales e ideológicas, aunque sea un espacio privilegiado para debates sobre la construcción de identidades y de las representaciones. Asimismo, deben unirse a ella otras instituciones (la iglesia, la familia), que, a su vez, también han fomentado reflexiones acerca del papel social de la mujer y de su participación política e histórica.

No puedo generalizar a los hombres, porque hay diferencias. Pero observo que todo se ha vulgarizado mucho, las personas golpean a los demás solo por intolerancia a lo diferente (Eva).

Aquí en la escuela tenemos chicos [que] tratan a las chicas como si fueran objetos sexuales, simplemente eso. Miran a las chicas y solo ven el deseo. Tienen que aprender a dominar ese impulso (Afrodita).

Por más que la sexualidad sea una temática que en la escuela siempre se vincule a las clases de ciencias o de educación física, es necesario considerar su vertiente social y, principalmente, histórica. Sin embargo, dado que la sexualidad se entiende como una construcción social, histórica y cultural, sentimos la necesidad de que en la escuela sea discutida por todos y todas las personas que de ella forman parte, pues la escuela es el espacio privilegiado para el trato pedagógico de ese desafío educativo contemporáneo.

No sé si realmente es necesario discutir esos temas, pienso si no sería mejor intentar ignorarlos, fingir que no estamos viendo ciertos comportamientos diferentes (Artemis).

Pienso que sí debemos trabajar la temática, pero hay colegas que creen que la discusión tiene que basarse en la religión, pues piensan que esos chicos y chicas que se comportan así [...] pueden cambiar (Hera).

La identidad homosexual se tiene como un estigma, una marca que debe ser removida. A ella se le imputa el desvío, el margen, el error, la anomalía, la falla a ser corregida y abominada, necesita un encuadramiento en la ley y en el orden, en el supuesto intento de hacer que el desviado vuelva a (re)asumir la identidad «normal».

Así, de acuerdo con Santana (2014), se nota que ya no es necesario resaltar la importancia que las dimensiones de género y sexualidad adquirieron en la teorización social, cultural y política contemporánea, dado que desde fines de los años 70 del siglo XX, una amplia, compleja y fructífera producción académica ha resaltado la imposibilidad de

ignorar las relaciones de género y sexualidad cuando buscamos analizar y comprender cuestiones sociales y educativas.

El feminismo posestructuralista, aproximándose a las teorías como las desarrolladas por Foucault (1988), por ejemplo, adopta que «género remite a todas las formas de construcción social, cultural y lingüística implicadas en procesos que distinguen a las mujeres de los hombres, abarcando aquellos procesos que producen sus cuerpos, distinguiéndolos y nombrándolos como cuerpos dotados de sexo, género y sexualidad.

Breves apreciaciones conclusivas

En suma, sin la pretensión de querer agotar la temática en cuestión, se nota que la multifacética sexualidad humana difícilmente se simplificará en tan solo dos grupos: homosexuales y heterosexuales, dado que, ciertamente, el tema es extremadamente más complejo.

En el contexto escolar, así como también en otras instituciones, las identidades se construyen y someten a la reglamentación por tratarse de un espacio de producción, reproducción y actualización de una serie de disposiciones, como discursos, valores y prácticas, entre otras, por medio de las cuales la heterosexualidad se instituye como única posibilidad de expresión sexual y que define las identidades de género.

La defensa de los derechos humanos supone una postura política y ética en la que todos y todas tenemos el derecho de ser respetados y respetadas, tratados y tratadas con dignidad, ya sea que seamos hombres, mujeres, negros, negras, blancos, blancas, indígenas, homosexuales, heterosexuales, bisexuales, travestis, transexuales.

La investigación señala la necesidad de trabajar la diferencia como una herramienta analítica, capaz de proporcionar elementos que, además de descriptivos, puedan ayudarnos a articular el nivel micro y macrosocial, de manera que podamos poner en tela de juicio los procesos que marcan a ciertos individuos y grupos como diferentes y cómo, a partir de la experiencia de la diferencia, como desigualdad, los sujetos se constituyen subjetivamente. Discutir las relaciones de género y la diversidad implica discutir ciudadanía, familia, generación, religiosidad e identidad, priorizando la discusión de las relaciones hombre-mujer, mujer-hombre, mujer-mujer y hombre-hombre como sujetos con perspectivas, sueños y sentimientos individuales.

Recibido en diciembre de 2014 y aprobado en mayo de 2015

Nota

1 Los nombres de las participantes se cambiaron para mantener la privacidad de las mismas.

Referencias

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Ivona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, septiembre-diciembre de 2006.

SANTANA, Anabela Maurício de. Gênero, sexualidade e educação: perspectivas em debate. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, v. 12, p. 151-167, enero-abril de 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, julio-diciembre de 1995.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Fragmentations and permanent features *Gender and diversity at school*

ABSTRACT: This article discusses gender relations and sexual diversity in school through a survey of elementary school teachers aged between 38 and 62, within a public school in Aracaju (SE), and whose preliminary results show prejudice, discrimination, suffering, anguish and humiliation towards those identities considered different.

Keywords: gender. school. sexual diversity. identity.

Fragmentations et Permanences *Genre et diversité à l'école*

RÉSUMÉ: L'article discute les relations de genre et de diversité sexuelle à l'école par les moyens d'une enquête auprès des professeurs de l'enseignement fondamental de la tranche d'âge de 38 à 62 ans d'une école du réseau public de l'état à Aracaju (SE), dont les résultats préliminaires mettent en évidence le préjugé, la discrimination, la souffrance, l'angoisse et l'humiliation subis par les identités considérées différentes.

Mots-clés: Genre. École. Diversité sexuelle. Identité.