



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Quaresma da Silva, Denise Regina; Fanfa Sarmento, Dirléia; Fossatti, Paulo
Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, 2012, pp. 1-21
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?

Denise Regina Quaresma da Silva
Universidade Feevale, Brasil

Dirléia Fanfa Sarmiento
Paulo Fossatti

Centro Universitario La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

Citación: Quaresma da Silva, D. R., Fanfa Sarmiento, D. & Fossatti, P. (2012) Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (16). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>

Resumen: Este artículo aborda las concepciones sobre género y sexualidad de profesoras de educación infantil de la red de escuelas municipales de la ciudad de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil). Rescatamos algunas contribuciones que fundamentan nuestros posicionamientos teóricos, posteriormente analizamos el grupo focal que fue realizado con 26 educadoras, donde varias imágenes sobre el tema fueron presentadas al grupo y escuchamos sus interpretaciones. Los resultados apuntan la necesidad de incluir temas de género y sexualidad en la formación profesional de graduación y postgraduación del área de Pedagogía.

Palabras clave: género; sexualidad; educación infantil; formación docente.

Gênero e Sexualidade: ¿O que Dizem as Professoras de Educação Infantil de Canoas/Brasil?

Resumo: Este artigo focaliza as concepções de gênero e sexualidade das professoras de educação infantil da rede de escolas municipais da cidade de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil). Elencamos contribuições que fundamentam nossos posicionamentos teóricos, posteriormente analisamos o grupo focal que foi realizado com 26 educadoras, onde apresentamos ao grupo imagens que versam sobre o tema e escutamos seus entendimentos. Os resultados apontam para a necessidade de incluir temas de gênero e sexualidade na formação profissional de graduação e pós graduação na área da Pedagogia.

Palavras chave: gênero; sexualidade; educação infantil; formação docente.

Gender and Sexuality: What do the Infant Education Teachers from Canoas/Brazil say?

Abstract: This article focuses the conceptions of gender and sexuality of the infant education teachers of the municipal schools net of the city of Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil). We listed the contributions that set up our theoretical opinions. Afterwards we analyzed the focal group that was accomplished with 26 teachers, where we presented to the group images that deal about the theme and listened to their understandings. The results point out the necessity of including themes of gender and sexuality in the professional graduation formation and post graduation in the Pedagogy area.

Keywords: gender; sexuality; infant education; teacher formation.

Introducción

En la actualidad podemos encontrar una amplia circulación de programas, materiales, guías, libros y artículos científicos que fundamentan la necesidad de abordar la relación entre Género, Sexualidad y Educación. La relevancia y pertinencia de este tema aparece destacada en proyecciones políticas internacionales que dan énfasis al compromiso de los gobiernos por superar situaciones de discriminación y exclusión por razones de género y sexualidad, como la Declaración de Beijing (Organización de las Naciones Unidas, 1995) y los Objetivos del Milenio (Organización de las Naciones Unidas, 2010).

El Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, en consonancia con esta proyección internacional y como resultado del debate social sobre el tema, ha promovido iniciativas educativas para superar la discriminación por razones de género y sexualidad en las escuelas. En las políticas ministeriales de Brasil se destaca la urgencia de concretizar una educación que defienda el ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad, la dignidad humana y la necesidad de vivir plenamente la sexualidad. Se enfatiza también la idea de asumir la educación sexual como un tema transversal y que se multipliquen los espacios para debatir sobre género, sexualidad, discriminación, respeto a la diversidad e inclusión con los/as estudiantes (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997). Como resultado de estas políticas, algunas instituciones escolares han desarrollado proyectos que cuestionan las dinámicas y estructuras institucionales y su relación con la (re) producción de símbolos y mensajes que legitiman la discriminación sexual y de género. En Madureira (2007) y Junqueira (2008, 2009), pueden encontrarse relatos sobre estas experiencias, aún singulares, que intentan extender los debates sobre diversidad sexual, placer, relaciones de género y derechos sexuales y reproductivos.

En este sentido, la incursión científica interesada en el entrecruzamiento entre Género, Sexualidad y Educación, ha producido múltiples perspectivas y dimensiones de análisis que han examinado las representaciones de identidades sexuales y de género que circulan en los materiales

escolares y en las prácticas docentes, subrayando las implicaciones que determinadas representaciones pueden tener como legitimadoras de situaciones de discriminación, exclusión, marginación y violencia en las instituciones educativas.

La problematización de la relación entre Género, Sexualidad y Educación, además de visibilizar la articulación de procesos que privilegian unas identidades en tanto desvalorizan y marginan otras, ha focalizado también la formación de profesoras/es como una cuestión nuclear para activar y extender procesos de cuestionamiento y crítica de los ordenamientos y jerarquías de género y sexualidad que tienen lugar en la vida escolar cotidiana.

Las necesidades formativas de los/as docentes aparecen evidenciadas en varias investigaciones que revelan dificultades y resistencias para trabajar estos temas (Arroyo, 2002; Quaresma da Silva y Ulloa, 2011; Silva y Megid, 2006). Otras investigaciones (Furlani, 2008; Nardi, 2008) muestran resultados que confirman la necesidad de extender los debates sobre género y sexualidad al describir, en las escuelas, la existencia de situaciones recurrentes de exclusión, marginación y corrección de aquellos/as estudiantes que se distancian de los patrones considerados como “normales” en la lógica heteronormativa. Incluso, en los Parámetros Nacionales de Calidad para la educación infantil aparece que:

[...] en el contexto brasileño, discutir la calidad de la educación en la perspectiva del respeto a la diversidad implica necesariamente enfrentar y encontrar caminos para superar las desigualdades en el acceso a programas de calidad, que respeten los derechos básicos de la infancia y de sus familias, sea cual sea su origen o condición social, sin ignorar que, entre esos derechos básicos, se incluye el derecho al respeto a las diversas identidades culturales, étnicas y de género (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 2006, p. 23)¹.

A partir de estos elementos, apostar en la formación de los/as profesionales de educación en las temáticas de género y sexualidad es considerado una proyección política sostenible y potencialmente inductora de cambios extensibles más allá de los límites físicos de la escuela porque cada estudiante y cada docente podrá multiplicar saberes, valores y prácticas contrahegemónicos y en defensa de la diversidad en otros espacios de interacción social. Ese proceso exige, por supuesto, la existencia de políticas y normas que promuevan la instrumentación de programas y acciones de formación, pero, como alerta Carrillo (2004):

[...] el marco jurídico ha sido, y continua siendo, requisito imprescindible, pero no garantía suficiente, para el cambio de las instituciones educativas y de lo que en ellas acontece. Parece necesario también que, paralelamente, se garanticen los procesos de formación y concienciación (p. 7).

En este campo temático es precisamente donde podemos ubicar el texto que presentamos, producido a partir de un grupo focal sobre género y sexualidad con profesoras de la red de escuelas municipales de educación infantil de la ciudad de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil) que participan en el Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena”, desarrollado por el Centro Universitário Unilasalle (Canoas, Rio Grande do Sul) y la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Canoas.

En el proceso de estructuración del Programa, primeramente fueron exploradas las necesidades formativas del profesorado de educación infantil del municipio a través de una encuesta. Como resultado, emergieron diversas demandas de formación, sin embargo, contrariamente a lo que podemos encontrar en diversas producciones científicas que incluyen diagnósticos de formación de profesores/as, las temáticas de género y sexualidad no aparecieron.

¹ Las traducciones que aparecen en el artículo son de la entera responsabilidad de los autores.

¿Qué posibles lecturas de los resultados del diagnóstico eran posibles realizar en un país como Brasil, donde los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC) destacan la instrumentación de la educación sexual como un tema transversal, o sea, no como una disciplina específica, sino como un asunto que los/as docentes tienen el reto de imbricar armónicamente con los contenidos curriculares y las actividades extracurriculares (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997)?

