

DEL CUERPO AL GÉNERO: REFLEXIONES SOBRE EL CUERPO, LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

From Body to Gender: Reflections on the Body, Gender Stereotypes and Teaching Practice

Stephany Hernández Mahecha
Doctoranda en Didáctica y Consciencia Histórica, Ipecal
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
stephany.hernandez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4752-2888>
Colombia

Palabras clave: cuerpo; estereotipos; género; corpografías; práctica docente; subjetividades.

Keywords: Body; stereotypes; gender; corpographies; teaching practice; subjectivities.

Introducción

En la escuela no solo circulan saberes, también se realizan procesos de socialización, esto es, aprender códigos sobre cómo comportarse, la forma en que las personas se deben relacionar con su cuerpo y con el de los demás, así pues, es con los otros y en la relación que se establece con sus cuerpos que los sujetos aprenden a nombrar, querer, cuidar, reconocer y respetar. Las instituciones educativas plantean ciertas prácticas y discursos en donde, no en todos los casos, la reflexión sobre el cuerpo queda por fuera del proceso educativo. Una posible consecuencia de esto es que en la enseñanza se reproduzcan normas sociales que reafirmen estereotipos de género. Lo anterior, requiere que las comunidades educativas reflexionen y analicen dichas normas, más aún si estas contribuyen a la discriminación y a la exclusión en la escuela. En este sentido, lo que se pretende con la concepción del *cuerpo en tanto territorio* es que los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos sean conscientes de su cuerpo, de la relación que tienen con él y cómo a través de este recrean múltiples identidades; por lo tanto, reconocer el cuerpo como primer territorio, como *un lugar, mi territorio*, implica que los sujetos se apropien de él, lo conozcan e identifiquen que la materialidad del cuerpo es producida por significados culturales y simbólicos que lo atraviesan.

Conforme a lo anterior, la tesis que se propone en este texto es que la escuela debe involucrar la reflexión sobre el cuerpo en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), desde una mirada cultural y simbólica, para identificar y transformar los estereotipos de género que circulan en la práctica docente. Al respecto, se plantean los siguientes argumentos: primero, es necesario tener una mirada del cuerpo diferente, que vaya más allá de lo físico, y que permita verlo como un espacio desde el cual las personas construyen su relación con el mundo, en el que se inscriben memorias y el primer territorio de autoconocimiento y relación con los demás. Segundo, reconocer que los imaginarios culturales que se han construido sobre el cuerpo han llevado a que se propongan formas de disciplinamiento y de modelamiento del mismo, que refuerzan estereotipos de género en la escuela. Por último, el cuerpo no solo permite mapear a través de sus memorias el impacto de los estereotipos en él, también funciona como una ventana para abrir espacios de conversación en torno al género con los y las docentes desde sus vivencias personales, por eso es importante la creación de metodologías participativas que involucren el trabajo con el cuerpo y los ejercicios senso-corporales.

Esta investigación se basó en una experiencia desarrollada en un proyecto de cooperación internacional que buscaba el empoderamiento de niñas y mujeres jóvenes en instituciones educativas públicas del norte del Cauca, en el municipio de Guachené. Para lograrlo, la Fundación Nuevo Futuro, implementadora del proyecto, planteó una estrategia de trabajo pedagógico con su equipo, siendo la comunidad educativa la destinataria de formaciones y actividades. El objetivo de

este capítulo es plantear el marco conceptual y metodológico que acompañó esta experiencia, así como las transformaciones logradas a través de ella.

Uno de los temas fundamentales que emergió en el proceso fueron los estereotipos de género y cómo estos limitaban el empoderamiento y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos de las niñas y mujeres jóvenes. En consecuencia, se crearon tres talleres para reflexionar con los y las docentes sobre el tema. Los talleres fueron orientados por dos preguntas: ¿Qué cuerpos habitan los espacios educativos? Y ¿Cómo se relaciona el cuerpo con los estereotipos de género que circulan en las instituciones educativas? Para ello, se utilizó la corpografía, una herramienta que les permitió a las personas reflexionar desde y con el cuerpo.

