

**CUERPO, GÉNERO Y  
SEXUALIDAD**



# Corpo, Gênero e Sexualidade: A transformação pedagógica que resiste na Escola<sup>1</sup>

Luís Miguel Bermúdez Gutiérrez<sup>2</sup>

### Citar artigo como:

Bermúdez-Gutiérrez, 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>

**Data de envio:** 20 de outubro de 2021

**Data de aceitação:** 15 de março de 2022

### Abstract

Este artigo analisa os dispositivos que, desde da colônia até a modernidade, modelaram os corpos e a concepção de gênero no sujeito escolar na Colômbia. Através de uma arqueologia dos discursos da moralidade, civilidade, urbanidade e higiene; mostra-se como foi construído um dispositivo pedagógico e biopolítico para adequar e manter os papéis e estereótipos de gênero e uma sexualidade pautada na heterossexualidade obrigatória, que acaba gerando exclusão e discriminação contra aquelas expressões não normativas presentes na sociedade e na escola. Conclui-se que, nos últimos anos surgiram práticas pedagógicas que resistem aos poderes e discursos hegemônicos, através da abordagem na sala de aula e no contexto escolar da concepção de corporeidade, a perspectiva de gênero implementada no currículo e nos projetos transversais, assim como didáticas que motivam a sororidade, as novas masculinidades, a educação integral da sexualidade com abordagem de direitos e a equidade de gênero, que vem-se estabelecendo numa viragem pedagógica na forma de abordar o gênero, o corpo e a sexualidade na escola.

**Keywords:** corpo, corporeidade, gênero, diversidade, viragem pedagógica, viragem do corpo, sexualidade.

## Introdução

Historicamente, o corpo e a sexualidade do sujeito escolar na Colômbia foram determinados por três marcas sócio-históricas: o corpo moral, o corpo civilizado dócil e o corpo da urbanidade, a higiene e a pedagogização. Sobre estas foram-se fundamentadas tanto práticas educativas e parentais como as da parentalidade de meninas, meninos, adolescentes e jovens a dispositivos disciplinares e de controle que negam sua corporeidade e que reproduzem na sociabilidade escolar situações de exclusão e negação de direitos.

Por isso, apresenta-se o percurso histórico que, desde uma perspectiva genealógica e arqueológica, investiga os discursos morais religiosos, civilizatórios, médicos e pedagógicos que construíram as visões de corpo e sexualidade, assim como, dos dispositivos que originaram e reforçaram os papéis e estereótipos de gênero e a heterossexualidade obrigatória como parâmetro idealizado de comportamento e categoria exclusiva de outras expressões contra as normas que permeavam a sociedade e, portanto as da sociabilidade escolar.

Finalmente, mostra-se como a partir do programa Maestros y Maestras que Inspiran del IDEP (Professores y Professoras que inspiram do IDEP), na linha de Gênero e Diversidade se evidencia-se uma transformação pedagógica e uma transformação corporal, ou seja, a implementação de práticas pedagógicas emergentes que apresentam-se como um

contrapeso aos poderes e discursos hegemônicos sobre o corpo, a sexualidade e os papéis de gênero que tradicionalmente recaem sobre o sujeito escolar. Esses professores e professoras são um exemplo claro dessa tendência à inovação pedagógica, uma vez que, a partir de seu trabalho, eles desenvolvem abordagens desde a corporeidade, a abordagem diferencial e de gênero na prática pedagógica, a integração curricular e transversalização, as novas masculinidades, a educação integral da sexualidade com abordagens em direitos, prazer, empoderamento e a sororidade.

## O corpo Moral

A chegada dos espanhóis ao território americano não significou apenas assumir o controle das riquezas e recursos do novo mundo, mas também deram lugar a todo um processo de imposição de certos códigos morais que foram reconfigurando os corpos colonizados. Em primeiro lugar, o cristandade católica autodeclarou-se o farol da civilidade, razão pela qual o uso da violência foi justificado para domesticar tudo o que do ponto de vista europeu tinha a conotação de bárbaro, ímpio, pagão e herege.

A invasão construiu o indígena como um "outro" subordinado, cujo corpo bem poderia ser usado como mão de obra para a extração de ouro, pérolas e pedras preciosas; ou como espólio sexual ao serviço do branco espanhol, que captura o corpo feminino como recompensa pela conquista do território e pela "pacificação" dos selvagens.

<sup>1</sup> Este artigo é baseado na Tese de Doutorado intitulada *“La Integración curricular de la Ciudadanía Sexual, el Enfoque Diferencial y de Géneros”*

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor SED Bogotá, Assessor Pedagógico do Instituto de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Pedagógico IDEP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7268-7110> E-mail: [lbermudez@idep.edu.co](mailto:lbermudez@idep.edu.co)

Embora os primeiros espanhóis que vieram depois do desembarque de Colombo fossem do povo comum e não tivessem títulos de nobreza na Europa, no Novo Mundo eles estavam no topo da nova escada social, e impuseram-se como referentes de uma masculinidade branca e cavalheiresca, que é coberta de nobreza graças à evangelização e aos atos militares em nome das duas mais altas potências patriarcais do Ocidente: Deus e o Rei.

Por esta razão, ao redor do corpo indígena cria-se uma alteridade que o relaciona com a barbárie, a bestialidade e a idolatria, mas acima de tudo com o pecado, porque na perspectiva espanhola as práticas sexuais dos nativos estavam cheias de adultério, fornicação e sodomia. Precisamente este último pecado, considerado inominável ou nefando, tornou-se uma causa principal, não só para justificar a inferioridade moral do povo indígena, mas também para implantar todo um exercício de subordinação baseado na violência e evangelização.

Francisco López de Gómara, por exemplo, argumentou que na medida em que os índios se recusavam a abandonar o seu estado de desumanidade, crueldade, sodomia e idolatria, era lícito fazer guerra contra eles e que, neste contexto, "eles podiam matá-los, capturá-los e roubá-los". Por seu lado, Sarmiento de Gamboa também argumentou que a guerra era legal para castigar e punir os pecados contra natura. Para o cronista de Toledo, esta causa foi suficiente para subjugar os indígenas americanos pela força (Molina, 2010, p.6).