Súmase a este análisis la actual polémica que se ha extendido por todo el país en torno a la pertinencia de una propuesta del Ministerio de Educación y Cultura para trabajar la homofobia y el respeto a la diversidad en las escuelas², lo que ha motivado acalorados debates y enfrentamientos en diferentes instituciones políticas, religiosas y civiles. Basta colocar “Kit antihomofobia” en el buscador Google y se pueden constatar los encuentros y desencuentros que ha provocado la propuesta.

¿Cómo interpretar entonces este asunto que emergió en el proceso de diagnóstico: como indicador de un tema que dominan las profesoras de educación infantil o como indicador de un tema eludido?

Estas interrogantes fundamentaron nuestra propuesta de abordar el tema incorporando recursos metodológicos que activasen la discusión con las profesoras de educación infantil, de tal forma que pudiésemos examinar sus concepciones sobre género y sexualidad en la infancia. Consideramos que las concepciones sobre género y sexualidad que comparten las/os docentes fundamentan y estructuran sus prácticas pedagógicas y, por tanto, tienen que ver con las posibilidades que crean para promover una educación inclusiva o situaciones discriminatorias, lo que constituye un determinante importante en la constitución subjetiva de niños y niñas. Estos aspectos fundamentan la pertinencia del tema que presentamos para la problematización de la práctica docente y para afrontar episodios y comportamientos que aparecen comúnmente en la escuela y que muchas veces son desatendidos o no tomados en cuenta.

Como resultado de este repensar de nuestros procedimientos realizamos un grupo focal con profesoras de la red de escuelas municipales de educación infantil de la ciudad de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil) en el mes de mayo de 2011 con el objetivo de explorar sus concepciones sobre género y sexualidad y valorar la inclusión de estos temas en el Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena”.

A través del presente artículo comentamos esta investigación, destacando los referentes teóricos asumidos, el diseño metodológico del grupo focal realizado, las concepciones sobre género y sexualidad en la infancia que circulan entre las profesoras participantes, las situaciones al respecto de la vida escolar cotidiana ante las que describen mayores dificultades y las demandas de formación que fueron reconocidas en el grupo. Pretendemos mostrar que, a partir de las concepciones de género y sexualidad que comparten las profesoras participantes, es posible identificar sus limitaciones y potencialidades para abordar las diversas situaciones que se presentan en la vida escolar cotidiana y que hablan del género y la sexualidad de niños y niñas. Consideramos, además, que el texto puede ser útil para pensar en alternativas para la gestión de formación de profesores/as, donde el diagnóstico de necesidades formativas en ocasiones no aparece o es realizado con

² El llamado Kit antihomofobia constituye una iniciativa educativa del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil para intentar superar las situaciones de discriminación y exclusión por razones de género y sexualidad. Es un material didáctico compuesto por una guía y tres vídeos que iban a ser distribuidos en las escuelas de nivel medio. Recientemente, el 25 de mayo de 2011, la presidente de Brasil, ante presiones políticas de sectores conservadores del Congreso, no aprobó la circulación del “Kit”, lo que ha acrecentado las discusiones sobre el tema y el cuestionamiento de la postura del actual gobierno ante la discriminación sexual y de género.

instrumentos metodológicos que no privilegian la sensibilización, participación e implicación de los/as docentes con los temas que serán incluidos en los cursos.

Género, Sexualidad y Escuela

¿Niña o niño? Esa es una de las preguntas más comunes que acompaña al embarazo. Más que una pregunta, ella conlleva una preocupación por establecer el punto inicial a partir del cual serán articulados todo tipo de estrategias y procedimientos para constituir un sujeto masculino o femenino. Con las tecnologías que permiten despejar esta incógnita antes del nacimiento, se adelanta el punto inicial para movilizar tales prácticas. A partir de ese momento, son diversas las instancias sociales y artefactos culturales que participan activamente en la constitución de cuerpos y subjetividades acordes a los patrones de género y sexualidad dominantes en nuestra cultura. Así, niñas y niños se van apropiando de un conjunto de mandamientos sobre como deben ser hombres y mujeres para ser aceptados, respetados y valorizados. Louro (2008) describe estos procedimientos como pedagogías de género y sexualidad altamente efectivas que se traducen en un proceso ininterrumpido, reiterado e ilimitado que es desarrollado para inscribir en los cuerpos los atributos que se consideran legítimos. O sea, son puestas en acción prácticas regulatorias que producen los cuerpos que gobiernan, como describe Butler (2010):

[...] toda fuerza regulatoria se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarcar, hacer, circular, diferenciar- los cuerpos que ella controla. Así, el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización es impuesta y esta materialización ocurre (o deja de ocurrir) a través de ciertas prácticas altamente reguladas (p. 154).

Desde esta visión interpretativa podemos afirmar que las feminidades y masculinidades son construidas, producidas, enseñadas, aprendidas, vigiladas, clasificadas y ordenadas en las relaciones de poder de una sociedad y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen. Las feminidades y masculinidades no existen como una esencia constante y universal, son un conjunto de significados y comportamientos permeados por otras marcas de identidad (raza, clase, creencia religiosa, edad, sexualidad, estado civil). Por tanto, constituyen una invención, una construcción sociocultural (Beauvoir, 1990; Bourdieu, 1995; Butler, 2010; Scott, 1986).

En esta discusión sobre identidades sexuales y de género legitimadas o relegadas, resulta imposible desestimar la participación de las instituciones escolares. En las escuelas se viene hablando de sexo hace siglos, aunque pueda parecer a primera vista que no es así. Al centramos en los colegios del siglo XVIII, y analizar sus mecanismos de funcionamiento, veremos que todo el tiempo se habla de sexo. Allí se han concentrado los discursos sobre este tema, se han codificado los contenidos y se han legitimado las autoridades para abordarlo. Las escuelas constituyen un micro espacio de poder que controla los cuerpos y el sexo de forma pensada y articulada (Foucault, 2003).

Meyer y Soares (2004), al analizar cuestiones relacionadas con cuerpo, género y sexualidad en las prácticas escolares, destacan:

Un examen más atento e interesado, [...] nos permitiría percibir que, al focalizar la mente, la educación escolar ha funcionado, al mismo tiempo, como una de las instancias autorizadas en nuestra cultura a educar y, por tanto, a producir el cuerpo “tal y como este debe ser”. O sea, por ser concebido como el “lugar” que abriga el alma, la mente o la razón [...], el cuerpo, paradójicamente, también se tornó central en el engendramiento de procesos, estrategias y prácticas pedagógicas (p. 7).

Esta afirmación nos muestra la elevada participación de las escuelas en la constitución de cuerpos y subjetividades que deben ser educados y ajustados según ideales contruidos –y disputados- socialmente a partir de diferentes discursos. Las escuelas se nos presentan entonces como un campo de luchas donde disímiles discursos participan en una disputa política de género y sexualidad que envuelve desiguales relaciones de poder por legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas (Darré, 2005).

En las escuelas circulan símbolos, normas, artefactos, “verdades científicas”, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre género y sexualidad, unas valorizadas y otras desacreditadas. En esos mensajes de género y sexualidad se enseña “lo bueno” y “lo malo” sobre cómo deben ser hombres y mujeres, negando, invisibilizando o intentando corregir otras formas de vivir. Los comportamientos asociados a niños y niñas van ganando naturalidad de tanto ser practicados, contados y reiterados. A través de los currículos pedagógicos, los juegos, los materiales didácticos, la organización de las actividades, la distribución de tareas, los reglamentos, las rutinas, la concepción espacial de las instituciones escolares y de los vínculos que los/as docentes establecen con los y las estudiantes, se van instituyendo comportamientos “ajustados” a la par que es posible distinguir otros “desviados” que en algún momento son también necesarios y productivos para marcar la frontera entre lo permitido y lo sancionado (Butler, 2010).