Esta técnica ayuda a profundizar en el análisis del cuerpo trascendiendo su concepción física. Se realiza a través de un dibujo del cuerpo o una representación visual de este, que es intervenida por los participantes mediante preguntas, frases, dibujos, imágenes, etc. En la implementación de la corpografía se incluyeron ejercicios senso-corporales que permitieron explorar la relación entre los sentidos, el cuerpo y las memorias individuales. Más allá de ser una herramienta, la corpografía contribuye a leer el cuerpo desde lo cultural, lo que le permitió al grupo de docentes que participaron en los talleres acercarse a las representaciones que tienen sobre los cuerpos de otras personas, sus cuerpos y vincularlo a su práctica docente. Por último, los planteamientos teóricos y metodológicos que fundamentaron la experiencia y el análisis propuesto en este artículo provienen de la didáctica no parametral de Estela Quintar, el estudio genealógico sobre el cuerpo realizado por Luis Miguel Bermúdez y Jordi Planellas; las reflexiones sobre género propuestas por Judith Butler, y el estudio sobre el cuerpo realizado por Pilar Cuevas Marín, quien a partir de sus investigaciones, ha propuesto rutas pedagógicas para indagar desde el cuerpo en las memorias inscritas en ellos para identificar sus capacidades transformadoras.

Discusión

Algunas reflexiones sobre el cuerpo, la cultura occidental y su lugar en la educación

En algunas teorías filosóficas se ha definido al ser humano desde una mirada dualista, describiéndosele como aquel que está compuesto de cuerpo y alma. Para Platón, por ejemplo, disciplinar el cuerpo era necesario para liberar el alma, pues según él, los cuerpos débiles no permitían crear almas heroicas y guerreras que posibilitaran construir una *polis* griega, es por ello, que en su obra *La República* propuso una formación del cuerpo. De igual manera, con la frase “el cuerpo es una prisión para el alma”, Platón marcó una visión occidental sobre el cuerpo que ha sido retomada por varias tradiciones, entre ellas, el cristianismo, y en la que se lee la necesidad de control sobre él, ya que su condición de encarnación limitaba el cuidado del alma.

En la visión de Platón, en algunas obras se propone una mirada negativa sobre el cuerpo, tal y como lo muestra en su diálogo Fedón (66b), el alma es asociada con lo inmortal, lo divino y lo puro; mientras que el cuerpo se relacionaba con lo impuro, lo mortal, cuyos movimientos y afecciones le impedían al alma acceder a la verdad.

Por su parte, el racionalismo cartesiano planteó la separación entre la razón y el mundo material, pues para Descartes la conciencia y el cuerpo eran diferentes, siendo este último una máquina. Bajo esta mirada, el cuerpo se plantea como algo externo y alejado de los seres humanos. Al respecto, Planella (2006) menciona:

La filosofía cartesiana nos propone una visión del cuerpo que se convierte en sobrante, porque sin su presencia es más fácil acceder a determinados conocimientos, pensamientos o situaciones. Existen muchos aspectos del cuerpo que es necesario reducir o eliminar. Un ejemplo son los olores, la forma, el volumen, la consistencia, etc. (p. 74)

Contrario a lo anterior, Locke y Hume reconocieron que el cuerpo contribuía al conocimiento humano porque lo que había en el entendimiento pasaba previamente por los sentidos. A pesar de que en la filosofía moderna se habló del cuerpo desde una mirada física y biológica, no se propusieron teorizaciones sobre el lugar del ser humano en la cultura *por medio, con y desde* el cuerpo. Este problema sería abordado posteriormente por la fenomenología, lejos de una mirada negativa del cuerpo, al proponer que los seres humanos no tienen cuerpo, sino que son sus cuerpos, ya que a través de ellos se relacionan con las otras personas, con el mundo y consigo mismos.

La reflexión sobre el cuerpo también ha sido abordada desde la educación, la psicología y la sociología. Asimismo, en las teorizaciones y prácticas de los diferentes feminismos, sobre todo los comunitarios e indígenas, se ha puesto sobre la mesa el tema de lo corporal bajo la consigna *el cuerpo como territorio*. Para esta mirada, “al ser espacio, el cuerpo es un mapa, y al ser mapa, es memoria y sedimentación histórica. El cuerpo puede llegar a ser una superficie en la que se inscribe mensajes” (Marchese, 2019, p. 9). El aporte de las feministas de considerar el cuerpo como un espacio, les ha permitido a diferentes disciplinas ampliar la mirada y reconocer que los cuerpos están contruidos por la dialéctica público/privado; además de identificar que la cultura atraviesa los cuerpos y escribe mensajes en ellos, por ejemplo, a través de los roles de género. Dichos roles que se traducen en comportamientos, modos de ser y estar en el mundo de acuerdo a una visión de hombre y mujer, limita la posibilidad de que los seres humanos puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades al encasillárseles en uno u otro rol.