Assim, o homem indígena, ao ser construído como sodomita, reforçou ainda mais a sua condição de masculinidade submissa como algo comparável ao feminino, em contraposição à masculinidade guer-

reira que foi imposta pela figura do conquistador espanhol. Como aponta Molina (2011), esse processo enalteceu a crença de que bravura, coragem e proeza militar foram qualidades do homem espanhol. Atributos que atualmente são parte fundamental da construção hegemônica da masculinidade, onde a masculinidade continua sendo sinônimo de violência.

Além disso, narrar-se do lado oposto ao sodomita, implicava exaltar a masculinidade que estava centrada na posse sexual. Assim, na chamada conquista do território, a apropriação violenta do corpo feminino como espólio de guerra e como mercadoria para troca política-sexual estava implícita, pois enquanto na Espanha a bigamia e o adultério eram claramente condenados como pecado, no Novo Mundo a posse de terras e várias mulheres para serviço doméstico e sexual eram um símbolo de poder e *status*, pelo menos para os homens militares e conquistadores.

Com todos os itens acima, foi-se modelando um tipo corporal que se gestou com base na diferenciação racial, a sexualidade "natural" (heterossexualidade obrigatória), o poder patriarcal e o uso da violência. Com o qual, consolidou-se a posição de inferioridade da mulher e de outras masculinidades, frente ao lugar de privilégio que se impôs com o homem branco.

No entanto, tanto para a Coroa espanhola como para as autoridades eclesiásticas, o afastamento do território conquistado suscitou duas preocupações: em primeiro lugar, eles perceberam que o poder repentino adquirido pelos militares e conquistadores estava minando a sua lealdade ao Estado; e em segundo lugar, a natureza hostil, selvagem e luxuriosa do território americano tinha infectado os europeus com "vícios", que, cegados pelas suas paixões, estavam aceleradamente perdendo as suas noções de

civilidade. Assim, surgiu a necessidade não só de exercer um maior controle político sobre o continente, mas também de reforçar o controle simbólico sobre os corpos.

Assim, entre meados do século XVI ate o início do século XVIII, no que Borja (2011) denomina o período Barroco Colonial, foi implantada uma série de dispositivos que procuravam moralizar o corpo, primeiro como mecanismo para gerar homogeneidade ideológica e uma identidade comum; e segundo, como dispositivo de regulação dos comportamentos individuais e sexuais em favor dos princípios e valores emanados da religião católica.

Esta etapa caracterizou-se pela introdução na sociedade Neogranadina de novos parâmetros de conduta e disposições corporais, que procuravam construir sujeitos dóceis e ascéticos, cujos corpos eram um reflexo da sua espiritualização ou santidade interior. Para este fim, a Igreja Católica tomou representações pictóricas e relatos biográficos das vidas exemplares dos santos como modelos de comportamento a seguir para levar uma autêntica existência piedosa (Borja, 2011). Assim, as evocações do corpo martirizado e penitente do santo, as suas lutas contra a tentação e o demônio, e a sua morte exemplar, destinavam-se a modelar o corpo em função da sua purificação. Assim, a experiência sensível do corpo, ou seja, o uso dos sentidos e dos prazeres foi vista como uma fonte potencial de pecado que precisava ser aplacada, especialmente nas mulheres, que devido ao pecado original eram propensas não só a cair em tentações, mas também a provocá-las nos outros, precisamente devido à sua suposta natureza fraca e ao mesmo tempo perigosa.

Assim, dedicaram-se boa parte dos esforços à modelação do corpo e do comportamento feminino tomado como exemplo as três figuras icônicas da feminilidade cristã: Eva, a Virgem Maria e Maria Madalena. Com a primeira, reforça-se a posição subordinada da mulher como culpada da expulsão do paraíso, causadora da ira de Deus e da consequente condenação da humanidade a uma existência cheia de sofrimento e dor. Com a segunda, a mulher é lembrada como pecadora e adúltera que, depois de mostrar seu arrependimento, é perdoada por Jesus para finalmente se prostrar a seu serviço; e com a terceira, as mulheres aprendem sua missão primordial na sociedade como esposa e mãe, cujas qualidades devem ser abnegação, sacrifício e devoção ao poder patriarcal.

É claro que a evocação permanente da Virgem Maria, assim como de outras santas e beatas, também tinha o propósito de fortalecer a ideia de pureza e virgindade como ideais morais e sociais de comportamento. Isso, somado à constante lembrança da Sagrada Família, significava que a sexualidade das mulheres se limitava estritamente à sua função reprodutiva. Assim, a virgindade, a família nuclear e a instituição do casamento, eram os mecanismos de regulação do corpo e da sexualidade feminina.

Como foi mostrada, a Igreja aceitava a sexualidade apenas para fins reprodutivos. Um catálogo muito detalhado de regras regulava o assunto. Por exemplo, a posição missionária foi considerada a mais natural e condizente com a posição dominante do marido. Era um pecado gravíssimo a mulher montar no homem, pois inverteu todas as razões e valores. Carícias, masturbação mútua, coito interrompido e sexo oral e anal foram descritos como pecados graves (Rodríguez, 2011, p.127).

No entanto, essas normas sociais e sexuais se aplicavam quase exclusivamente às mulheres das classes dominantes, pois os homens tinham certa liberdade e condescendência para liberar suas paixões com mulheres mulatas, negras e mestiças. De fato, as agressões sexuais em rios e terrenos baldios aconteciam com certa frequência contra mulheres que por diversos motivos não eram de propriedade de nenhum homem, ou seja, que não tinham pai ou marido.

Desde então, o corpo tem sido o repositório de pelo menos três discursos ou narrativas. A primeira, a heterossexualidade compulsória, a segunda a subordinação da mulher ao poder patriarcal e a terceira, o controle do corpo e da sexualidade como parâmetro de comportamento e ordem social.

