
LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL COMBATE A LAS HOMOLESBOTRANSFOBIAS EN LOS ESPACIOS ESCOLARES: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL COMBATE A LA DISCRIMINACIÓN

Márcia Amaral Corrêa de Moraes
IFRS
marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br

Guilherme Franco Miranda
IFRS
guilherme.ifrs@gmail.com

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
PUCRS
julian.fontoura@acad.pucrs.br

RESUMEN: Este proyecto de investigación, financiado por Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pretende analizar el impacto de las políticas nacionales en el profesorado y en el combate a las homolebotransfobias en los espacios de educación formal, a partir de la comprensión de que las definiciones de masculino y femenino señalan el carácter social y histórico de las concepciones basadas en roles asignados a las mujeres y a los hombres. La escuela termina por reproducir, en un nivel micro, la propia sociedad cultura en la que operan y que se constituyen como sujetos de la misma manera que algunos grupos sociales acaban teniendo sus voces dentro del estado democrático silenciada, que se convierten a menudo invisible dentro de esta política y social, la escuela (voluntariamente o no) reproduce este modelo, ya que a menudo no tiene en cuenta no respeta la existencia de estos diferentes grupos, como los demás indígenas y negros, lejos de un espacio que favorece procesos que tienen como objetivo formar ciudadanos críticos y activos en la sociedad. Un grupo en particular, llama la atención debido a su trayectoria histórica de la discriminación y la exclusión de sus derechos fundamentales, incluido el derecho a la educación: gays, lesbianas, travestis y transexuales (LGBT). La metodología de la investigación es el Análisis de Políticas, que hace hincapié en aspectos como los valores e intereses de los actores que participan en el juego político, la interacción entre ellos, la arquitectura del poder y toma de decisiones, conflictos y negociaciones, reconociendo que los valores y intereses de los actores involucrados en el desarrollo de la política pública son

elementos clave de este proceso. La escuela debe ser un lugar donde el ejercicio de la participación de los estudiantes, la apropiación de valores, creencias, conocimientos académicos y las referencias socio-históricas, terminan negando estos chicos esta posibilidad, lo que refuerza aún más la idea de modelo excluyente de reproducción la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas; LGBT; Formación Docente.

INTRODUCCIÓN

El Estado, en la forma que lo conocemos, sufrió una serie de transformaciones significativas desde su constitución hasta la manera como los sujetos lo perciben. En los siglos XVIII y XIX, por ejemplo, la preocupación del Estado se restringía a promover la seguridad pública y la defensa de fronteras específicamente. Sin embargo, con la maduración del espacio, e incluso de la percepción del concepto de democracia participativa, el Estado incorporó en sus deberes otras responsabilidades, las cuales se encuentran directamente relacionadas con las demandas de la población. La Constitución Federal Brasileña, en el artículo 3º, *inciso* VI, apunta como uno de los objetivos fundamentales de la república, “promover el bienestar general, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad y cualesquiera otras formas de discriminación”, idea señalada más adelante, en el artículo 193º, al discurrir sobre el orden social como elemento fundamental para el trabajo y con objetivo final de “promover el bienestar y la justicia social”. Para atender lo que preconiza la legislación, el Estado necesita promover una serie de acciones, planes o articulaciones en las esferas que componen la sociedad (como la salud, educación, medio ambiente, seguridad, entre otros). Este conjunto, que tiene como objetivo la promoción del bienestar en la sociedad, si constituido, se lo nombramos Políticas Públicas.

En el intento de alcanzar la condición de bienestar social para los ciudadanos, según las directrices de la ley, un grupo de individuos, en particular, llama la atención principalmente por la manera como han sido excluidos históricamente y continuamente de los procesos de ciudadanía, convivencia y actuación en la sociedad en distintas esferas, sobretodo, en los mecanismos construidos en el panorama de la educación

formal: la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales)¹. Este artículo pretende presentar los fundamentos teóricos-epistemológicos que impulsaron la construcción del proyecto de investigación “Acción de los Gobiernos Federales y Estaduales en el combate a las Homolesbotransfobias en los Espacios Escolares: una análisis de Políticas Públicas”, con apoyo financiero de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS)*. En este sentido, este proyecto pretende analizar el impacto de las políticas nacionales en el profesorado y en el combate a las homolesbotransfobias en los espacios de educación formal, a partir de la comprensión de que las definiciones de masculino y femenino señalan el carácter social y histórico de las concepciones basadas en roles asignados a las mujeres y a los hombres. Además, es por medio de sus relaciones sociales, sus representaciones y sus prácticas cotidianas, que los sujetos se construyen.