Por su parte, en las investigaciones que se han realizado en psicología sobre la educación de las emociones, el cuerpo tiene un papel fundamental, según la neuropsicología, en el cuerpo se encuentran las memorias de las alegrías, los sueños, las carencias, los dolores, los miedos; en consecuencia, tiene un papel importante como fuente del recuerdo. Desde otra mirada, Jordi Planella (2013) propone que la reflexión del cuerpo trasciende lo físico, es con él que el sujeto se

ubica en la sociedad, en la cultura y se comunica a través de él. Todas estas posturas, movimientos y propuestas han permitido posicionar la reflexión sobre el cuerpo en diferentes disciplinas y a lo largo del tiempo. En consecuencia, de este recorrido se rescatan dos ideas: la primera, a lo largo de la historia se han planteado diferentes concepciones sobre el cuerpo que han determinado la relación que el ser humano a establecido con él, siendo algunas negativas, lo que ha impedido su abordaje. La segunda, que está relacionada con la mirada del cuerpo más allá de lo físico, atravesado por la cultura y como un espacio que posibilita el autoconocimiento, que permite establecer relaciones con los demás y con el mundo.

En educación, la forma como se ha entendido el cuerpo ha influido en la comprensión y la relación que se ha establecido con este. Por ejemplo, a partir de la visión orgánica y física del cuerpo, en la educación se han promovido sus cuidados a través de hábitos higiénicos y la realización de actividades deportivas, en algunos casos, la educación de este era y es asumida en las instituciones educativas exclusivamente por la asignatura de educación física. Otra forma en la que se ha planteado la relación entre cuerpo y educación ha sido a través de los procesos de disciplinamiento con los que se ha buscado moldear el cuerpo de acuerdo a las normas sociales. Las técnicas de disciplinamiento fueron introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde finales del siglo XIX a través de espacios, métodos y normas de comportamiento que se aplicaron en el cuerpo infantil, al respecto:

Una de las principales funciones moralizadoras y civilizatorias que se debían ejercer, tanto en la familia como en la escuela, consistía en delimitar claramente el uso corporal y el papel social que debían desempeñar niños y niñas. Para ello, el discurso de la urbanidad como dispositivo de control de la intimidad y del cuerpo proyectado en sociedad fue fundamental para delimitar la división sexual del trabajo y el reforzamiento de los roles de género. (Bermúdez, 2022, p. 61)

El cuerpo también fue visto como un organismo biológico del cual se podía tener información, ya que proporcionaba datos sobre cómo avanzaba la inteligencia del niño y la niña. Desde esta mirada el cuerpo era medible y clasificable, permitía evaluar a los niños y las niñas de acuerdo a sus características. Las anteriores reflexiones no son las únicas sobre la relación entre el cuerpo y la educación, a la par han emergido nuevas epistemes socioeducativas para abordar problemáticas como la alteridad, la exclusión, la violencia, la etnicidad, el territorio, etc. (Cabaluz, 2016). Desde esas miradas existen pedagogías que cuestionan la educación técnica del cuerpo, ponen en discusión su disciplinamiento y proponen que se vincule el cuerpo con los procesos de subjetivación en la escuela. En el artículo “Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela”, Luis Miguel Bermúdez realiza una genealogía del cuerpo desde la Colonia hasta la Modernidad, mostrando cómo han sido moldeados los cuerpos para adecuarlos y mantener los roles y estereotipos de género. También muestra cómo ciertas concepciones de la educación han sido productoras y creadoras de cuerpos heteronormativos, bien sea

no abordando el tema de lo corporal o buscando el disciplinamiento de aquellos que no encajan en el ideal corporal.