## O corpo dócil civilizado

A ascensão da Casa de Bourbon ao trono espanhol a partir do início do século XVIII significou um processo de modernização do Estado inspirado nas ideias do Iluminismo, ou seja, uma série de práticas governamentais foram implantadas para organizar ciência, economia, política, território e sociedade, com base no uso da razão e na confiança na ciência. O despotismo iluminado procurou conciliar o poder absoluto das monarquias com um ímpeto reformador destinado a superar a superstição e a ignorância.

Esse processo envolveu um novo olhar sobre o corpo, não mais como um espaço exclusivamente dedicado à sacralidade ou virtude espiritual, mas como parte de uma estrutura econômica e produtiva cuja importância reside em sua funcionalidade orgânica. Este tinha o objetivo de exercer o controle sobre a vida da população por meio da implementação de medidas de natureza demográfica, sanitária e médica, que per-

mitisse ampliar sua utilidade para o Estado. Algo que Foucault (2011) chamou de biopolítica, que buscava garantir a governabilidade do poder soberano.

Assim, no contexto do Novo Reino de Granada no século XVIII, as reformas Bourbon procuravam assegurar a construção de indivíduos saudáveis e úteis, mas, sobretudo obedientes e dóceis. Para isso, adotou-se a ideia de civilização como projeto de transformação dos costumes, gestos e usos do corpo que impediam abarcar o progresso em termos modernos, ou seja, no ideal Bourbon, aspectos como nudez, descargas fisiológicas à vista de todos, lazer, preguiça e embriaguez; resultaram em comportamentos contrários à ordem social e à moralidade pública.

Este conjunto de regras pretendia regular a vida quotidiana, as relações sociais e estabelecer claramente a fronteira entre o público e o privado. Precisamente, Norbert Elias (1989) sustenta que o projeto da Modernidade significou um processo de individualização da esfera íntima e uma autorregulação daqueles comportamentos considerados grosseiros, selvagens, imodestos e imorais, tomando como modelo os códigos de conduta cortesãos e aristocráticos europeus.

Assim, enquanto no início do período Barroco Colonial o controle moral do corpo se baseava em sua espiritualização, ou seja, o corpo como reflexo da alma; no processo civilizatório das reformas borbônicas, o corpo é concebido como a própria vida enquanto *bíos*, e seu disciplinamento e moralizações se baseiam no benefício que representa para o Estado e o poder soberano.

Assim, uma das práticas que foram utilizadas para realizar a governação da vida, foi a de ligar o corpo a uma estrutura "viva" maior, tais como a cidade. Ali,

da perspectiva do despotismo iluminado, o espaço urbano, além de ser o líder comercial, político e militar, era também o comercial, político e militar, foi também o cenário para controlar seus habitantes e as relações sociais que tiveram lugar entre eles.

Esperava-se que o espaço urbano, muitas vezes ligado à presença da civilização, fosse também um instrumento civilizatório. Na cidade, pretendia-se disciplinar a sociedade, modificar as ações cotidianas da população induzindo *certas regras e modelos de comportamento específicos e diferenciados. Fica claro aqui não apenas que a cidade é uma* das metáforas mais importantes do corpo, mas também que as instituições e condições da vida urbana devem modelar e compor o corpo de seus habitantes (Alzate, 2011, p. 256).

Dessa forma, surgem as práticas de polícia como mecanismo regulador para vigiar os hábitos corporais, a aparência, o vestuário, a decência; e geralmente modificar a conduta dos corpos bárbaros. Nesse sentido, cabia à polícia garantir a ordem e a disciplina públicas, identificar populações e pessoas potencialmente perigosas como mendigos, vagabundos, órfãos, índios fora dos seus cabildos e negros fugidos ou libertos; e fazer cumprir plenamente os padrões estéticos e morais. Aqui, será dada especial ênfase à regulação dos usos e costumes da sexualidade, como a luxúria e a promiscuidade, considerados escândalos públicos que contribuem para a ruína moral da pessoa, razão pela qual foi necessária a intervenção oportuna da autoridade civil da cidade.

Assim, uma das ofensivas mais importantes que se desdobraram em favor desse ideal moral e civilizacional é a perseguição das *chicherías* (*chicha* é uma bebida fermentada de milho), lugares que tendiam a promover desordem, vadiagem e às relações de con-

cubinato, mas, sobretudo, porque esses espaços representavam uma ameaça a três pilares fundamentais da ordem social pretendida desde as reformas Bourbon: o trabalho produtivo, o papel cristão da mulher na sociedade e a instituição do matrimônio.

Em primeiro lugar, como aponta Torres (2012), esses estabelecimentos eram em sua maioria administrados por mulheres que não estavam unidas ou sob o controle de nenhum homem, e que encontravam sustento e independência econômica com a venda clandestina da bebida popular, algo que significava uma transgressão ao lugar passivo que estavam destinados a ocupar, e pelo qual foi objeto de acusação e perseguição. Em segundo lugar, as *chicherías* eram espaços propícios para encontros sexuais ocasionais ou mediados por dinheiro e para estabelecer uniões ou arranjos de concubinato.

Mulheres indígenas pobres e solteiras, em muitas ocasiões, também mães, foram depois para as *chicherías* que multiplicaram-se no século XVIII, lugares de sociabilidade camponesa e marginal, onde bebia-se, brincava-se e seduzia-se. Sua clientela era composta por índios, mestiços, negros livres e mulatos, além de espanhóis pobres e soldados. Era nesse ambiente que as mulheres índias buscavam sua sobrevivência por meio de algum concubino que se encarregara de sua manutenção (Sixirei, 2013, p 32).

Por esta razão, as práticas policiais visavam processar esses crimes contra a moralidade, não só porque era um segredo aberto que homens das classes altas e oficiais reais frequentavam esses locais, mas principalmente porque contrariavam o princípio do matrimônio e da família como instituições de regulação social e núcleo econômico. No entanto, as mulheres sempre tiveram a pior parte, já que as punições e penalidades

eram sempre mais duras e humilhantes para elas em comparação com seus cúmplices masculinos.