3

La escuela reproduce, en una pequeña esfera, la propia sociedad/cultura en la cual nosotros nos inserimos y nos constituimos como sujetos, de la misma forma que algunos grupos sociales reiteran sus voces dentro del Estado democrático silenciadas, en donde se tornan muchas veces invisibles en este espacio político-social. La escuela (voluntariamente o no) reproduce este modelo, ya que muchas veces desconsidera o no respeta la existencia de lo “diferente”, alejándose de un espacio que privilegia a los procesos que tengan como objetivo formar ciudadanos críticos y actuantes en la sociedad (Fontoura, 2015).

En este sentido, se hace fundamental analizar las políticas públicas que enfatizan aspectos como los valores y los intereses de los actores que participan del juego político, la interacción entre ellos, la arquitectura de poder y toma de decisiones, los conflictos y negociaciones y, qué impactos hacen en las carreras de profesorado en las Universidades y, por fin, reconocer que los valores e intereses de los actores involucrados con la elaboración de la política pública constituyen elementos esenciales de este proceso. Es importante destacar que las políticas públicas, cada vez más, se han convertido en objetos de análisis que atraen la atención de diversos grupos, entre los cuales se incluyen gestores e investigadores, para que se dediquen a estudiar las diversas formas asumidas por la relación Estado-Sociedad. O sea, las políticas públicas pueden

¹Según el Manual de Comunicação LGBT (AgbtI, 2010) en junio de 2008, durante la I Conferencia Nacional GLBT, promovida por el Gobierno Federal Brasileño, se decidió por el uso de la terminología LGBT para identificar la articulación conjunta de lesbianas, gays, bisexuales, travestís y transexuales, en el país. Posteriormente, en diciembre, el Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestís e Transexuais – EBLGBT también se decidió por el uso del término LGBT.

ser entendidas como un conjunto de observaciones, de carácter descriptivo, explicativo y normativo que corresponde, respectivamente, a cuestiones respecto a "qué es?", "cómo es?", "por qué es así?" y "cómo debería ser?". Esta última dimensión de los estudios de Análisis de la Política imprime a las investigaciones pertenecientes al tema un carácter bastante singular, en que lo de "deber ser" asume una importancia fundamental. Esa característica constituye una diferenciación aún más relevante en un contexto actual, en que a las reflexiones teóricas son impuestas una asepsia ideológica. Según Dye (1984), analizar a las políticas públicas sería un conjunto de estudios que, como principal preocupación, tendría la comprensión de lo que es hecho por los gobernantes, por qué lo hacen y qué diferencia eso tiene en el escenario social. No obstante, la comprensión de "cómo es hecho por los gobernantes" o, en otras palabras, cómo se suceden los procesos políticos hasta las políticas públicas en efectivo, son, por extensión, el propio Estado.

Cabe resaltar que en la formulación y en la implementación de las políticas públicas, como destacan Sampaio y Araújo Jr. (2006), aspectos de orden objetiva (distribución de recursos, disputas políticas y disponibilidad de equipamientos y servicios públicos, por ejemplo) son fuertemente influenciados por cuestiones teóricas, aunque no explícitamente enunciadas, como las concepciones de sujeto social, ciudadanía e inclusión social en disputa. Por otro lado, según los términos de Sampaio y Araújo (2006), "las políticas son públicas porque poseen intereses públicos y fines públicos, pudiendo o no ser subsidiadas o implementadas por el poder estatal", lo que significa decir que los grupos sociales y las organizaciones de la sociedad civil pueden responsabilizarse por la ejecución de políticas públicas, especialmente cuando participen de su formulación, bajo supervisión de órganos gubernamentales. La escuela, que debería ser un espacio donde el estudiante ejercita la participación, apropiándose de valores, creencias, conocimientos académicos y referenciales socio-históricos, niega a estos sujetos esa posibilidad, reforzando aún más la idea de reproducción del modelo excluyente de la sociedad.

HOMOFOBIA, PREJUICIOS Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS EMERGENTES: UNA APROXIMACIÓN CON EL CAMPO

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN)², en el artículo 1º, define la educación como deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, buscando el desarrollo completo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo (Brasil, 1996). El derecho a la educación invalida la dicotomía de los derechos humanos que separan los derechos civiles y políticos de los derechos económicos, sociales y culturales, ya que mezcla a todos al afirmar y establecer la universalidad conceptual de estos derechos, negándose a aceptar que la desigualdad y la pobreza sean fenómenos contra los cuales no se puede luchar (Tomasevski, 2006). Somos conscientes de que el derecho a la educación es más amplio que el derecho al acceso a la escuela, y que los procesos educativos atraviesan toda la vida de las personas con distintas dimensiones y fases (Saravino, 2006). La universalización de la educación en Brasil se expande de manera equitativa, a medida que políticas y acciones públicas toman posiciones importantes en la búsqueda por el derecho a la educación. Como Silva (2003), creemos que las políticas públicas surgen a partir de la necesidad proveniente de las situaciones de injusticia, insatisfacción y peligro presentadas por los actores políticos y sociales, directa o indirectamente interesados, que pretenden posicionarse delante las decisiones del gobierno y luchar por la ciudadanía.