Enseñando a ser y a hacer: Pedagogías de Género y Sexualidad en la Educación Infantil

El término escuela nos remite a una variedad de instituciones que es posible agrupar teniendo en cuenta diferentes criterios de clasificación. Particularmente, en nuestro caso, el criterio que demarca nuestro contexto de análisis es el nivel de enseñanza, a partir del cual consideramos que es posible distinguir, al menos en nuestro país, un conjunto de instituciones que son denominadas oficialmente como escuelas de educación infantil (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 2006), aunque popularmente pueden ser conocidas como guarderías, pre-escuelas o jardines de infancia (infantes entre cero y seis años).

Con relación a la educación infantil es posible encontrar una vasta producción científica que aborda fundamentalmente la caracterización y estimulación del desarrollo cognitivo-afectivo y motor de niños y niñas, sin embargo no abundan las investigaciones sobre la construcción de las identidades sexuales y de género en la infancia. No obstante, tampoco podemos imaginar un campo inexplorado, más bien, pudiéramos pensar en una perspectiva de análisis que viene preocupando y ocupando cada vez más, tanto a los/as profesionales de la educación como a diversas instituciones gubernamentales y civiles.

Dentro de esta producción científica que persigue articular género, sexualidad y educación infantil podemos rescatar algunas contribuciones que consideramos útiles para la comprensión y tratamiento de este tema, al igual que nos posibilitan identificar asuntos recurrentes y otros casi inexistentes dentro de esta área.

Podemos hacer referencia a Felipe y Guizzo (2004) que a partir de observaciones en instituciones escolares infantiles concluyeron que algunas profesoras acaban reproduciendo las desigualdades de género existentes en la sociedad y que es común entre ellas la existencia de temores frente a la posibilidad de realizar actividades que aborden de forma no tradicional lo que se considera como juegos, juguetes y atributos masculinos y femeninos. Las autoras destacan que “el simple hecho de que un niño quiera experimentar con una barra de labios [...] ya es motivo suficiente para causar gran inquietud entre las educadoras que frecuentemente acaban tornándose vigilantes de la posible orientación sexual de niños y niñas” (p. 34). También estos temores aparecen

reforzados ante la posibilidad de que los padres cuestionen cualquier actividad que promueva “desvíos”.

La problematización de las actividades de juego, así como de la distribución de juguetes y personajes es un asunto que también ha ocupado la atención de diferentes autores como Felipe (1999), Guerra (2005) y Bello (2006). Sus exploraciones confirman que los juegos y los juguetes se configuran en el contexto escolar como “instrumentos de poder que son accionados para definir/producir determinadas formas de género. Pensar que el juego forma parte de la naturaleza infantil como un fin en sí mismo es no problematizarlo” (Felipe y Bello, 2009, p. 150).

La producción de identidades sexuales y de género a través de prácticas pedagógicas de registro, control y sanción de las indisciplinas en las escuelas interesó a Salum y Piorkowsky (2004). Su investigación, aunque no se centra en instituciones de educación infantil, nos llamó la atención por el abordaje de prácticas sutiles y un tanto desapercibidas asociadas al modo en que los/as profesores/as actúan de forma diferenciada frente a las indisciplinas de alumnos y alumnas, y también al modo en que el mantenimiento del orden en la escuela se extiende a vigilar, sancionar y corregir posibles desvíos que se interpretan como indisciplinas y que reproducen estereotipos, prejuicios y discriminaciones. Las autoras apuntan que:

[...] en la escuela se producen perfiles de género y sexualidad acordes a la forma en que se concibe la indisciplina y se aplican las sanciones disciplinarias, siempre asociados a los patrones morales vigentes y a las formas de regulación social que distinguen, nombran, califican y jerarquizan modos de vivir la sexualidad y de ser hombres o mujeres (p. 19).

Las indagaciones científicas rescatadas evidencian la implicación de las escuelas en la constitución de las identidades y aunque no podemos atribuir este poder exclusivamente a ellas, es importante reconocer la trascendencia que tienen sus estructuras, procesos, actividades, distribuciones de espacios y horarios en la constitución subjetiva y en el ordenamiento de las relaciones sociales. Es a través de prácticas regulatorias, de la presión psicológica, del control y de la violencia que se van formando los niños y niñas que se desean, incluido el aprendizaje de estrategias de autocontrol, autovigilancia y autogobierno (Felipe y Bello, 2009; Foucault, 1999).

Formación Docente en Género y Sexualidad: Una Necesidad en Brasil

La propuesta de incluir temas de género y sexualidad en la formación de profesores/as se conecta con las contribuciones de Contreras (2002), Freire (2005) y Ferreira (2006), los/as cuales comparten que resulta necesario tornar el trabajo docente más próximo de las luchas por el respeto a la diversidad y por la transformación social. Giroux (1997), por ejemplo, apunta que los/as profesores/as deben percibirse como críticos/as y transformadores/as de la sociedad, lo que exige “asumir una responsabilidad activa frente al planteamiento de cuestiones serias acerca de lo que enseñan, cómo deben enseñar y cuáles son las metas más amplias por las que están luchando” (p. 161).

En este sentido, varios de los estudios que hemos citado en diversos momentos del texto, llaman la atención sobre la extrema importancia de convocar e implicar a las/os educadoras/es a analizar cómo las identidades sexuales y de género son representadas en el ámbito escolar y cómo los significados que son atribuidos a cada una generan ordenamientos, exclusiones y jerarquías.

Sin embargo, Felipe y Guizzo (2004) destacan que los currículos de formación docente aún no integran sistemáticamente temáticas de género y sexualidad y que resulta difícil encontrar disciplinas que se dediquen específicamente al asunto. Refieren que la problematización de las relaciones de poder que circulan en las instituciones y espacios sociales es trabajada pocas veces con

los/as educadores/as, así como los entrecruzamientos que se producen entre género, sexualidad, raza, etnia, clase, entre otros, resultando una carencia formativa que dificulta el cuestionamiento de las prácticas docentes.

Una forma de dar respuesta a esta necesidad de formación es la inserción de disciplinas obligatorias u optativas sobre género y sexualidad en los cursos de graduación de Pedagogía. Barletto, Lopes y Bevilacqua (2010), a partir de la experiencia particular en la Universidad Federal de Viçosa, destacan que los resultados de ese trabajo han mostrado un aprendizaje y empoderamiento muy particular, creándose un clima de análisis entre los/as estudiantes sobre relaciones de poder y realidades sociales que antes pasaban sin mucha crítica.

En el caso de Souza, Pinto y Freitas (2004) se interesaron por las concepciones de sexualidad y género de las profesoras del curso de Formación de Profesores en un municipio de Rio de Janeiro. Para acceder a su objeto de análisis examinaron las actividades curriculares (prácticas y teóricas) y constataron que el abordaje de género y sexualidad apenas está presente en la formación y que las docentes del curso “reconocen que la mayoría de los alumnos no están siendo preparados de acuerdo con la realidad que encontrarán en el futuro” (p. 54). Notaron, además, que en la formación de docentes se privilegia un estilo pedagógico permeado por presuposiciones como la asociación docencia-cuidado-mujer, lo que condiciona una visión de la profesión permeada por atributos considerados femeninos (bondad, dulzura, ternura, paciencia) que limita la posibilidad de pensar (o rescatar)³ la inclusión de hombres en la educación infantil. O sea, la feminización de la profesión (sobre todo en la educación infantil y básica) se encuentra determinada no sólo por el número de mujeres que la desempeñan sino también por el carácter femenino que se asigna a algunas exigencias profesionales, aunque sabemos que esta situación se va modificando a medida que se asciende por los niveles de enseñanza hacia conocimientos científicos más profundos, complejos, elevados y ¿masculinos?

En Quaresma da Silva y Ulloa (2011), también podemos encontrar evidencias que justifican la necesidad de incluir en la formación docente temas de género y sexualidad con un enfoque centrado en el respeto a la diversidad. Los autores afirman que:

[...] las escuelas que formaron parte del estudio vienen desempeñando un papel fracasado en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. [...] la educación sexual aparece en muchas ocasiones como un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa (p. 15).