Assim, por exemplo, se o crime foi cometido por um homem produtivo e casado, as autoridades ordenavam que ele voltasse ao seio de seu casamento para garantir sua regeneração. Enquanto as mulheres eram confinadas na chamada prisão do divórcio, instituição penitenciária destinada à detenção daquelas mulheres que estivessem envolvidas no crime de concubinato, adultério ou prostituição, o que representaria simplesmente uma ameaça à moral e à ordem social. (Avendaño, 2018).

Em termos gerais, o processo de modernização e civilização empreendido desde as reformas bourbônicas, ampliou os discursos sobre o corpo com os quais se buscava sua individualização, higienização e disciplina, isso foi adicionado aos papéis de gênero reforçados dos cânones católicos baseados na família, na relação hierárquica e desigual entre homens e mulheres, o matrimônio e sexualidade reprodutiva, os quais permaneceram em vigor e continuariam a orientar os comportamentos individuais e sexuais. Algo que no período republicano entraria com maior força através da educação intramuros, onde a criança torna-se parte fundamental desse desejo civilizatório, por isso, é necessário exercer mecanismos de controle do corpo e onde a sexualidade infantil se torne objeto de regulação médica, pedagógica e moral.

## O corpo da urbanidade, a pedagogização e a higiene

Desde o início da República, a elite crioula que ocupou o lugar de privilégio deixado pelos espanhóis, teve que enfrentar dois grandes obstáculos. Em pri-

meiro lugar, as fortes raízes que ainda persistiam em grande parte da população em relação às instituições coloniais políticas e culturais, algo que foi percebido como uma ameaça à débil ordem estatal que estava apenas começando. Em segundo lugar, a necessidade de construir uma cidadania sujeita ao estado de direito, mas, sobretudo, que dessa conta de uma massa civilizada à imagem das sociedades burguesas e republicanas de estilo europeu.

Assim, a primeira coisa que começou a ser reforçada como característica essencial do imaginário nacional foi o passado comum da herança hispânica e católica. Da mesma forma, apesar de todas as castas sociais camponesas, negras e indígenas terem sido decisivas na formação dos exércitos que travaram as guerras de independência; a elite política e iluminada manteve os discursos de diferenciação baseados em raça, clima e geografia. Por isso, aqueles corpos e grupos raciais que habitavam o clima quente, as selvas e os campos eram concebidos em desvantagem, pois continuavam a serem atribuídas a eles características como a barbárie, a preguiça e a imoralidade, aspectos que dificultavam o caminho do progresso da nascente república e que era urgente modificar.

Diante desse cenário, era imperativo implantar técnicas de controle para fazer com que o corpo se tornasse o repositório da nova identidade nacional, e desenvolver formas de disciplina que dessem lugar à reprodução de valores, sentimentos, gestos e modos de agir de acordo com princípios homogêneos da moralidade e civilização que facilitaria a superação de desvantagens raciais e geográficas. Para isso, a família nuclear patriarcal e a escola tornaram-se as duas principais instituições de educação corporal que permitiram modelar o corpo e a sexualidade



da criança, como ator emergente e fundamental no projeto de Modernidade empreendido na Colômbia.

Assim, como na Europa, o núcleo familiar assumiu especial relevância como espaço de reprodução da sociedade, em que se consolida a primeira forma de governo encarnada na figura do pai, ou seja, mulheres, filhos e servos são sujeitos sob autoridade parental e autoridade masculina. Isso determinava funções específicas para cada membro, por exemplo, o homem é designado para garantir a segurança física e material de sua família, a economia e os negócios, o exercício de suas liberdades e a gestão de seus interesses nos assuntos públicos.

A mulher, por sua vez, foi colocada em uma relação de submissão e subordinação frente ao homem, ficou confinada à esfera privada do lar, e com isso lhe foi confiado o papel da maternidade, a defesa da moral e educação das crianças. Assim, a mãe-esposa torna-se um instrumento de governo doméstico útil ao sistema patriarcal, encarregado de reproduzir os hábitos civilizados dentro do lar, para os quais, ao longo do século XIX e início do século XX discursos de puericultura e urbanidade proliferaram, com o objetivo de dotá-los de conhecimentos próprios que devem ser utilizados como práticas de criação e educação (Pedraza, 2011c). Com a primeira, buscou-se a criação de bebês saudáveis e úteis; enquanto, com a segunda, pretendia-se a formação de corpos morais alinhados aos princípios católicos como fonte de identidade comum e que mostrassem sua docilidade à autoridade adulta.

Dessa forma, a criança era caracterizada e educada como um sujeito subordinado, heterônomo e sem capacidade de razão, que devia ser educado no seio da família com vistas à construção de um “homem”

útil à sociedade: “Eduque a criança e não terá que punir o homem”, foi uma das premissas que nortearam as práticas de criação dos filhos, uma vez que a infância, apesar desde o mesmo Rousseau (2000) concebeu-se como uma etapa particular da vida humana com suas características próprias; na América Latina, este foi entendido principalmente como um momento para inculcar valores e comportamentos cristãos e como uma etapa de preparação para a vida adulta e para o trabalho.

Nesse sentido, uma das principais funções moralizadoras e civilizadoras que deveriam ser exercidas tanto na família quanto na escola consistia em delimitar claramente o uso corporal e o papel social que meninos e meninas deveriam desempenhar. Para isso, o discurso da urbanidade como dispositivo de controle da intimidade e do corpo projetado na sociedade, foi fundamental para delimitar a divisão sexual do trabalho e o reforço dos papéis de gênero. É o que mostra o famoso manual de urbanidade do venezuelano Manuel Antonio Carreño que, embora dirigido a ambos os sexos, era evidente sua ênfase no comportamento feminino:

A mulher deve ser educada nos princípios do governo doméstico e ensaiada em suas práticas desde a mais tenra idade. Assim, depois de uma jovem ter chegado ao uso da razão, longe de servir a mãe de obstáculo na limpeza da casa e na gestão da família, ela a ajudará efetivamente no desempenho de tão importantes deveres. (Carreño, 1885, p.121).