En su análisis arqueológico, Bermúdez identifica que:

la escuela se mantuvo como escenario por excelencia para el reforzamiento de roles y estereotipos de género, primero, al designar disciplinas, campos del conocimiento y habilidades diferenciadas para hombres y mujeres; y segundo, al determinar la manera en que el cuerpo masculino y femenino debían ocupar el espacio escolar y proyectar su apariencia. (2022, p. 65)

Sin embargo, a la par de cuestionar las formas de disciplinamiento desde lo educativo, también menciona la importancia de un giro corporal para construir otras formas de trabajar género y darle un lugar diferente en la educación. Así propone que se ponga el cuerpo, la sexualidad y las emociones de los y las estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando el anterior recorrido, desde esta investigación se retomaron los aportes realizados por Jordi Planella en su libro *Cuerpo, Cultura y Educación* (2006), en el que hace un análisis detallado de las diferentes miradas del cuerpo a lo largo de la historia, analizando sus diferentes concepciones desde la cultura occidental, planteando una pedagogía corporal en la que se propone que las personas no son un objeto que hay que construir previamente desde lo educativo, por el contrario, son las personas que a través de su comprensión contextualizada y continua de su propia experiencia mediante cuerpo van a poder reconocerse en él. “Buscamos una pedagogía situada en lo que Touranie define como la Escuela del Sujeto, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos, proponemos una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias” (Planella, 2006, p. 284).

Género y estereotipos en la escuela

El género es una categoría transversal en todas las relaciones sociales, incluso, se plantea como aquella que marca las relaciones primarias de poder entre hombres y mujeres, las cuales son representadas en las relaciones familiares desde temprana edad. Como se identificó en el anterior apartado, el cuerpo no es solo una entidad física, sino también cultural, y, por tanto, está vinculada a la categoría género, pues la experiencia humana se habita desde allí, gracias al cuerpo es posible sentir, llorar, comunicar, etc. Cuando se habla de la categoría género hay que tener claro que género no es igual a mujer, ni a feminismo, a pesar de que la categoría haya sido alimentada a lo largo de la historia por los diferentes movimientos y corrientes feministas.

En la época victoriana, la palabra género se utilizaba gramaticalmente para diferenciar a hombres y a mujeres, ya que socialmente era mal visto utilizar la palabra

sexo. No obstante, la palabra género ha sufrido transformaciones que demuestra los debates que se han dado en torno a la distinción sexo/género. Con la palabra sexo se planteaba la diferencia anatómica entre hombres y mujeres, razón por la cual se identificaba con lo biológico; mientras que el género se entendía como la elaboración cultural de lo que implica ser hombre y mujer socialmente, así pues, lo natural se relacionaba con el sexo y el género con la cultura.

Fue con la obra de la filósofa Judith Butler que se empezó a cuestionar el anterior planteamiento, al proponer que el sexo como una construcción histórica. En este camino, ya antropólogos feministas habían señalado que la distinción binaria de sexo hombre/mujer, no era natural a pesar de ser hegemónica en la cultura occidental, pues en otras culturas se había demostrado la existencia de tres y hasta cuatro sexos. Butler plantea que el sujeto no viene dado de antemano, sino se construye en y por la cultura, razón por la cual no tiene sentido plantear una base biológica que la anteceda, pues a través de los códigos culturales que se reproducen en la escuela, la familia, los lugares públicos y el trabajo, el sujeto aprende e incorpora todos los comportamientos relacionados con lo femenino y lo masculino. De acuerdo a lo planteado, no se es mujer u hombre porque se nace con determinados genitales, sino porque hay una repetición desde lo corporal de aquellas prácticas y discursos asociados a lo que en cada cultura se supone que es lo femenino y lo masculino.

Estas prácticas marcan una pauta de lo que es socialmente aceptado, la persona que no participe en ellas está expuesta a la muerte, el castigo y a la exclusión, formas de regulación y coacción social; por tanto, para ser reconocida desde este esquema social el cuerpo de una persona debe cumplir y adaptarse a ciertas normas. Así pues, la categoría género es:

Un sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que le dan contenido al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos de una época y en un contexto determinado. (Castellanos, 2006, p. 8)

Considerado lo expuesto, el género en este artículo va a ser planteado como una pregunta sobre las relaciones de poder entre hombres y mujeres en lo social y cultural:

Reflexionar sobre género implica considerar las configuraciones sociales en las que se plantean como naturales los roles de hombres y mujeres en la sociedad, también requiere analizar las causas, los mecanismos culturales e institucionales que proponen relaciones desiguales entre estos. Iniciar dicha reflexión es identificar aquellos procesos sociales donde la heteronorma funciona como el principio orientador de las relaciones sociales y con la que se ha instituido: la correspondencia natural entre género y sexo; y la construcción de hábitos y condicionamientos sobre el cuerpo de acuerdo con el sexo. (Hernández, 2018, p. 181)