Esas demandas de la sociedad son agregadas a las demandas políticas y gubernamentales de modo a integrar el planeamiento de las acciones y proporcionar el alcance de la propuesta para solucionar determinada situación de injusticia, insatisfacción y peligro. La educación es responsable por el proceso civilizatorio de una nación. Sin embargo, el sistema educativo, que en la mayoría de los casos, debería atender a las solicitudes de sus estudiantes y comunidad interna y externa, actualmente, negligencia y demuestra el papel de exclusión, principalmente en la cuestión de la discriminación, de la diversidad sexual y de género. Si la educación tiene como tarea intrínseca la reflexión, autorreflexión y crítica, objetivando un cambio del cuadro de ausencia de consciencia, que modifique también las raíces de la violencia ¿cuál es el

² Ver más en: Ley nº 9.394/96. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

motivo por lo cual todavía no son cuestionadas las verdaderas justificativas de las exclusiones en los espacios escolares?

En la escuela, la homofobia³ y los prejuicios asociados a eso - como un conjunto de creencias, actitudes y comportamientos negativos atribuidos a miembros de determinados grupos sociales - se expresan por medio de agresiones verbales y/o físicas a las cuales están sujetos los estudiantes que resisten a adecuarse a la heteronormatividad, concepto creado por el investigador estadounidense Michael Warner (1993)⁴ para describir la norma que define la sexualidad heterosexual como la universal, y los discursos que configuran la situación homosexual como digresiva. En el contexto educativo, el término *bullying* ha sido utilizado para nombrar la violencia sufrida por los alumnos y alumnas en el espacio escolar. Neto (2005), nos auxilia en la comprensión del término al asociar esas violencias a las prácticas cotidianas y relaciones de poder establecidas en la escuela:

Por definición, *bullying* comprende todas las actitudes agresivas, intencionadas y repetidas que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes en contra otro(s), causándole dolor y angustia, ejecutadas en una relación desigual de poder. La asimetría de poder asociada al *bullying* puede ser consecuencia de la diferencia de edad, tamaño, desarrollo físico y emocional, o por el apoyo de los demás estudiantes (Neto, 2005)⁵.

En el contexto educacional, el término *bullying* posee una definición bastante clara, como se puede percibir. No obstante, Dinis (2011) realiza una (re)apropiación del término cuando el mismo surge a partir de la violencia sufrida por alumnos gays, lesbianas, bisexuales, travestis y transexuales. Este tipo específico de violencia en las

³ Fontoura (2015), en su trabajo problematiza la utilización del término por posibilitar, “un entendimiento equivocado del destaque a los sujetos pertenecientes a este grupo minoritario (LGBT’s), ya que a su utilización se puede dar la idea de homogeneización de la diversidad de sujetos”. De esa manera, comprendemos su utilización aquí, de forma genérica por, en las palabras de Fontoura (2015), “facilitar la lectura y la reflexión sobre el tema”. Cabe aquí el registro de que los prejuicios que acaban componiendo el término sean explicitados: Homofobia (gays), lesbofobia (lesbianas) y transfobia (travestís y transexuales), a partir de esa explicitación, podemos dar visibilidad a los sujetos foco de esos prejuicios;

⁴Ver más en: Warner, M. *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1993;

⁵Neto (2005), construyó el concepto a partir de las lecturas de Neto y Saavedra (2004), Pearce e Thompson (2008) y Lyznicki, Mccaffree e Rabinowitz (2004). Ver más en: Neto, A. A.; Saavedra, L. H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004. Pearce, J.B.; Thompson, A. C.; *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. Arch Dis Child. 1998. Lyznicki, J. M.; Mccaffree, M. A.; Rabinowitz, C. B. American Medical Association, Chicago, Illinois. *Childhood bullying: implications for physicians*. Am Fam Physician, 2004.

escuelas - el bullying homofóbico - causa variables impactos, pero como resultados más destacados están la evasión escolar de los estudiantes que expresan identidades sexuales y de género distintas de la norma heterosexual. Aún en esta perspectiva, se destacan los alumnos o alumnas travestís y transexuales como las principales víctimas en el proceso de evasión escolar, muchas veces forzados a abandonar la escuela, pues no encuentran en la educación formal posibilidad de participación activa en la vida en sociedad y en el desarrollo de procesos cognitivos relativos a el aprendizaje del conocimiento históricamente construido por la sociedad a lo largo del tiempo.