La respuesta a estas convocatorias se evidencia en algunas experiencias recientes en el escenario brasileño que a la vez que muestran avances en esta área van evidenciando varios desafíos para avanzar hacia propuestas de formación más efectivas y sostenibles. Rohden (2009), basándose en la instrumentación de un proyecto que aunó diferentes organismos en el empeño de extender cursos de formación con temas de género y sexualidad, enfatiza la productividad de programas de formación que, metodológicamente, propicien espacios de diálogo, debate y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y de los saberes que las fundamentan. Relata que al movilizar a las personas matriculadas en el curso a reflexionar sobre asuntos como estereotipos, prejuicios y discriminación es posible promover también su sensibilización, disposición y compromiso a realizar transformaciones en sus prácticas y a poner “más atención para romper con el ciclo perverso de reafirmación de estereotipos y discriminaciones de género, orientación sexual y raza/etnia” (p. 172). Este énfasis de la autora también está relacionado con la necesidad de innovar y superar diseños tradicionales de los cursos de formación que no incorporan recursos metodológicos activadores de

³ Es importante recordar que la escuela moderna fue inaugurada por hombres y se constituyó durante mucho tiempo como un espacio masculino que fue resignificado a partir del siglo XIX como una actividad más propicia para las mujeres (Louro, 1997).

procesos de sensibilización e implicación, lo que sin dudas tiene que ver con la capacidad de la formación para producir problematizaciones, cuestionamientos, rupturas y proyectos transformadores.

Tamanini, Santos y Sartor (2009), por su parte, muestran los límites y desafíos de un curso de formación de profesoras/es de educación infantil, básica y media en temáticas de género, sexualidad, raza y etnia, que en su momento fue una experiencia pionera de la Universidad Federal de Santa Catarina y que tiene que ver con una práctica que se ha extendido por otros estados de Brasil, sobre todo a partir del proyecto “Gênero e Diversidade na Escola, en Rio de Janeiro (Pereira, Rohden, et al., 2009). La propuesta combinó actividades presenciales y virtuales a través de foros de discusión. Tamanini, Santos y Sartor (2009) apuntan que los procesos de formación en estos temas son imprescindibles para promover otros posicionamientos ante la constitución de las masculinidades y las feminidades en la vida escolar cotidiana, sin embargo, destacan que las resistencias ante estos temas constituyeron un obstáculo importante para avanzar hacia transformaciones efectivas.

Alves y Melo (2010) realizaron talleres grupales sobre sexualidad y género con profesoras/es de la red pública estadual de la ciudad de Salvador (Bahia, Brasil) y utilizaron metodologías participativas que incluyeron dinámicas de grupo, construcción de paneles y escenas vivenciales. Destacan la efectividad de la experiencia a través del uso de dinámicas de grupo, juegos y otras técnicas que facilitaban la discusión sobre situaciones presentes en la vida escolar cotidiana y en la vida personal de cada uno/a. Tal vez los espacios presenciales de discusión y reflexión grupal constituyan la apuesta más efectiva para los proyectos de formación docente.

Procedimientos Metodológicos Asumidos en la Investigación

El estudio que da origen a este texto está estrechamente relacionado con el Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena”, que constituye una iniciativa donde se integran los esfuerzos del Centro Universitário Unilasalle (Canoas, Rio Grande do Sul) y la Secretaría Municipal de Educación de Canoas para elevar la preparación de los/las docentes de la localidad. El Programa pretende promover espacios formativos de problematización de la vida escolar cotidiana con los/as profesores/as de educación infantil.

Esta iniciativa está estructurada en dos ciclos formativos que, en forma de espiral, tienen como núcleo la relación dialógica entre práctica educativa, investigación y formación. En el primer ciclo formativo, equivalente a 180 horas, las/os profesoras/es son animadas/os para que actúen como investigadoras/es de su propia práctica, revisiten sus saberes y redimensionen su hacer pedagógico. En el segundo ciclo formativo, con 375 horas, las/os profesoras/es problematizan sus prácticas y proponen alternativas a través de un proyecto que constituye su monografía de conclusión del curso.

La ejecución del Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena” se inició en marzo del 2011 cuando fue aplicada una encuesta para el diagnóstico de las necesidades formativas de las 26 docentes⁴ que actúan en las 31 escuelas de educación infantil de la red pública municipal (como las escuelas sólo funcionan en una sesión, mañana o tarde, algunas docentes actúan en más de una escuela). Al analizar los resultados del diagnóstico, nos percatamos de que las temáticas de género y sexualidad fueron totalmente omitidas, contrariamente a lo que aparece en varias referencias que describen las dificultades y resistencias de

⁴ En estos momentos no hay profesores en las escuelas de educación infantil del municipio, incluso son pocos en el nivel fundamental en todo Brasil. No obstante, es una situación que parece estar cambiando. Para más información sobre este tema sugerimos la lectura del artículo de Rabelo (2010).

los/as docentes para trabajar estos temas (Arroyo, 2002; Quaresma da Silva y Ulloa, 2011; Silva y Megid, 2006).

Este resultado nos colocó ante la necesidad de obtener más elementos sobre la pertinencia o no de incluir temas sobre género y sexualidad en el Programa de Formación, cuestión que aparece enfatizada en diversas políticas del Ministerio de Educación de Brasil y que está vinculada a situaciones de discriminación, exclusión y violencia en las escuelas. Fue por este motivo que invitamos a las profesoras participantes del Programa para hacer un grupo focal con la finalidad de explorar sus concepciones sobre género y sexualidad y a partir de ahí discutir y valorar su posible inserción en la propuesta formativa.

Optamos por el trabajo en grupo porque compartimos que el intercambio grupal es un instrumento efectivo para que las docentes analicen, interpreten y desnaturalicen lo cotidiano a partir de la riqueza que implica escuchar la experiencia de las/os otras/os, lo que les permite a su vez transformar sus prácticas de vida. Esta forma de actuación acentúa el compromiso político del programa de formación ya que se privilegia la crítica en los sujetos participantes a través de reales procesos de participación e implicación donde las/os coordinadoras/es se presentan como facilitadoras/es que presentan pautas y ofrece herramientas para la reflexión (Cucco, 2006; Pichón-Rivière, 1985).

Consideramos que la mejor opción sería la modalidad de grupo focal, comprendido como un procedimiento metodológico en el cual, personas con algunas características en común, son convocadas para constituir un grupo con el objetivo de expresar sus ideas sobre un determinado tema. Tanto el contenido como las formas de expresión de los/as participantes permiten acceder a sus representaciones y experiencias en torno al tema en cuestión (Gatti, 2005).

El grupo focal se organizó en una sesión que duró aproximadamente una hora y cuarenta y cinco minutos y participaron las 26 profesoras que representan la totalidad de escuelas de la red municipal de educación infantil (31) de la ciudad de Canoas (Rio Grande do Sul, Brasil). Sus edades oscilan entre 24 y 65 años, de las cuales, el 69% (18) tiene edades entre los 24 y los 37 años. Con relación a la mayor titulación obtenida, el 27% (7) tiene posgraduación, el 46% (12) graduación y el restante 27% (7) posee nivel medio (bachiller). En cuanto al tiempo de docencia en la educación infantil, 69% (18) posee entre 1 y 10 años de experiencia y el resto más de diez años.

La sesión del grupo focal fue concebida en tres momentos: aproximación, desarrollo y cierre. En el primer momento fueron presentados los objetivos del grupo, exploradas las expectativas grupales y establecidas las normas de trabajo. Durante el momento de desarrollo fue utilizado como recurso el método de elicitación fotográfica que, como señala Fischman (2006), “cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan con las características de aquello visual de la foto” (p. 85).