Como aponta a historiadora Zandra Pedraza (2011a), tanto o manual do Carreño, quanto o manual do Tulio Ospina e o manual da Soledad Acosta de Samper, são exemplos de como a civilidade se tornou uma ferramenta difundida de educação cor-

poral que promovia as virtudes morais cristãs, a língua espanhola e a herança hispânica como fundamentos de uma identidade nacional e latino-americana, mas acima de tudo, colocou as mulheres como a pedra angular de toda a estrutura moral da sociedade, confiando-lhes as responsabilidades de formar futuros cidadãos dentro da família, ajudando a construir a homogeneidade corporal desde a infância e inculcando a ordem social estrita baseada no binarismo masculino-feminino.

Por isso, o pedagógico e a educação corporal das mulheres sempre visaram uma moralização baseada em sua virtude sexual, ou seja, na reiterada demonstração de decoro, modéstia, postura recatada e submissa que não revelava nenhum tipo de desejo ou prazer, os prazeres do corpo, e com isso, treinar desde cedo para assumir o governo do lar e desenvolver qualidades morais suficientes para ser mãe e esposa. Por isso, a partir dos discursos da urbanidade sempre amalgamados aos valores católicos, ela foi incumbida de assumir uma série de diretrizes estéticas e comportamentais, como estar bem vestida e adornada para expressar a todo o momento beleza e delicadeza como característica essencial do feminino, mas, além disso, não rir em voz alta, não compartilhar os espaços de jogo e lazer dos homens, não fazer contato visual prolongado com eles, evitar receber visitas na porta ou janela à vista de todos, ou sair para a rua sem a companhia de um homem da família, entre outros.

Assim, a adesão a esses princípios e normas tornaram-se indicadores para classificar a feminilidade, onde a "boa mulher" é aquela cuja aparência, beleza e comportamento a tornam digna de ser escolhida por um homem e tomada como esposa, tornando o casamento um dos parâmetros de diferenciação

mais notórios entre as mulheres. Por esta razão, aquelas que não se casam ou não têm a companhia permanente de um homem, recaí sobre elas um manto de dúvidas e automaticamente se suspeita não somente de seus atributos físicos, mas acima de tudo, de suas qualidades morais. Algo que atualmente continua em vigor e segue sendo, inclusive, fonte de frustração para muitas mulheres.

No entanto, o controle moral e disciplinar sobre o corpo do homem não fica atrás, pois o sistema patriarcal exige certos comportamentos que reforcem seu lugar no mundo como sujeito masculino, por isso, ele é educado para mostrar força e coragem, seja para usá-la no trabalho e cumprir a missão de provedor, seja como ferramenta para defender o território ou a propriedade na qual o corpo da mulher está naturalmente incluído. No entanto, a maior exigência está em sua capacidade de gerar filhos - de preferência homes - que lhe permitam expandir seus privilégios ao longo da linha patriarcal e formar uma família da qual será o chefe. Por essa razão, desenvolver a virilidade e o gosto sexual pelo sexo oposto (o que hoje conhecemos como heterossexualidade obrigatória) tem sido um imperativo para o comportamento masculino.

Além do exposto, a lógica binária masculino-feminino significa que a educação corporal dos homens é direcionada para adquirir qualidades e comportamentos opostos aos das mulheres, assim, por exemplo, raspar completamente o rosto, ou andar com passos muito curtos ou na ponta dos pés, eram considerados gestos e costumes afeminados trazidos de países como Inglaterra e França, o que contrariava a aparência cavalheiresca e majestosa da corte hispânica que os homens latino-americanos deveriam exhibir (Pedraza, 2011b).

Esse ímpeto civilizatório através da urbanidade e da religião foi utilizado como uma tecnologia governamental que se espalhou para todas as classes sociais utilizando como ferramenta a educação ou o sistema de instrução pública. Assim, a escola como espaço topológico e simbólico foi fundamental na reprodução desses comportamentos, valores e papéis de gênero, sobretudo, porque toma para si o corpo da criança e o confina para modelá-lo e discipliná-lo. Dessa forma, cria-se o horário escolar, com o qual o corpo se organiza em função do tempo e o espaço. Classificações por idade e gênero são feitas, uma ampla taxonomia é criada para distinguir o normal do anormal com base em qualidades morais; e o castigo físico é utilizado como mecanismo ágil para a regulação e disciplinamento do sujeito escolar.

O que precede significava conceber a criança como desprovida de quaisquer direitos, incapaz de orientar seu próprio destino e cujo corpo estaria sujeito à propriedade do adulto, em particular do professor, que foi delegado para atuar como pai na escola e recebeu poderes para monitorar o comportamento e punir o corpo de diferentes formas e intensidades. Apesar de variados discursos provenientes da psicologia, da própria medicina e da nova pedagogia, advertiu sobre os danos causados por punições fortes. (Herrera, 2013). O abuso físico era uma prática que se mantinha enquistada e legitimada socialmente como forma de criação e educação, em que o corpo da criança era severamente marcado geração após geração e submetido aos piores abusos e humilhações. Somente até o final do século XX, com a Convenção sobre os Direitos da Criança e no caso da Colômbia com a Constituição de 1991, é reconhecido na infância um estatuto legal e cidadão que os protege em direitos e dignidade, algo que ainda

hoje é insuficiente para abolir o sentimento de propriedade sobre as crianças e acabar com a violência física, psicológica e sexual.

Da mesma forma, aos discursos morais, religiosos e civilizacionais que se consubstanciaram na figura da urbanidade como tecnologia de governo na educação, agregou-se o discurso sócio-biológico da higiene, que tinha a intenção de integrar o conhecimento científico da medicina aos processos de moralização e disciplinamento do corpo da criança dentro da escola. Como aponta Noguera (2002), a higiene tornou-se a ciência que mais influenciou o campo do saber pedagógico na Colômbia no início do século XX, desde sua visão da infância, ao contrário da fornecida por Rousseau, considerava que a criança nascia imoral, suja, preguiçosa e incivilizada resultado dos costumes e hábitos herdados de seus pais e do condicionamento imposto pela raça, para o qual se considerou necessário adequar o sistema educacional para "corrigir" essa realidade em prol da civilização e do progresso do país.