¿Qué es prejuicio? Es un juicio preconcebido que se manifiesta en una actitud discriminatoria con personas, creencias, sentimientos, tendencias de comportamiento o conjunto de creencias, actitudes y comportamientos negativos atribuidos a miembros de determinados grupos sociales. La discriminación sobrepone la dignidad humana, que según Pena Júnior (2008, p. 10) "la dignidad de la persona humana es tan importante que mismo aquel que no la conoce, merece tenerla preservada". De este modo, la aceptación como verdadera de la afirmación de que la dignidad es esencial a todos los seres humanos presupone, de alguna manera, que todos los otros derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos puedan proceder de la dignidad humana y a ella deben observar (Lima, 2011). Así, el principio de la dignidad de la persona humana es inherente al ser humano y el hecho de discriminar a otros rompe con este principio, pues si todos son iguales ante la ley, no debería existir distinciones o tentativas de imposición de una raza, sexo o creencia sobre la otra, ya que todavía solo existe una raza humana.

Algunos autores como Junqueira (2012), Jesus (2012) y Nascimento (2015) afirman que vivimos en un momento histórico marcado por la implementación de la discriminación indirecta. Esta nueva forma de prejuicio proviene de un comportamiento enmascarado tras actitudes de carácter discriminatorio implícito. Eso se manifiesta de una manera oculta en las políticas públicas y en otras prácticas cotidianas desprovistas de cualquier aspecto prejudicial, pero que poseen, imperceptiblemente, un carácter extremadamente segregacionista. Así, para que se entienda el origen del prejuicio, se remite a un vocablo: cuerpo. Esta entidad, especialmente bajo la influencia de las culturas judía y cristiana, muchas veces es nombrada como inerte, que se opone a el alma; sin vida, perennemente inmortal; activo. Conforme afirma Fontes (2006), "la

dicotomía entre animado e inanimado [...] permitió que la palabra corpus pasase a indicar los objetos materiales - o sea, visibles". En este sentido, se idealiza y establece que los cuerpos masculinos y femeninos, en una visión anatómica, se constituyen simplemente como instrumentos de reproducción y perpetuación de las especies.

En una breve perspectiva histórica, el cuerpo estableció relaciones sociales y jerárquicas desde la Inquisición - institución que exterminó a millones de mujeres consideradas “brujas” o subversivas - hasta las subjetividades sociales actuales, como el machismo y el sexismo. Basándose en esta perspectiva, surgen los cuerpos sociales de los sujetos. El cuerpo no representa un papel o interpreta un personaje, sino se identifica con el formato determinado socialmente, construye a partir de esto la imagen de sí mismo, su imagen en cuanto individuo y por esta razón muestra “lo que es”.

Para Bordieu (1982), los efectos de dominación son realizados por intermedio de una relación de adhesión corporal. El vocabulario de dominación está lleno de metáforas corporales, así que la sumisión está inscrita en las culturas, posturas, en la manera como se curva el cuerpo y en los automatismos del cerebro. Los agentes sociales, como formas de comunicación, no consiguen expresar tan bien la dominación. En el sistema educativo, las homolesbotransfobias son prejuicios que se expresan por medio de agresiones verbales y/o físicas, las cuales están propensos los estudiantes que resisten a adecuarse a la heteronormatividad. Tales realidades traen un discurso de odio, prejuicios y discriminaciones y en su expresión más contundente - la violencia - victimizaron e impidieron la existencia de vidas humanas a lo largo de toda historia. Sin embargo, en el siglo XXI, esa realidad sufrió un importante cambio. En 2012, en Brasil, fueron registradas por el poder público 3.084 denuncias de 9.982 violaciones relacionadas a la población LGBT, envolviendo 4.851 víctimas y 4.784 sospechosos (Brasil, 2012). Así, y a partir de estos datos estadísticos, se hacen necesarias políticas públicas y acciones para el enfrentamiento de las discriminaciones de género, como también el ataque y promoción de los derechos LGBTs.