Ahora, ¿qué tiene que ver lo expuesto con la escuela?, pues bien, si se tiene en cuenta que a nivel social hay normas y códigos que promueven un entendimiento de lo que significa ser hombre y mujer que atraviesa los cuerpos, y que, en dichas representaciones, lo masculino se impone sobre lo femenino o al revés, es necesario que en la escuela se identifique, reflexione e intervenga sobre las relaciones desiguales que conducen a la aparición de las violencias basadas en género. Asimismo, la sexualidad está vinculada a los imaginarios sociales que se construyen sobre los hombres y las mujeres, pues la vivencia de esta se hace a partir de las expectativas y los roles que la sociedad propone, por ejemplo, en muchos casos, los hombres construyen su sexualidad en un ambiente de libertad en relación con el placer; por el contrario, las mujeres viven la sexualidad desde el cuidado y el temor. Cuando las mujeres jóvenes asumen la sexualidad desde el placer se les tacha de inmorales y promiscuas. La invitación es que todas las personas integrantes de las instituciones educativas identifiquen la importancia de analizar las relaciones que se dan en la escuela en clave de género, para identificar y transformar los estereotipos o creencias falsas sobre el otro que les reduce a características simples y esenciales.

De igual manera, es importante considerar que si los estereotipos de género circulan en la escuela, no solo las relaciones entre estudiantes van a estar atravesadas por las violencias basadas en género, sino también, la mediación pedagógica que él o la docente construye con su estudiante puede estar mediada por estas creencias, y, por tanto, generarse prácticas pedagógicas discriminatorias y excluyentes. En la investigación *Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: evidencia pruebas saber 11* (2016), realizada por Gloria Bernal y Luz Karime Abadía, identificaron la amplia brecha de género que existe en los resultados de las Pruebas Saber 11 en ciencias y matemáticas en hombres y mujeres. En la investigación se dieron cuenta que el desempeño alto en estas áreas es logrado por estudiantes hombres, mientras que las mujeres tuvieron mejores desempeños en áreas como lenguaje. Estos resultados también se han visto reflejados en las Pruebas Internacionales PISA del año 2012 y 2015, encontrándose que la brecha de género entre los y las estudiantes colombianos es la más grande, entre 65 países participantes de la prueba.

Sin embargo, la variable de género no es la única que puede ser considerada para la evaluación del desempeño de los y las estudiantes, pues hay otras que influyen como la educación de familiares, posición socio-económica, institución educativa y el municipio en donde está ubicado el colegio. El análisis iberoamericano de PISA 2015 propuso de igual manera la siguiente interpretación frente a los resultados:

Las niñas en los países iberoamericanos refieren mayores niveles de ansiedad que los chicos al abordar la materia de las matemáticas y una menor confianza en su capacidad para resolver con éxito los problemas matemáticos. Estos sentimientos negativos, que a menudo se originan en los estereotipos respecto a las asignaturas “masculinas” y “femeninas”, pueden desalentar a las mujeres jóvenes que son capaces y están interesadas en las matemáticas o las ciencias, en cuanto a la opción de

emprender diversas carreras en el ámbito de las ciencias, la tecnología o la ingeniería. (2018, p. 82)

Transformaciones desde la experiencia en los talleres

Como se expuso en la introducción de este capítulo, la investigación propuesta partió de una experiencia desarrollada en una institución educativa pública en el municipio de Guachené, norte del Cauca. En la caracterización que se hizo de las prácticas educativas y el clima social escolar, se encontró que los estereotipos de género dificultaban el empoderamiento de las niñas y mujeres jóvenes, así como también el ejercicio de sus derechos humanos sexuales y reproductivos a causa de las violencias basadas en género. A raíz de la caracterización, desde el proyecto se plantearon varias acciones con la comunidad educativa, desarrollándose tres talleres con los y las docentes para reflexionar desde sus historias personales sobre género.

A nivel pedagógico, una de las inquietudes centrales del equipo que implementó los talleres fue cómo generar espacios de reflexión en torno al género, que les permitiera a los y las docentes identificar estereotipos y plantear inquietudes para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, sin que se sintieran amenazados. Al respecto, se partió de la pregunta que propone María Bardet al reflexionar sobre la sensibilidad en la educación, a saber: “¿Qué le pasa al pensamiento cuando se pone sensible?” (Pachilla, 2014, p. 21), y desde allí, la pregunta que emergió fue ¿Cómo construir puentes desde la sensibilidad para hablar de estereotipos de género con los y las docentes?