Fueron presentadas a las profesoras varias imágenes para que las analizaran y hablaran sobre lo que pensaban de cada una de las imágenes, lo que provocaban en ellas, lo que les traían a la mente o les hacían recordar. El momento de cierre se dedicó a dialogar sobre las resistencias y dificultades vivenciadas así como a evaluar la experiencia (ver anexo).

Para el método de elicitación fotográfica cuidamos elegir imágenes que provocaran extrañamiento entre las participantes (niña jugando con coches, niña con ropas masculinas, niña y niño analizando sus genitales), evitando, en la medida de lo posible, provocar la reproducción de representaciones sexuales y de género estereotipadas. Sin embargo, motivados también por el interés en examinar las posiciones de las participantes ante representaciones dominantes o legitimadas, consideramos pertinente incluir una imagen donde aparecía una niña jugando a la cocina. Su inserción se justifica además por la potencialidad que encontramos en la imagen para explorar posibles situaciones de cambio en los sistemas de relaciones familiares y de pareja.

Se utilizaron registros manuales de observación y una grabadora para recoger la información. El análisis del grupo focal se realizó a través del análisis temático y dinámico. El primero es un análisis de lo explícito, de lo expresado verbalmente por las participantes y consiste en ofrecer descripciones acerca del sentido o significado atribuido por los sujetos del grupo a las imágenes presentadas rescatando frases ilustrativas expresadas por ellos. El análisis dinámico se refiere a la revelación de aspectos subyacentes a las reflexiones de las participantes: ansiedades, resistencias, emergentes, risas, silencios y temores provocados por el tema en cada uno de los momentos.

Finalmente, la organización de la información fue realizada a través de unidades de análisis elaboradas con la intención de agrupar la diversidad de expresiones producidas en el espacio grupal. Específicamente, nuestras unidades de análisis fueron: las concepciones sobre género y sexualidad en la infancia que circulan entre las profesoras participantes y las situaciones de la vida escolar cotidiana ante las que describen mayores dificultades y resistencias.

Con relación a los resultados expuestos en este texto, reconocemos que como investigadores/as constituidos/as subjetivamente en una cultura donde circulan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades, también podemos, en algún momento, ser reproductores y activadores de representaciones hegemónicas o tradicionales. Sin dudas, nuestros análisis, a pesar de los cuidados, pueden estar permeados en algún momento por significaciones estereotipadas y es por ello que fue utilizada la triangulación de investigador/a (Rodríguez, Gil y García, 1996). Con la utilización de múltiples observadores/as y registradores/as del trabajo grupal (4 en nuestro caso), se intentó minimizar los riesgos de interpretaciones singulares en el proceso de análisis de las expresiones grupales.

Pensando en la posibilidad didáctica de que los/as lectores puedan acompañar metodológicamente el trabajo realizado con las profesoras, preferimos organizar la presentación de nuestros resultados siguiendo cada una de las imágenes que fueron trabajadas en el grupo focal, rescatando expresiones ilustrativas que permiten describir las concepciones de género y sexualidad de las participantes.

Comentando los Resultados

Nuestros análisis del grupo focal con profesoras de educación infantil de la ciudad de Canoas (Rio Grande do Sul) revelaron informaciones sobre las concepciones de género y sexualidad que consideramos meritorias de ser comentadas y compartidas. Ellas constituyen un material reflexivo para promover en estas instituciones el análisis de sus prácticas y la superación de obstáculos para avanzar hacia modelos de educación más inclusivos, así como también un posible referente para las escuelas privadas y estatales.

Niña que Juega con Coches⁵

La primera imagen presentada a las profesoras mostraba una niña de aproximadamente 5 años jugando en el suelo con unos cochecitos. En ningún momento la coordinación indagó sobre la posibilidad de estar ante un desvío o no, sin embargo, reiteradamente los comentarios sobre la imagen iniciaban enfatizando que lo que se mostraba era una “niña normal”. Este acentuado esfuerzo del grupo por reafirmar la normalidad de lo representado en la imagen simboliza las resistencias de las profesoras ante situaciones y comportamientos que representen un distanciamiento o una ruptura con lo que tradicionalmente se ha definido como femenino o masculino. Lo que está instituido y legitimado como normal en un determinado contexto histórico

⁵ En países hispanohablantes, además de coches, también es común el uso de las palabras autos y carros.

cultural no necesita ser reafirmado y subrayado como tal, sólo lo que está en cuestionamiento y pensado como un posible desvío exige este énfasis.

Varias profesoras confirmaron esta interpretación cuando plantearon que no es común que una madre le compre estos juguetes a su hija. Una de las profesoras incluso supuso: “ella debe tener sus muñecas pero tal vez esta niña tiene un hermano que es un ejemplo para ella y los cochecitos son de él, sólo puede ser esto porque difícilmente una madre compre cochecitos para su hija”. Podemos ver también cómo los coches, desde la infancia, se van instituyendo subjetivamente como un objeto que pertenece al mundo masculino y que incluso no pocas veces sirve de referente valorativo para ordenar socialmente a los hombres (Figliuzzi, 2008). Esto no quiere decir que las mujeres en la actualidad no accedan a este objeto, sin embargo, la idea de atravesamiento de las fronteras entre lo femenino y lo masculino emerge reiteradamente, explicando las burlas y desvaloraciones que circulan en torno a las mujeres que conducen.

En las palabras de otra profesora fue posible apreciar cómo niños y niñas, desde edades muy tempranas, comienzan a reconocer estas fronteras culturalmente construidas entre lo masculino y lo femenino: “en la escuela los escuchamos reiteradamente decir que este juguete es de niña, este juguete es de niño. Las niñas no juegan con esto o con aquello. Entonces seguramente estos juguetes no son de ella”. A partir de este testimonio también podemos apreciar que, a través de permisos y prohibiciones, niñas y niños van aprendiendo que el género es un atributo que no solo define juegos y juguetes, sino espacios, profesiones y comportamientos, convirtiéndose en una dimensión relevante en su constitución subjetiva.

Resultó peculiar que algunas profesoras, además de reiterar la idea de un juguete que no pertenece a la niña, destacaron el ambiente en el cual tenía lugar el juego: “para mí ella está descubriendo una cosa nueva, un nuevo juego, en un ambiente tranquilo porque ella conoce el lugar donde está jugando, que es la cocina”. O sea, aunque está interactuando con algo desconocido o atípico, está tranquila y se siente segura porque está en un contexto femenino, en un espacio donde sí pertenece. Tal parece que ante la eminente sospecha de un posible desvío fuera necesario encontrar alguna señal tranquilizadora que nos haga pensar que está “todo en orden”, que la niña está jugando eventualmente con carritos pero sabe bien cuál es su lugar.

Niña que Juega a la Cocina

La segunda imagen para ser comentada por las profesoras mostraba una niña de aproximadamente 4 años jugando a la cocina. Muy cerca de ella, un cochecito con un pequeño oso de peluche.

En este momento pudimos percibir expresiones menos tensionadas, tal vez porque ahora no se evidenciaba ninguna incoherencia entre cuerpo y género y la niña de la imagen apenas estaba representando en su juego la realidad “tal y como ella debe ser”. De una forma u otra las expresiones de las profesoras se refirieron a que la niña estaba escenificando lo que veía en casa: “ella está imitando a su mamá, está representando la vida doméstica”, apuntaba una de ellas. Otra dijo: “está jugando a cocinar, a fregar, a cuidar el bebé que sería el osito, cosas de niñas. Está mostrando la referencia que tiene de una figura femenina cercana. En la escuela muchas niñas reproducen este comportamiento y dicen que a su mamá le gusta cocinar, lavar...”. Seguidamente se extendieron las risas en el grupo, convirtiéndose en un emergente grupal de existencia de posibles malestares no reconocidos y tal vez asociados a la sobrecarga femenina.

Al describir y comentar esta imagen las profesoras reflejaron la legitimación social de una representación de lo femenino donde la maternidad desvivida, lo doméstico, la delicadeza y el cuidado de los otros, son elementos estructurantes de gran valor. Incluso algunas profesoras afirmaron: “está haciendo todo lo que hace su mamá. La vida de la madre es la cocina y cuidar de su hija. Difícilmente un hombre hace estas cosas”.