Además de eso, según la pesquisa de la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad de la Universidad de San Paulo (FEA-USP) acerca de la homofobia en las escuelas públicas brasileñas, el 27% de los homosexuales y bisexuales declararon sufrir prejuicio en el ambiente escolar; 13% afirmaron que la escuela fue el primer espacio en donde sufrieron discriminación; 87% de la comunidad escolar (alumnos,

profesores, funcionarios y padres) poseen algún grado de homofobia; a 39% de los estudiantes del sexo masculino no les gustaría tener un compañero de clase homosexual; a 35% de los padres no les gustaría que sus hijos estudiaran con un homosexual y, por fin, 60% de los maestros admiten no tener base para lidiar con la diversidad sexual en sus aulas de clase (Venturi y Bokany, 2011).

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE GÉNERO: ALGUNOS APUNTAMIENTOS

Género es un concepto socialmente nuevo, históricamente fruto del movimiento feminista contemporáneo. Para Santos (2005), la diferenciación sexo/género comprende los sistemas de género como mecanismos culturales elaborados para lidiar con las distinciones de sexo y cuestiones relativas a la reproducción social y biológica. Sexo, entonces, es un concepto relacionado a la identidad biológica del hombre y de la mujer. El género, por otro lado, relaciona los aspectos socialmente construidos para las diferencias biológicas y sexuales. Esta distinción tiene apoyo en la concepción de que las diferencias biológicas y sexuales forman un sustrato fijo sobre el cual son elaborados las construcciones sociales de género. No obstante, hay los que entienden que las diferencias biológicas sexuales son, en alguna medida, socialmente construidas e históricamente variables. A medida en que las personas se identifican con determinadas características físicas del otro, y tras de ellas clasifican los individuos en grupos, se queda claro el desarrollo de un proceso social. En síntesis, surge un nuevo elemento importante, visto que "el género es una forma primera de significar relaciones de poder" (Scott, 1996). La organización social de género construye dos visiones de mundo, donde se puede concluir que la perspectiva de la mujer y sus intereses divergen del punto de vista del hombre y de sus intereses. Las experiencias, al adquirir un color de género, como ocurre con la clase o etnia, demuestran que la vida no es vivida de la misma manera por hombres y mujeres (Oliveira&Ferreira, 2015).

Este concepto pasó a ser utilizado, entonces, como un fuerte apelo relacional - ya que es en el ámbito de las relaciones sociales que se construyen los géneros (Louro, 2000). Comprender, entonces, el género como constituyente de la identidad de los sujetos nos remite a la pluralidad y a la transformación de los individuos, que al presentarse dinámicos, pueden ser contradictorios. En síntesis, considerar que la

dinámica de género y la dinámica de la sexualidad son siempre construidas, desertando la concepción de fijación de identidad sexual y/o identidad de género a lo largo del proceso de constitución del sujeto, deconstruye el carácter permanente de la oposición binaria pautada en el masculino y femenino. Esa oposición destaca el impacto que el género posee sobre las relaciones sociales pues, históricamente, la noción simplista del hombre dominante y de la mujer dominada aún se perpetúa en el contexto mundial, estereotipando las personas e ignorando o negando las que no se encuadran en estos moldes.

La dicotomía activo/pasivo dice respecto a la práctica heterosexual como norma y dispone hombres y mujeres según la "naturaleza". En este sentido, la homosexualidad subvierte la heteronormatividad a partir de la ocupación, en el caso de la homosexualidad masculina, de una posición inferior o de dominación (Bourdieu, 1979; Bozon, 1999). Esa cultura homofóbica fue constituida en la historia también por la medicina y psiquiatría, en la reelaboración de la práctica homosexual como enfermedad y no más como pecado (Turner, 1989) y es consolidada bajo una perspectiva de aproximación del homosexual con el género femenino - comparada a una posición de subordinación y subversión - a partir del papel de la mujer en la relación jerárquica con el hombre.

Los primeros ensayos y estudios sobre las desigualdades entre los hombres y las mujeres intentaban situarse acerca del aspecto femenino, su cuerpo y sexualidad. Los rasgos biológicos, entre los cuales se destacan la poca fuerza física e incluso el menor peso del cerebro, estaban en el centro de esta concepción. Intentaban explicar que es de la "naturaleza" femenina ser frágil y de la "naturaleza" masculina ser fuerte y que el lugar "natural" de la mujer es la casa, y el del hombre son las calles. Esta naturalización de la condición humana es nada más que una respuesta a la legitimación de las desigualdades sociales. Las condiciones y los lugares sociales son construcciones históricas, varían en el tiempo, no pueden ser comprendidas como naturales, listos o acabados, nuestras condiciones no son inmutables, son históricas, y de esa forma, el sexo también es una invención histórica, o mejor, social. La voluntad de cambiar la realidad social conduce a esa escena una serie de activistas y pensadores sociales que lanzan las bases de las ciencias sociales como instrumento capaz de minimizar las tensiones y desigualdades sociales.