Para esto, fue fundamental pensar de qué manera se vincularía la teoría a la implementación de los talleres, ya que el propósito de estos espacios no era partir de las teorías sobre género para convencer a los y las docentes de que en la escuela circulaban estereotipos de género, sino más bien, se quiso construir un ambiente que le posibilitara a los y las docentes explorar las representaciones culturales y sociales que hay sobre el hombre y la mujer desde sus historias de vida, y a partir de allí, analizar cómo esas representaciones influían en su práctica pedagógica. Por tanto, las formaciones no iniciaron con una explicación conceptual, sino que partieron de las circunstancias históricas y contextuales de los y las docentes.

Hugo Zemelman propone una relación crítica con la teoría en tanto se privilegia la historicidad y la singularidad de los procesos, y no la aplicación de marcos teóricos previos a la comprensión de realidades sociales, así pues, el uso que se le da a la teoría no es deductivo, sino más bien: “se asume la teoría como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos, específicos con la potencialidad de recrearse para interpretar nuevas realidades” (Torres, 2014, p.74). De acuerdo a lo anterior, se reconoce la importancia de los marcos teóricos y su incorporación en la formación con los y las docentes, pero la relación con ellos se propuso de otra manera. Así pues, se parte de los sentidos que construyen los sujetos y la manera como interpretan la realidad, después de reconocer dichos

sentidos se acude a las teorías para profundizar o problematizar. Como lo menciona Estela Quintar (2015), “promover la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y de su subjetividad, por ende, de su contexto, desde su mundo de la vida” (p. 28).

A parte del reto mencionado, la pregunta por el cómo generar espacios de discusión con los y las docentes, estuvo atravesada por su autorreconocimiento como comunidad afro. Así pues, fue necesario considerar que hablar de género en este escenario debía estar conectado con lo étnico, pues ello también atravesaba las posiciones subjetivas de los y las docentes, y sus aprendizajes sobre los roles de género. La conexión con lo étnico ameritó por parte del equipo hacer una revisión de experiencias, encontrándose con un proyecto colombiano de etnoeducación llamado “Recuperación Comunitaria de la Historia” realizado en el Palenque de San Basilio, en Bolívar, entre los años 80 y 90, en el que a partir de un análisis histórico identificaron los recursos culturales e identitarios utilizados por la comunidad, siendo el cuerpo central en dichas experiencias. Las investigadoras Pilar Cuevas y Judith Bautista aparte de documentar el proyecto, retoma de él varios elementos que incorpora en su investigación *Memoria Colectiva, corporalidad y autocuidado, rutas para una pedagogía decolonial*. Un aspecto fundamental fue el reconocimiento de otras formas de pensamiento que pueden estar relacionadas con saberes ancestrales y modos de relación diferente. Al respecto, fue fundamental la concepción del cuerpo como una realidad histórica que permite identificar procesos de socialización de género, condiciones sociales, historias colectivas y experiencias que viven las personas o un grupo y que están presentes no solo en la mente, y que permite conectar con procesos interiores vinculados con las emociones, los deseos y las necesidades. En consecuencia, en esta investigación se retomó la idea del cuerpo como parte de un lugar, de un territorio que habita:

El cuerpo habitado está en relación y se debe a un entramado histórico y cultural. Por ello, el sentido de lugar comporta una lógica espacial y a su vez epistémica, pues alude a culturas y saberes situados. Dar cuenta de ellos es de vital importancia para esta iniciativa pedagógica en clave decolonial, pero en especial nos pareció importante reconocer las marcas del colonialismo ante la invisibilización, el despojo, las violencias, y la forma en que se albergan en las corporalidades. (Cuevas y Bautista, 2020, p. 57)

Considerando lo anterior, se pueden mencionar como transformaciones desarrolladas en el marco de los talleres realizados con los y las docentes: el cuerpo como punto de partida para generar conversaciones sobre género, porque permite un espacio de encuentro desde la sensibilidad y las historias personales. La consigna de esta experiencia fue partir de lo sensible a lo conceptual, siendo el cuerpo y los sentidos las fuentes de acercamiento en este proceso de reflexión en torno al género, los estereotipos y las prácticas pedagógicas. De igual manera, los y las docentes identificaron la corpografía como una herramienta que puede ser transformada en un material didáctico para trabajar el tema de estereotipos de

género con sus estudiantes, así como una técnica que contribuye a la realización de lecturas de contexto que posibiliten la actualización de los protocolos vinculados con la protección de los derechos humanos sexuales y reproductivos en el pacto de convivencia.