Aunque socialmente coexisten otras representaciones de identidades femeninas, la ecuación mujer=madre atraviesa en gran medida todas ellas, añadiéndose otros atributos que también se suponen “naturales”, como el dominio de las labores domésticas. Estas asociaciones nos permiten confirmar cómo a partir de la interpretación sociocultural de la condición biológica femenina se definen espacios y funciones de hombres y mujeres: a ellas la casa y el cuidado de los hijos y a ellos lo público y el sustento económico. Razón por la que algunas investigadoras consideran la maternidad como uno de los cautiverios de las mujeres (Lagarde, 1997).

Se apreció además, cuando expusieron que “difícilmente un hombre hace estas cosas”, la reproducción de una representación de la masculinidad que deja muy poco margen para pensar en la cocina como un posible espacio masculino, lo que nos permite distinguir el carácter relacional y de compensación que se establece entre las representaciones hegemónicas de feminidades y masculinidades. O sea, en la medida en que a las mujeres se les asigna la ternura, a los hombres se les expropia la capacidad de expresar sentimientos, en la medida en que las mujeres son destinadas a especializarse en el ámbito doméstico, los hombres son socializados para conquistar el éxito en el espacio público (Dio Bleichmar, 2005; Connel, 2003).

La asunción de representaciones hegemónicas, sean femeninas o masculinas, siempre implica la desvalorización y negación de otras formas de asumir el ser mujer y el ser hombre, condicionando su perpetuación a la vez que fundamentan relaciones de exclusión, subordinación u opresión entre los géneros, incluso en el interior de un mismo género. Esta pudiera ser una de las claves para comprender la especialización histórica de las escuelas en privilegiar determinadas representaciones de género y estigmatizar otras, distanciándose de los ideales de inclusión y democracia que defiende.

Niño que Juega a la Cocina

En la tercera imagen se presentó a un niño de aproximadamente un año manipulando algunos juguetes de cocinar. En este caso, las profesoras plantearon mayoritariamente que “es un niño imitando a la madre porque un niño pequeño aún no tiene bien clara esta distinción de lo que es para uno o para otro” o también planteaban que “es un niño curioso que está explorando los juguetes de la hermana. Piensa que puede jugar a todo”.

Tanto en una posición como en la otra, las profesoras dieron a entender que efectivamente hay un mundo de los adultos que está repartido y ordenado según el género, definiendo espacios y funciones exclusivos y excluyentes para hombres y mujeres. Un mundo que este bebé aún no domina, sin embargo, en la medida en que acceda a él y comprenda sus códigos y símbolos, entonces irá teniendo más claridad de los lugares masculinos en el sistema de relaciones sociales. Detrás de la frase “...aún no tiene bien clara esta distinción...”, está el supuesto de que aún no han sido suficientes las pedagogías de género que se han articulado para disciplinar este cuerpo y ajustarlo a los patrones de masculinidad dominantes.

Algunas de las participantes también agregaron: “hoy en día hay muchas mujeres que están criando solas a sus hijos, este niño quizás no tenga una referencia masculina”. En un intento por problematizar esta expresión podríamos preguntarnos: ¿cuál debería ser esta referencia masculina? ¿Cómo debería ser esta referencia masculina para ser considerada válida? ¿En una familia donde mujeres y hombres asumen las labores domésticas como una responsabilidad colectiva no hay una referencia masculina?

Ciertamente las profesoras están privilegiando una representación de identidad masculina que concibe a los hombres distantes de labores domésticas como cocinar. Sobre la base de estos supuestos y creencias no pocas veces niños y niñas son encaminados a psicólogos/as y a otros especialistas aspirando a un tratamiento correctivo y consecuentemente, patologizando y medicalizando aquellos comportamientos que se desvían o se alejan de lo establecido. Aunque en los medios y en las campañas de marketing social muchas veces se pretende resignificar estas

representaciones de masculinidades que sostienen el distanciamiento de muchos hombres de lo doméstico, socialmente está muy arraigado el supuesto de que tales cambios pueden producir futuros “desvíos sexuales”.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, también resultó relevante que una profesora comentara la presión familiar y el cuestionamiento que recae sobre ellas cuando intentan convencer a los padres de que los juguetes no tienen género. Una docente narraba: “en esta semana un padre llegó y llamó la atención de su hijo porque estaba nuevamente jugando con muñecas. Conversé con el padre y le dije que su hijo no iba a ser gay. Ayer el niño estaba jugando otra vez con las muñecas y le dije que su papá estaba al llegar, que jugara un poco más con otras cosas y dejara a las niñas jugar también con las muñecas. No fue por causa mía, me quedé con miedo de la reacción del padre porque puede llegar a casa y golpear al niño. Una foto es una foto, lo difícil es el día a día”.

Podemos notar cómo el vínculo escuela-familia se convierte en una dimensión de trabajo importante que también debe ser incluida en la formación docente ya que el propósito de educar sexualmente no engloba sólo la posibilidad que debe abrirse a las/os profesoras/es de reeducarse sino también a las familias, posibles aliadas u obstaculizadoras de cualquier posibilidad de cambio en las formas de ser hombres y mujeres y en los modelos actuales de relaciones.

Niña con Ropas Masculinas

En la imagen siguiente se presentó a una niña en diferentes momentos. En el primero, con una edad de 2 años, usando un vestido rosado, sandalias y pelo largo. En el segundo, con casi tres años, usando ropas consideradas tradicionalmente de niños, con una cesta en la mano y llevando el pelo largo. En el tercer y cuarto momentos, aproximadamente con cuatro años, la niña llevaba ropas consideradas de niños y pelos cortos.

Al observar esta imagen las profesoras comentaron: “es muy complicado hablar de esto porque significa un cambio cultural muy fuerte, un cambio cultural impuesto por los adultos”, “en mi opinión, esto no es de la niña, parte de la influencia de los padres. Una niña tan pequeña así no puede tener esta cuestión”. En estas expresiones, y en otras que hemos presentado anteriormente, nos parece encontrar una oportunidad de abordaje de la temática de género con las profesoras. El hecho de interpretar cada una de las situaciones presentadas desde una perspectiva cultural abre muchas posibilidades para que sean bien recibidos análisis problematizadores y deconstructivos de las diferencias de género que coloquen la mirada en las significaciones construidas social e históricamente y en los efectos que producen en los sistemas de relaciones sociales y en la constitución subjetiva.

Paralelamente también identificamos dificultades para nombrar, reconocer e interactuar con la diversidad de actitudes o comportamientos de niños y niñas, lo que muestra las necesidades de formación de las profesoras en esta área. Fijémonos cuando una de las profesoras aseveró que “...una niña tan pequeña así no puede tener esta cuestión”. ¿Qué sería “esta cuestión”? La expresión se torna útil para referirse al desvío, a lo extraño, a lo diferente, que nos remite a representaciones de identidades marginadas y desvalorizadas y nos evidencia las desiguales relaciones de poder que se establecen entre las identidades.

La diversidad de formas de asumir las masculinidades y feminidades está presente en la vida escolar cotidiana, sin embargo, es necesario extender el debate en torno a las escuelas como micro espacio de poder que ejerce una reiterada vigilancia y un control permanente sobre los cuerpos de los/as estudiantes (Foucault, 2003). “Ya tuve un caso así de una alumna que jugaba con los niños y le gustaba vestirse igual a ellos y hay que hacer alguna cosa y los padres también tienen que hacer algo”, “los padres no supieron limitar eso”, “la madre no debería dejar pues luego aparecen los conflictos”, “los niños no pueden hacer lo que quieren, hay que saber poner límites”, comentaron algunas profesoras convocando la activación de pedagogías de encaminamiento o enderezamiento y

confirmando cómo los atributos y características que hoy utilizamos para distinguir a hombres y mujeres sólo son asegurados a través de la articulación de un trabajo pedagógico continuo, tanto en la familia como en la escuela (Louro, 2010).