LA POLÍTICA PÚBLICA EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA: SU PAPEL SOCIAL

La forma con que se comprende una política pública está directamente relacionada a la percepción que se tiene del Estado⁶. Frecuentemente se comprende la política pública como la acción o conjunto de acciones por medio de las cuales el Estado interfiere en la realidad, generalmente con el objetivo de atacar a algún problema. Esa definición se vuelve un tanto simplista, una vez que trata el Estado como un actor que opera de forma autónoma y favorece toda la sociedad a través de sus acciones. Las sociedades modernas tienen como rasgo principal, la diferenciación social. Eso quiere decir que sus miembros no poseen solamente atributos diferenciados (edad, sexo, religión, estado civil, escolaridad, renta, sector de actuación profesional y otros), como también poseen ideas, valores, intereses y aspiraciones distintas y desempeñan diferentes papeles durante el transcurso de su existencia. Todo eso hace con que la vida social sea compleja y muy frecuentemente implica conflictos: de opinión, interés, estima, etc.

Sin embargo, para que la sociedad pueda sobrevivir y progresar, el conflicto debe mantenerse dentro de límites administrables para que existan solo dos medios: la coacción⁷ pura y simple y la política, conforme afirma Hossoé (2014). De acuerdo con Rua (1998), "el problema con el uso de la coacción es que, cuanto más es utilizada, más reducido es su impacto y más elevado es su costo", o sea, nos resta entonces, apostar en la política como medio de transformación. Pero ¿qué es la política? Schmitter (1984) define la política como el medio para la "resolución pacífica de conflictos". Mismo con el direccionamiento que trae esa idea, se puede percibir que el concepto es extremadamente amplio y poco restringente. Rua (1998) lo complementa al traer la percepción para el campo del "conjunto de procedimientos formales e informales que expresan relaciones de poder" y, de esa manera, da rumbo a los encaminamientos de las articulaciones para, entonces, llegar a la resolución pacífica de los conflictos.

⁶El Estado es entendido en este trabajo como la principal entidad responsable por promover el desarrollo nacional, percepción esta generada por las propias experiencias históricas de los países de la región.

⁷ Hacemos referencia a la posibilidad de llevar alguien a hacer alguna cosa contra su respectiva voluntad, a la fuerza por medio de la cual se puede obligar a otra persona a obedecer, aquella heteronomía que consiste en imponer algo que uno no desea espontáneamente, o sea, imponer a su voluntad (por ejemplo, el caso de una entidad conquistar, por la guerra, un determinado país).

Las políticas públicas reverberan en la sociedad, o sea, cualquier teoría de la política pública explica las relaciones directas e indirectas del Estado con la política, economía y sociedad. Tomadas las políticas públicas como fruto de un campo histórico, dos implicaciones son empleadas: en primer lugar, aunque sea formalmente un ramo de la ciencia política, no se resume solamente a ella, pudiendo también ser objeto analítico de otras áreas de conocimiento; y en segundo lugar, el carácter holístico del área no significa que ella carezca de coherencia teórica y metodológica, sino que comporta varias "miradas". Por fin, es importante decir que las políticas públicas, después de dibujadas y formuladas, se desdoblán en planes, programas, proyectos, bases de datos o sistema de información e investigaciones. Cuando puestas en marcha, son implementadas y sometidas a sistemas de acompañamiento y evaluación.

Analizar a los desdoblamientos de las políticas públicas, principalmente aquellos asociados al ámbito de la educación, posibilita el vislumbre de la forma como la misma es implementada en el contexto y como los sujetos focos de esas políticas acaban las (re)significando a partir de sus vivencias. Algunas metodologías auxilian en la comprensión de esos fenómenos, como por ejemplo, el Abordaje del Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992 & Mainardes, 2006) y el Análisis Política (Dye, 1984), todos los autores entienden que los análisis construyeron un conjunto teórico de informaciones que posibilitaron la comprensión sobre lo que los gobiernos hacen, por qué hacen y qué diferencia hacen. No obstante, la principal contribución de los estudios desarrollados acerca del campo del Análisis Político quizá sea aún una otra: conforman las políticas públicas y, por extensión, el propio Estado.