Para isso, a higiene escolar foi implementada a partir de três vertentes: higiene física, higiene intelectual e higiene moral. Com os dois primeiros, foram abordados aspectos como alimentação, postura corporal, exercícios para promover a respiração e a circulação, bem como a distribuição da carga horária escolar para otimizar o trabalho intelectual e evitar o esgotamento. No entanto, a higiene moral era considerada a mais importante e a que exigia maior dedicação por parte do professor, pois se concentrava em uma vigilância estrita do corpo da criança para detectar comportamentos "diabólicos" ou vícios como a masturbação que bem poderiam "infectar" outros.

Como aponta Thomas Laqueur (1994), com o desenvolvimento da medicina moderna, a masturbação deixa de ser um problema exclusivamente religioso como pecado, e se torna um problema médico e de saúde ao quais meninos e meninas em idade escolar são propensos. Assim, toda uma estrutura discursiva científica e moral é recriada para detectar o “vício solitário” e erradicá-lo. Assim, por exemplo, nos manuais de higiene e pedagogia que foram difundidos na Colômbia e na América Latina, foram detalhados alguns sinais físicos que suposta mente explicavam esse comportamento como palidez, magreza ou olhos encovados, razão pela qual, o professor e o adulto em geral foram instados a manter uma atenção especial:

Observa-se a frequente solidão procurada pela criança, quando diabolicamente sofre de masturbação ou onanismo: o paciente deste vício solitário, astuciosamente torna-se prosélito, razão pela qual deve ser expulso, sem contemplação nem piedade, da escola, para evitar a contágio do vício nefasto (Lanao, citado em Noguera, 2002, p. 202.).

No entanto, essa vigilância sobre o corpo da infância deve ser exercida de forma oculta, sem atrair demasiada atenção ou despertar a curiosidade do menino, muito menos da menina. Por isso, qualquer alusão à sexualidade ou à reprodução deve sempre ser feita de forma indireta, preventiva e sempre colocando um tom moral e higienista que nos lembrasse o prudente distanciamento que deve ser tomado dessas questões. Assim, por exemplo, recomendava-se separar meninos de meninas a partir dos sete anos, pois temia-se que a mistura de gêneros estimulasse tendências sexuais precoces. Da mesma forma, no caso das meninas, quando chegou o momento do início da vida adulta, foi permitido compartilhar certas

informações que reforçariam seu papel social como mulher, explicando os mistérios da maternidade e do matrimônio, mas, sobretudo, alertando para as graves consequências que traria para a sua pureza, decoro e reputação familiar, deixar-se levar pelas suas paixões, apetites e inclinações (Pedraza, 2011b).

Em geral, ao longo do século XX, a infância colombiana seria depositária de um conjunto de discursos morais e especialistas justapostos, que modelaram as práticas parentais, a educação e o status subordinado da infância, primeiro, com marcada influência dos princípios e valores emanados da Igreja Católica como instituição que garante da coesão social, e como principal fonte de subjetivação e moralização do corpo e da sexualidade. Em segundo lugar, aproveitando o terreno fértil da religião, estabeleceram-se as posições médicas, psicológicas e pedagógicas que medicalizavam a sexualidade de meninos e meninas, silenciaram sua voz, e fizeram dele um sujeito passivo diante de seu treinamento e em uma entidade alienada de seu próprio corpo.

No que se refere à educação sexual, a escola era um espaço que reproduzia mitos e discursos pseudo-científicos, que não apenas reforçou as visões morais já tradicionais, mas também tornou o exercício da sexualidade uma fonte de perigo, pois nas alusões esporádicas ao tema sempre se dava ênfase exagerada às doenças venéreas, com o objetivo de incutir medo e desencorajar a sexualidade realizada em momento errado e fora da legitimidade da união conjugal. Da mesma forma, a escola continuou sendo o cenário por excelência para o reforço dos papéis e estereótipos de gênero, primeiro, pela designação de disciplinas, áreas de conhecimento e habilidades diferenciadas para homens e mulheres; e, segundo, ao determinar a forma como o corpo masculino e femi-

nino deve ocupar o espaço escolar e projetar sua aparência, portanto, a função pedagógica e disciplinar da escola tem sido principalmente fiscalizar o uniforme, o penteado, a altura da saia, a maquiagem, o uso de piercings, tatuagens e qualquer outra expressão estética ou corporal que contrarie a homogeneidade moral e a ordem social dos gêneros.

O exposto fez persistir a crença de que o bom professor, além de sua perícia no conhecimento, é aquele que mantém seu curso ou grupo disciplinado; e o bom aluno é aquele que se mantém dócil (“bem comportado”, “calado”) e que não contesta a autoridade e a moralidade emanada da família, a escola, a sociedade e o trabalho como instituições de disciplina adultocêntricas.

## Viragem pedagógica, viragem corporal, gênero e diversidade

Desde a década de 70 do século XX, emergiu em toda a América Latina um conjunto de perspectivas filosóficas e pedagógicas que passaram a questionar o caráter disciplinar e autoritário da escola, os modelos baseados na concessão de recompensas e punições, hierarquias de relações de poder que negavam o estudante como sujeito político, e a imposição adultocêntrica da figura do professor como única fonte de verdade e conhecimento; com o qual, a criatividade e o conhecimento subordinado dos meninos e meninas foram subestimados. Essas tendências foram enquadradas nas chamadas pedagogias críticas que tiveram entre seus principais expoentes a pedagogia da libertação e dos oprimidos do Paulo Freire e, no caso da Colômbia, a perspectiva crítica do Estanislao Zuleta, o Marco Raúl Mejía e todo o Movimento Pedagógico que abriu ca-

minho para diversas transformações educacionais na década de 90.