Los comentarios sobre esta imagen también reflejaron algunos supuestos que se traducen en “verdades” pertinentes para explicar los “desvíos” de niños y niñas: “da la impresión de que está siendo criada por un hombre”, “niña que convive más con el padre no es femenina”. Son “verdades” muy extendidas entre la población que se tornan en mecanismos sociales de perpetuación de las feminidades y masculinidades hegemónicas. Cuando se afirma que una mujer no es muy femenina es posible decodificar que esta persona se aleja del patrón de feminidad aprobado socialmente y que no tiende a ser tierna, cariñosa, de gestos delicados y a cuidar de su apariencia. Atributos que, vistos en un hombre, entonces valen para afirmar que no es muy masculino. Es pertinente que estas “verdades” puedan ser analizadas, discutidas y cuestionadas, en tanto cotidianamente son empleadas para valorar, clasificar y destinar a unas y otros a lugares de aceptación o de exclusión. Incluso, varios estudios recogen narrativas y análisis desconstructivos que permiten confirmar la existencia de situaciones recurrentes de discriminación, exclusión y agresión por razones de género y sexualidad. Muchas de ellas, toleradas por los/as docentes (Furlani, 2008; Nardi, 2008).

También podemos decir que las “verdades” sobre cómo debe ser un hombre o una mujer no sólo determinan espacios y funciones diferentes, sino que implican además un conjunto de expropiaciones, costos, malestares, limitaciones y renunciadas a nivel psicológico (Bonino, 2000; Burín, Moncarz y Velázquez, 1990).

Niña y Niño Analizando sus Propios Genitales

En la última imagen fueron presentados una niña y un niño examinando sus genitales. Ambos de aproximadamente 3 años.

Al analizar esta imagen, las profesoras concordaron en lo familiar que era la escena: “situaciones similares son muy comunes en la escuela. Es el descubrimiento de las diferencias, comparando, conociendo”, “todo el tiempo están interactuando y conociendo sus cuerpos”. Sin embargo, no emergieron comentarios sobre la necesidad de conversar con los niños sobre los cuerpos, los genitales y la sexualidad. Tal parece que la educación sexual, en contradicción con los Parámetros Curriculares Nacionales (Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, 1997) correspondiera siempre a otro nivel de enseñanza, lo que evidencia las dificultades de los/as docentes para trabajar el tema.

Resulta interesante reflexionar sobre cuál sería en definitiva el momento adecuado para comenzar a hablar de género y sexualidad ya que otros estudios realizados en escuelas de nivel fundamental revelan un aplazamiento de la educación sexual a la etapa adolescente, fundamentado en el temor de incentivar o promover un interés precoz por las relaciones sexuales (Quaresma da Silva y Ulloa, 2011). Apenas dos profesoras se refirieron a esta necesidad. Una de ellas de forma un tanto contradictoria, notándose también cómo hablar de sexualidad se asocia muchas veces a lo oculto, lo prohibido, lo escondido: “Tenemos que trabajar con ellos el cuerpo, sus diferencias, sus partes, no precisamos mostrar todo más tampoco necesitamos tener vergüenza”. La otra profesora comentó: “los niños dicen que nombrar los genitales es feo, que enamorar es feo, besar en la boca es feo. Ahí digo que no y converso con ellos porque es la fase de los descubrimientos”.

En esta última sesión emergieron nuevamente las dificultades de las profesoras ante las demandas de las familias sobre cómo consideran que la escuela debe abordar los temas de sexualidad y género. En no pocas ocasiones, la escuela es interpretada como una extensión de la familia y no como un lugar público, lo que propicia que algunos padres intenten “administrar” las acciones educativas que son instrumentadas en las escuelas, discordando reiteradamente con que sean

abordadas las diferencias sexuales y de género o que sean atendidas las innumerables interrogantes que traen niños y niñas. En este sentido se torna muy tensionante la relación familia escuela cuando se plantean proyectos que tienen como objetivos la educación sexual desde edades tempranas, el respeto a la diversidad, la promoción de cambios en las formas tradicionales de ser mujeres y hombres. Por ejemplo, una profesora expresaba: “En la escuela infantil niñas y niños muchas veces van juntos al baño y están mucho tiempo juntos. Comienzan a ver las diferencias entre ellos y ahí aparecen las preguntas. Una intenta responder pero es difícil saber cómo actuar”.

Reconociendo Dificultades

Luego de mostrar las imágenes, la coordinación realizó una ronda de comentarios sobre las posibles resistencias vivenciadas durante el análisis de las imágenes presentadas.

Las profesoras enfatizaron lo complejo que es asumir una posición frente a estas situaciones en las aulas. De hecho, fue posible verificar que no son ajenas a su realidad, sin embargo, por lo general, son situaciones poco trabajadas: “muchas veces no sé cómo actuar y veo mi dificultad en entender lo que es natural o cultural y lo que es un disturbio en la sexualidad”, “veo mis dificultades para conseguir hablar sobre la sexualidad con los niños. Es difícil saber cómo orientarlos, lo que será mejor para ellos”. En las palabras de otra profesora se notaban sus dificultades para establecer la frontera entre lo normal y lo anormal: “tengo un niño en la escuela que adora ponerse vestidos y tacones, ¿hasta qué punto esto es normal? Una sabe que hay que interferir, pero ¿hasta qué punto una tiene que interferir?”.

Nos pareció un paso de crecimiento importante que las profesoras reconocieran en el grupo sus limitaciones al ser parte y resultado de una historia personal y una formación profesional cargada de estereotipos y prejuicios y donde hablar de género y sexualidad es totalmente atípico. Una de las expresiones más ilustrativas pudiera ser: “el tema de la sexualidad es difícil de trabajar. No aprendimos a abordar estos temas, qué hacer ante determinadas situaciones, cómo reaccionar ante lo que está fuera de lo acostumbrado. El tema de la homosexualidad aparece como una preocupación constante de las familias...y nuestra también”.

En este momento de cierre del trabajo grupal apareció nuevamente la preocupación de cómo conjugar las exigencias de las familias y las nuevas exigencias que son colocadas en las escuelas públicas como parte de una sociedad que promueve la ciudadanía y la inclusión. Son frecuentes los episodios de padres que se niegan a que sus hijos interactúen con niños o niñas que exhiben desde edades tempranas un comportamiento que se distancia de lo establecido, sin embargo, las escuelas públicas tienen la misión de acoger y dar igual tratamiento a todos y a todas. Este es un reto que la educación comprometida con la diversidad y la inclusión no puede ignorar.

El hecho de incorporar el grupo focal en nuestros procedimientos metodológicos contribuyó significativamente a activar la sensibilización de las profesoras con la necesidad de incluir temas de género y sexualidad en su formación profesional, lo que identificamos como un paso primordial para trascender hacia procesos de análisis, crítica y transformación de sus actuales prácticas pedagógicas. También abrió la posibilidad para explicar que muchas de las contradicciones y dudas que ellas vivencian son un producto de los debates y conflictos que culturalmente se establecen entre las identidades y que difícilmente encontrarán todas las respuestas en un curso, pero sin dudas, podrá ser una oportunidad para pensar la realidad desde otras perspectivas.

Valoraciones Finales

A través del grupo focal fue posible acceder a las concepciones sobre género y sexualidad en la infancia que circulan entre las profesoras participantes. Fue posible constatar el predominio de

representaciones hegemónicas de feminidad y masculinidad que asocian lo femenino a maternidad, delicadeza, ternura, lo doméstico y la dedicación a los otros; en tanto lo masculino remite a fortaleza, virilidad y dominio del espacio público. En ambos casos se evidenció la presencia subyacente de una interpretación heteronormativa y la relación de las representaciones de género no sólo con las actitudes y comportamientos que asumimos, sino también con los espacios y lugares que ocupamos en el sistema de relaciones sociales, lo que denota el género como aspecto estructurante de relaciones de poder (Scott, 1986).