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Pensar en la creación de políticas públicas en la educación, bajo la perspectiva de las relaciones sociales y en el contexto de su producción, evidencia un intenso proceso de negociación que determina la supresión y/o la caracterización de reformas, planes, proyectos, programas y acciones, todos implementados - separada o articuladamente - por el Estado y por los movimientos sociales, en sus respectivas pluralidades, que presionan por nuevas políticas públicas y por la ocupación de espacios de administración pública, tras la articulación y disputa por los intereses sociales que se

hacen presentes en este proceso. En esta arena de relaciones necesariamente conflictivas y, por veces, contradictorias, la formulación de esas políticas públicas, así como la producción de conocimiento sobre ellas, remite a la discusión de complejidades (Viana, 2012). Estos grupos que, de alguna manera, entran en convenciones son influenciados por fundamentos teóricos y actitudes colectivas, principalmente relacionados al Movimiento de las Mujeres y al Movimiento de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT). Estos asumen el protagonismo en la proposición de diversos proyectos y programas federales y estatales en relación a la inclusión de la diversidad sexual en el contexto escolar, además de ejercer gran influencia en los sectores representativos de fuerzas internacionales, con participación decisiva en la vida nacional y en la confección de líneas de acción para las políticas públicas de educación.

Las reformas educacionales de la década de 1990 previeron y incluyeron cuestiones de género y sexualidad, especialmente en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's), lo que representa, según Vianna y Unbehaum (2006), "lo más importante avance en relación a la adaptación de una perspectiva de género en las políticas educativas", por nortear el currículo de las escuelas brasileñas, "un importante paso a la inclusión de la perspectiva de género en la educación", objetivando combatir relaciones autoritarias, cuestionar la rigidez de los patrones de conducta establecidos para hombres y mujeres, la relatividad de las concepciones tradicionalmente asociadas al masculino y al femenino, el respeto por el otro sexo y por las variadas expresiones del femenino y masculino, conforme apuntado en el PCN que trata de la "Orientación Sexual" (Brasil, 2000). Sin embargo, es importante comentar que

[...] aunque los PCN's y los Temas Transversales, entre ellos la "Orientación Sexual", tengan sido aprobados hace más de diez años, aún hoy cuestiones de género y sexualidad son poco discutidas en las escuelas. Y cuando existe la discusión, solo son trabajadas las cuestiones disciplinares, actuando como vigilancia de prácticas sexuales, de acuerdo con los ideales del Estado y de la sociedad, utilizándose de sus diversos mecanismos, entre ellos la escuela, para controlar el ejercicio de la sexualidad, tratando solo cuestiones biológicas, como reproducción, aparejo genital y prevención del embarazo precoz, las DST's y la SIDA (Silva, 2009, p. 99).

Fue en el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2006; 2007 - 2010) que las cuestiones de género y diversidad fueran reconocidas, a partir de negociaciones y de la representación en el gobierno de diversos actores políticos, como integrantes no solo de programas y proyectos, sino de la propia organización administrativa, ocasionando

una modificación en el modelo institucional de algunas secretarías, lo que no existió en gobiernos anteriores. Se crearon diversas secretarías especiales, tales como: la Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH), la Secretaría Especial de Políticas para Mujeres (SPM), la Secretaría Especial de la Promoción de la Igualdad Racial (SEPRIR) y la Secretaría Nacional de la Juventud (SNJ). La participación de esa actuación en el propio gobierno se sumó a las presiones provenientes de las Conferencias Nacionales, locales de producción y negociación de agendas políticas que, muchas veces, resultaban en la creación de nuevas responsabilidades gubernamentales y de tentativas de "introducción de directrices respetuosas a la diversidad sexual" referencia en el campo del currículo; de la formación docente; y de las relaciones establecidas en el ambiente escolar, con el intuito de propiciar, conforme afirma Rios (2009), la "superación de prejuicios y discriminaciones ya consolidados".

Se materializó - bajo el impacto de la creación de las Secretarías mencionadas en el párrafo anterior - el énfasis en la inclusión social, y también se organizaron nuevas institucionalidades. En el ámbito específico del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC), se instituyeron la Secretaría de la Inclusión Educativa (SECRIE) y la Secretaría Extraordinaria de Erradicación del Analfabetismo (SSEA). Y, con la fusión de esas secretarías, en abril de 2004, se originó la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD). Se inició, entonces, la tentativa de articulación en acciones de inclusión social con enfoque a la diversidad y con destaque en las demandas hasta entonces ignoradas y no atendidas efectivamente por los sistemas públicos de educación. A partir de la creación de la SECAD, se canalizaron para la agenda gubernamental del MEC temas y sujetos que de ella estaban excluidos. Con la presencia de esos sectores en los espacios de administración pública, fue posible asistir a la conversión de antiguas denuncias en propuestas de políticas públicas federales (Viana, 2012). Esa secretaría articuló propuestas de desarrollo de acciones en el ámbito de la educación gestadas en otros programas y planes genéricos. Como ejemplo, la organización del primer Plan Nacional de Políticas para las Mujeres (PNPM), en 2004, y de su segunda versión, en 2008 - ambos antecedidos por las Conferencias de Políticas para las Mujeres (2004 y 2007) y del Programa Brasil sin Homofobia (BSH), precedido por el Plan Plurianual (PPA 2004-2007). El primer PNPM (2004) tenía entre sus objetivos la educación inclusiva y no sexista, visando promover el acceso a la educación