De igual forma, con las experiencias de los talleres, muchos docentes se dieron cuenta que es necesario abordar la temática con las familias, pues en algunas casas se hace uso de la violencia cuando algún estudiante, en especial hombres, tienen comportamientos y gustos que se asocian con lo femenino, así lo expresó una docente de primaria al mencionar: “no sabía cómo hablar con el papito sobre el tema, el niño me dijo que lo encerraba en el baño para que aprendiera hacer un varón porque vio al niño jugando con muñecas” (Hernández, notas de campo talleres sobre género). Finalmente, los y las docentes se dieron cuenta de la importancia de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, en algunos casos, consideraron que era necesario hacer actividades que permitiera visibilizar el rol de las mujeres en la ciencia, las matemáticas, la filosofía y la literatura.

En cuanto al trabajo realizado con los estereotipos de género en las actuales investigaciones, se desataca las diferentes articulaciones y gestiones realizadas por las instituciones educativas públicas con el propósito de realizar formaciones con las comunidades educativas para poder abordar estereotipos de género, aportar al reconocimiento de las diversidades sexuales y de género, así como también tener herramientas conceptuales y metodológicas para que los y las docentes aborden los temas con las familias, los y las estudiantes. También, se destaca el trabajo investigativo realizado por docentes que han identificado la importancia de abordar los estereotipos de género, no solo en sus prácticas pedagógicas, sino también para intervenir en situaciones relacionadas con violencias basadas en género y embarazos a temprana edad, creando propuestas de innovación pedagógica desde lo curricular y la transversalización.

Por último, los estudios sobre el cuerpo desde diferentes disciplinas han posibilitado identificar su importancia en lo educativo para pensar currículos que posibiliten el fortalecimiento de educación sexual, las emociones y género. Al respecto, Bermúdez (2022) menciona: “se ubicó el cuerpo, la sexualidad y la emocionalidad de los y las estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de didácticas, metodologías horizontales y dialógicas en el aula”.

Conclusiones

El abordaje de los estereotipos de género posibilita grandes transformaciones en las comunidades educativas, pues el trabajo directo sobre ellos posibilita la transformación de los comportamientos y creencias que promueven relaciones desiguales y discriminatorias en la escuela. En este sentido, las metodologías participativas como las corpografías o mapas corporales permiten la identificación de estereotipos, y su abordaje desde las historias personales, escolares y familiares.

En consecuencia, resulta fundamental la creación de materiales y unidades didácticas que involucren herramientas participativas y de exploración desde lo corporal con los y las estudiantes para la exploración de temáticas como género y sexualidad, desde el autoconocimiento y las relaciones con otros cuerpos.

Las técnicas o herramientas que posibiliten la reflexión sobre las temáticas relacionadas con género y sexualidad son importantes, sin embargo, no se puede olvidar que requieren de la investigación y la mediación pedagógica de un equipo de docentes, de acuerdo al contexto de cada institución educativa. Al respecto, un aprendizaje importante que se dio con el grupo de docentes fue el poder explorar el tema partiendo de la sensibilidad para luego incorporar lo conceptual. También es importante reconocer quienes son las personas protagonistas en los procesos de formación, qué identidades les atraviesan, y si es necesario, pensar un enfoque de género en la escuela haciendo un énfasis especial de acuerdo a lo étnico, lo rural, lo urbano, las identidades de género y sexuales que habitan la escuela.

Referencias

- Bermúdez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, (43), 53-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>
- Cabaluz, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*. Universidad de Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Cuevas, P. y Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Santillana. (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de Pisa 2015*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>
- Hernández, S. (2018). *Identidades, narrativas juveniles y violencia en la escuela: una mirada desde la comunicación y los Derechos Humanos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP.
- Hernández, S. (2020). *Notas de campo talleres sobre género*. Fundación Nuevo Comienzo.
- Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *EntreDiversidades Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>

- Pachilla, N. (2014). Componer la sensación Entrevista con Marie Bardet. *Argus*, 12(3).
- Planellas, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Editorial Descleé Brouwer.
- Planellas, J. (2013). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Ediciones Universitat Barcelona.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ipecal.
- Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40), 69-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502014000100005&script=sci_arttext