O exposto é considerado uma viragem pedagógica, justamente por seu caráter radical e contra hegemônico frente à ordem tradicional de educação e porque abriu um novo campo de análise para pensar diferentemente a sociedade, a práxis educativa e o sujeito escolar. Como aponta Cabaluz-Ducasse (2016), novas epistemes socioeducativas surgiram para enfrentar problemas como a alteridade, a exclusão, a violência, a etnicidade, o território, a tensão norte-sul ou centro-periferia, crítica à racionalidade ocidental moderna, educação popular, entre outras.

No entanto, essas perspectivas não conseguiram dar conta, ou mal enunciaram, fenômenos cruciais como a reprodução do patriarcalismo na escola, o controle e vigilância dos corpos e sua estética, a violência com base no gênero, a homofobia ou o assédio por orientação sexual e identidade de gênero; e, em geral, o reconhecimento de corpos abjetos e contra normativos. Ainda hoje, esses problemas ainda estão muito presentes nas relações de sociabilidade escolar, nas práticas pedagógicas e no currículo oculto. Não em vão, na Colômbia, a escola e a família continuam sendo os espaços onde mais se violam os direitos fundamentais, como o livre desenvolvimento da personalidade, a igualdade, a dignidade e a não discriminação, especialmente em relação aos alunos cujos corpos e sexualidades estão fora dos parâmetros hegemônicos. Prova disso é a farta jurisprudência constitucional que nos últimos trinta anos tem buscado proteger direitos e resolver conflitos entre menores e suas instituições de ensino.

Diante do exposto, na atualidade, defende-se abrir espaço na escola para à viragem corporal, entendendo o corpo para além de sua função biológica, física e material ou como instrumento de disciplina envolvido nas modernas dicotomias corpo-mente ou razão-emoção. Trata-se de concebê-la como corporeidade, ou seja, em uma dimensão muito mais ampla que envolve emoções, existência e subjetividade corpórea, em que se resgata a práxis corporal e a configuração dos processos de subjetivação. (Castro, 2011). Dessa forma, o aluno não é mais exclusivamente uma entidade cognoscente passiva, mas uma corporeidade que não apenas ocupa o espaço escolar, mas também existe nele.

Desde a perspectiva de Merleau-Ponty (1993) e Csordas (1999), esta experiência corporal situada é entendida como incorporação ou *embodiment*; ou seja, uma abordagem epistemológica na o corpo não é corpo não é exclusivamente um objeto de estudo, mas um campo de produção social e cultural.

Levar isto à educação, significa conceber a sala de aula e o espaço escolar como uma realidade encarnada, onde todas as corporeidades que aí interagem ensinam e aprendem umas com as outras. Daí a importância de ultrapassar as olhares homogeneizantes sob o corpo e permitir na escola a expressão da subjetividade através da experiência corporal.

Essa tarefa é bastante difícil de realizar devido às enormes barreiras culturais que se instalaram no sistema educacional há quase dois séculos, e que não

permitem que o corpo seja visto para além da matriz moral-religiosa, civilizatória, disciplinar e adultocêntrica que historicamente moldou a disciplina escolar na Colômbia. Assim, no quadro do programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, um programa de mentoria e trabalho colaborativo entre pares de docentes do Instituto de Investigación Educacional e Desenvolvimento Pedagógico (IDEP), na linha do Género e Diversidade, evidencia-se uma viragem pedagógica e corporal, ou seja, a emergência de novas práticas em sala de aula que se apresentam como contrapeso aos poderes e discursos hegemônicos sobre o corpo, a sexualidade e os papéis de gênero.

Neste programa, tive a oportunidade de atuar como mentor e orientar 20 professores y professoras de Bogotá entre 2020 e 2021, cujas práticas foram desenvolvidas em torno dessas questões. A experiência desenvolvida no Colégio Gerardo Paredes IED, no qual dirigi a implementação da *Integración curricular de la ciudadanía sexual, el enfoque diferencial y de géneros* (Bermúdez, 2017). O objetivo foi estabelecer um diálogo entre as duplas e facilitar a troca de experiências que possibilite o fortalecimento de suas práticas pedagógicas<sup>3</sup>.

Um dos primeiros desafios que tivemos que enfrentar foi a atomização e o trabalho praticamente solitário que os professores e professoras estavam desenvolvendo, visto que ousavam tocar em questões como corpo, gênero e sexualidade, em todos os casos, produziu-se rejeição e apontamentos por parte de outros colegas docentes e pais, pelo que foi necessário ini-

<sup>3</sup> A sistematização dessas experiências realizadas em 2020 pode ser consultada no repositório institucional do IDEP, no seguinte link: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387?show=full>

ciar um diálogo para saber o que cada um fez no seu contexto educativo, encontrar coincidências e inspirar sentimentos de empatia, solidariedade e trabalho colaborativo, o que nos permitiria tornar-nos uma comunidade emergente de conhecimento e prática.

Assim, entre os pontos comuns das experiências, verificou-se que a pesquisa em sala de aula e a coleta de evidências empíricas no próprio contexto escolar, tornaram-se uma ferramenta fundamental para negociar sentidos nos cenários de deliberação das escolas (conselhos acadêmicos, assembleias, fóruns, conferências pedagógicas, etc.), assim professores e professoras puderam mostrar os problemas de seu contexto a partir de uma abordagem investigativa e pedagógica, além de especulações, intuições e imaginários, o que permitiu a circulação de novos discursos e significados, por exemplo, sobre diversidade sexual, abordagem da sexualidade na infância ou as novas masculinidades.