Merece también ser incluido en nuestras valoraciones finales la verificación de la necesidad de trabajar temas de género y sexualidad en la formación profesional de graduación y postgraduación en el área de Pedagogía. Siguiendo esta reflexión, podemos agregar que el grupo focal constituyó un espacio de intercambio muy productivo, tanto para explorar las concepciones de género como para sensibilizar a las profesoras con la inclusión de la temática en el Programa en el cual están participando, lo que se manifestó también a través del reconocimiento de sus dificultades y limitaciones profesionales condicionadas por una insuficiente formación teórica sobre estos temas. Observamos también una limitada comprensión de las problemáticas de género y sexualidad, lo que obstaculiza la activación de procesos de crítica y transformación de su propia cotidianidad hacia modelos de relación más justos, solidarios y democráticos.

Destacamos que la inclinación hacia perspectivas de análisis histórico cultural, advertida en los comentarios sobre las imágenes presentadas, constituye una oportunidad para la inclusión de temáticas de género y sexualidad en el Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena”, del Centro Universitario Unilasalle (Canoas, Rio Grande do Sul).

Destacamos que las concepciones de género y sexualidad que predominaron en el grupo pueden ser interpretadas también como una situación de riesgo para la consolidación de la educación infantil como un espacio de prácticas clasificatorias, correctivas y normativas que confirman el sexo como ideal regulatorio (Butler, 2010) fundamentado en “verdades” producidas en la lógica heteronormativa para diferenciar lo normal y lo desviado. En esa dinámica, las profesoras no pocas veces se convierten en “custodias” del orden sexual y de género establecido, el cual sólo se sostiene a través de innumerables pedagogías y mecanismos de vigilancia, control, disciplina y corrección.

En consecuencia, no podemos ignorar o desatender que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisociables de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar, por lo que urge avanzar en la inserción y discusión del tema en la formación de los y las profesionales de la educación.

Referencias

- Alves, A. S. y Melo, F. (2010). Oficinas sobre sexualidade e gênero como proposta de formação continuada para profissionais da educação. *Estudos LAT* 1(1), 98-108.
- Arroyo, M. G. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (5th ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Barletto, L. M. D. F. y Bevilacqua, P. D. (2010). *A disciplina educação e gênero no curso de Pedagogia*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Fazendo Gênero 9, Florianópolis, Brasil. Recuperado septiembre 2, 2010, en http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278296068_ARQUIVO_barletto_completo.pdf

- Beauvoir, S. de. (1990). *El segundo sexo*. México: Mexicana.
- Bello, A. T. (2006). *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: reconstruyendo la “normalidad” masculina. En: Carabí, Ángels y Segarra, Marta (eds.). *Nuevas masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (1995). A dominação masculina. *Educação e Realidade*, 20(2), 133-184.
- Burin, M., Moncarz, E. & Velazquez, S. (1990). *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*. México DF: Paidós.
- Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. En Louro, G.L. (Org.), *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3th ed., pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carrillo, I. (2004). Educación en Valores y Diferencia Sexual: Realidad y políticas educativas en el contexto español. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (27), Recuperado mayo 17, 2011, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n27/>.
- Connel, R. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. (Tradução de Sandra Trabucco). São Paulo: Cortez.
- Cucco, M. (2006). *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana*. Argentina: Atuel.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Dio Bleichmar, E. (2005). *La sexualidad femenina de la niña a la mujer*. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós.
- Felipe, J. (1999). Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. En Silva, L. H (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.
- Felipe, J. y Guizzo, B. S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. Em Meyer, D. y Soares, R. *Corpo, gênero e sexualidade*. (pp. 31-40). Porto Alegre: Mediação.
- Felipe, J. y Bello, A. T. (2009). Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil. Em Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 141-158). Brasília: Ministério da Educação.
- Ferreira, A. de J. (2006). *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber.
- Figliuzzi, A. (2008). *Homens sobre rodas: representações de masculinidades nas páginas da revista Quatro Rodas*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fischman, G. E. (2006). Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa. *Educação & realidade*, 31(2), 79-94.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2003). *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* (10th ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Furlani, J. (2008). Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pro-Posições*, 19(2), 111-131.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guerra, J. (2005). *Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G.L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. En *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (3th ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Meyer, D. y Soares, R. (2004). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. En *Corpo, Gênero e sexualidade* (pp. 5-16). Porto Alegre: Mediação.
- Ministerio de Educación y Cultura de Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Autor. Recuperado enero 10, 2010, en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Autor. Recuperado junio 4, 2011, en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Nardi, H.C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, 20(Edição Especial), 12-23.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Declaración de Beijing*. Recuperado junio 27, 2007, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/55/pr/pr29.pdf/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 2010. Recuperado agosto 24, 2010, en http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_Es.pdf
- Pereira, M. E., Rohden, F. et al. (2007). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: SPM/CEPESC.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Quaresma da Silva, D. y Ulloa, O. (2011). Práticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(14), 1-24. Recuperado septiembre 10, 2011, em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/819/905>
- Rabelo, A.. (2010). Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. *Educação e Realidade*, 35(2), 279-298.
- Rodríguez, G. G.; Gil F., J.; García J., E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 157-174.
- Salum, M. M. D. F.; Santos, L. P. D. (2004). Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas de punição e produção de identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(69). Recuperado mayo 20, 2011, em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/224>
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Silva, R. C. y Megid N. J. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação* (Bauru), 12(2), 185-197.
- Souza, A. S.; Pinto, T. O. y Freitas, P. O. (2004). Gênero, Brinquedo e Brincadeira: um estudo com professores. *Revista Universidade Rural*, 26 (1-2), p. 54-59.
- Tamanini, M., Santos, S. F. D. y Sartor, G. E. B. (2009). Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: limites e desafios de um curso a distância. Em Grossi, M. P. y Lago, M. C. D. S. *Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola* (67-92). Santa Catarina: Mulheres.

Anexo A Diseño del grupo focal

Momentos	Tareas	Recursos metodológicos
Aproximación	-Presentación (objetivos, negociación de normas, presentación de cada participante y de la coordinación, exploración de expectativas)	-La patata caliente
Desarrollo	-Presentación y discusión de imágenes	-Método de de elicitación fotográfica
Cierre	-Evaluación del grupo -Proyecciones futuras	-Las tres sillas

Breve descripción de los recursos metodológicos utilizados:

-La patata caliente: un objeto (por ejemplo, un balón) va circulando entre los/as participantes del grupo. Cada participante pasa el objeto a otro integrante del grupo y la persona que en cada momento posee el objeto, se presenta ante el grupo diciendo su nombre, en cuál escuela trabaja, cómo le gusta que le digan y sus expectativas con el grupo focal. La coordinación también participa y al final del momento de aproximación negocia las normas del encuentro y hace las devoluciones que considere necesarias.

-Método de de elicitación fotográfica: se presentan imágenes para que los/as participantes las analicen, comenten, interpreten, hablen sobre lo que piensan de cada una, lo que provocan, lo que les traen a la mente o les hacen recordar.

-Las tres sillas: cada participante transita por tres sillas para hablar sobre cómo llegaron al grupo, cómo se sintieron durante el grupo focal y cómo se van (inquietudes, resistencias, dificultades ideas, insatisfacciones, valoraciones del grupo, proyecciones).

Sobre los Autores

Denise Regina Quaresma da Silva

Centro Universitario La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil y
Universidad Feevale, Brasil.

Email: enisequaresmadasilva@gmail.com

Dirléia Fanfa Sarmento

Centro Universitario La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

Email: fanfa@unilasalle.edu.br

Paulo Fossatti

Centro Universitario La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil

Email: paulo.fossatti@lasalle.edu.br

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 20 Número 16

10 de Junio 2012

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board