Em segundo lugar, evidenciou-se que em todos os projetos havia a intenção de colonizar os espaços formais, institucionais e curriculares, para converter esses temas e campos de conhecimento em inovações pedagógicas. Por exemplo, foi desenvolvida uma proposta didática e curricular para o ensino de ciências sociais com perspectiva de gênero, na qual os alunos são convidados a questionar suas construções de masculinidade e feminilidade a partir de uma perspectiva histórica na Colômbia. Da mesma forma, a diversidade sexual e de gênero foi investigada para fazer reformas no manual de convivência, expressões sexistas e homofóbicas foram investigadas para propor estratégias de convivência que melhorem a inclusão da população sexualmente diversa, centros de interesse como a rádio escolar foram criados para abordar temas com perspectiva

de gênero e projetos transversais de educação sexual para aproximar os alunos do exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Em terceiro lugar, o corpo, a sexualidade e a emotividade dos e das estudantes foram colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias didáticas, horizontais e dialógicas na sala de aula. Por exemplo, relatos autobiográficos foram usados para perguntar a meninas da sétima série sobre as emoções que o patriarcado costuma usar para oprimir as mulheres como o medo, a angústia e a tristeza melancólica. A metodologia Reflexão, Ação, Participação (RAP) foi utilizada para compreender como os meninos e meninas do ensino fundamental constroem o exercício da cidadania por meio do empoderamento do corpo e da sexualidade.

Em termos gerais, esses professores e professoras são um exemplo claro dessa tendência de inovação e transformação pedagógica, em que passaram a abordar questões como a corporeidade (corpo vívido, emocional e consciente), por exemplo, do ponto de vista artístico e estético, o diferencial e a abordagem de gênero na prática pedagógica, não só no ensino das disciplinas, mas também no cotidiano da escola, por exemplo, inspirando atitudes de solidariedade e sororidade entre as mulheres. A integração curricular e a transversalização com os quais pretendem incluir conteúdos e perspectivas críticas que questionem o papel do gênero as assimetrias entre eles. As novas masculinidades, a partir das quais se pretende refletir sobre a violência de gênero sofrida por crianças, adolescentes e homens e que lhes negam a possibilidade de se tornarem masculinidades alternativas e contra hegemônicas. Finalmente a educação em sexualidade integral com abordagem

de direitos, que busca retirar o estigma do prazer e gozo da sexualidade, e que se baseia no empoderamento dos sujeitos escolares, inculcando desde cedo que o corpo é um espaço político para o exercício da cidadania e para a prevenção da violência sexual e de gênero.

Apesar disso, essas inovações pedagógicas, ao abordarem aspectos sensíveis e polêmicos para a sociedade, apresentam forte resistência em seus contextos educacionais e sociais, e algumas ainda estão isoladas ou dispersas, o que explica que apesar dos avanços sociais e políticos no campo internacional sobre gênero e Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos; em vários países da América Latina sua implemen-

tação ainda é incipiente. Por isso, é essencial colocar em rede essas experiências de sucesso que se situam nas fronteiras epistemológicas e pedagógicas, pois é por meio das comunidades de saberes e práticas que as transformações na escola e a incidência nas políticas públicas se tornam mais efetivas, pois partem da experiência dos próprios contextos educacionais. Por isso, o programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, da linha de gênero e diversidade, foi uma magnífica oportunidade para criar reflexões coletivas, sinergias pedagógicas e, acima de tudo, ser um ponto de apoio para fortalecer, sistematizar e centralizar a viragem pedagógica que no campo do corpo, gênero, diversidade e sexualidade estão acontecendo nas escolas públicas da cidade de Bogotá. ■



## Referências

- Alzate, A. (2011). Cuerpos bárbaros y vida urbana en el Nuevo Reino de Granada (siglo XVIII). En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez (Eds.). *Historia de la vida privada en Colombia*. Editorial Taurus.
- Avendaño, Y. (2017). Romper el modelo: mujeres, delitos y reclusión en la cárcel del divorcio de Santa Fe (1816-1836). *Maguaré*, 32(1), 47–74. <https://doi.org/10.15446/mag.v32n1.76163>
- Bermúdez, L. (19 de mayo de 2017). La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros. Palabra Maestra – Premio Compartir. <https://www.compartirpalabramestra.org/actualidad/noticias/la-integracion-curricular-de-la-ciudadania-sexual-y-el-enfoque-diferencial-y-de-generos>
- Bermúdez, L. (2018). Integración curricular de la ciudadanía sexual el enfoque diferencial y de géneros [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino].
- Borja, J. (2011). De la pintura y las vidas ejemplares coloniales o de como se enseñó la intimidad. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 1) (pp. 169-197). Editorial Taurus.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación Y Educadores*, 19(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Castro Carvajal, J. (2018). Aportes del «giro corporal» a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación corporal. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331930>
- Carreño, M. (1885). *Urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*. Librería de Garnier Hermanos.
- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En: G., Weiss y H., Fern Haber (Eds.). *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*, (143-162). Routledge.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de Saber* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Herrera, B. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87. <https://doi.org/10.35362/rie620583>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Catedra.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Editorial Planeta de Agostini.

- Molina, F. (2010). Crónicas de la sodomía, representaciones de la sexualidad indígena a través de la literatura colonial. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Coloniales*, 6, 1-12. [https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc\\_number=001353203&local\\_base=GENER](https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001353203&local_base=GENER)
- Molina, F. (2011). Crónicas de la hombría. La construcción de la masculinidad en la conquista de América. *Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*, 15, 185-206. [http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista15/08\\_Molina\\_fernanda.pdf](http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista15/08_Molina_fernanda.pdf)
- Noguera, C. (2002). Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. *Revista Educación y Pedagogía*. XIV (34), 277 – 288. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5935>
- Pedraza, Z. (2011a). La educación del cuerpo y la vida privada. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 2) (pp. 115-150). Editorial Taurus.
- Pedraza, Z. (2011b). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad. Cuerpo y orden social en Colombia* (1830-1990). Universidad de los Andes.
- Pedraza, Z. (2011c). La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (41), 72-83.
- Rodríguez, P. (2011). Los sentimientos coloniales: entre la norma y la desviación. En: J., Borja Gómez y P., Rodríguez. *Historia de la vida privada en Colombia* (Vol. 1) (pp. 169-197). Editorial Taurus.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Elaleph.com. <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-Jacques-Rouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Torres, L. (julio de 2012). Amores perseguidos en la Santafé de finales del siglo XVIII. *Revista Credencial*. <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/amores-perseguidos-en-la-santafe-de-finales-del-siglo-xviii>