básica de mujeres jóvenes y adultas. Ya el Plan Plurianual (PPA 2004 - 2007), lanzado en el 2004, definía el Plan de Combate a la Discriminación contra los Homosexuales. Con el objetivo de efectivizar este compromiso, la Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH) acogió demandas del movimiento LGBT presentadas en encuentros nacionales y lanzó el Programa Brasil sin Homofobia (BSH), de carácter combativo a la violencia física, verbal y simbólica, sufrida por personas LGBTs. Este programa trae un capítulo dedicado a la educación, con la función de promover valores de paz y de la no discriminación por orientación sexual. La tarea de implementación de esas políticas de inclusión es coordinada por la SECAD, en la perspectiva de la educación para la diversidad. Para tal intento, la Secretaría considera fundamental incluir la interlocución de la diversidad sexual en la discusión de la temática de género.

No obstante, este contexto fue necesariamente permeado por retrocesos y resistencias que impusieron nuevos desafíos teóricos y prácticos a la propia elaboración de esas políticas públicas. La escasa importancia dada, aún en los días de hoy, para la relación entre nacionalidad y "sexualidad" - y para el carácter "sexualizado" del Estado y de sus políticas nacionales y locales - que interpretan y regulan varias de las concepciones de familia, reproducción, educación, estilo de vida, muchas de ellas entrelazadas con la construcción de género. De esas analogías depende la reglamentación del aborto y de la reproducción, el establecimiento de una edad consentida para las relaciones sexuales y para el matrimonio, así como la criminalización de las prácticas que no se adecuen a esas reglas (Epstein& Johnson, 2000). Aunque los temas género, identidad de género y orientación sexual puedan ser considerados por la política educativa como una cuestión de derechos humanos, a través de la promoción de una política de formación continuada de profesores y de actitudes didáctico-pedagógicas que busquen garantizar igualdad de derechos y oportunidades a todos los individuos y grupos, independientemente de sus diferencias, ese trayecto se muestra bastante pertinente a favorecer "el redimensionamiento de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales y tienden a hacer con que se infiltren en la práctica actual nuevas opciones, nuevas búsquedas y nuevos modos de conducir la enseñanza" (Catani, 2006). El reconocimiento de consensos construidos y negociados alrededor de la relevancia de las políticas públicas de la diversidad permite considerar que la disputa por concepciones y articulaciones de los espacios de diálogo aún se

constituye en un amplio desafío para consolidar, de hecho, esa trayectoria institucional en política pública de Estado. En la misma línea, nuevos conceptos - como el de género, sexualidad, homofobia, heteronormatividad - no son asumidos como definidores de las políticas públicas para la educación, sean ellas federales, estatales o municipales.

CONCLUSIONES

Cabe destacar, que la escuela, que es un ambiente de reproducción de un prototipo de sociedad ideal, resalta algunos posicionamientos, principalmente religiosos y mediáticos, que resultan en la exclusión y marginalización de los individuos que no “se adecúan” a estos estereotipos. Actualmente, grupos religiosos ocupan varios y distintos espacios de poder en los agrupamientos sociales, influenciando y defendiendo concepciones discriminatorias y fascistas, incluyendo la exclusión de homosexuales del Estatuto de la Familia, apoyándose en registros bíblicos en defensa de ese prototipo de conjuntura familiar. Además de eso, el apelo mediático de la no inclusión/discusión/abordaje de las cuestiones de género, liquida debates, concepciones, reflexiones con estímulos consumistas seductores o anclando estereotipos, reiterando la manutención de una élite formadora de “masas de maniobra”, afirmando el *slogan* de “formadora de opinión”.

Repensar la Formación de Profesores/as, a la luz de las relaciones de género, es parte del camino que tenemos que recorrer para construir la igualdad y respeto a la diversidad en la escuela. Al contrario de lo que podamos pensar, tal tarea se reitera cotidianamente, al cuestionar el porqué de sernos profesores y de cuáles elementos se basa nuestra docencia. ¿Cómo nos volvemos mujeres-profesoras u hombres-profesores?, ¿Cómo vivenciamos nuestra identidad femenina o masculina?, ¿Cómo percibimos e lidiamos con nuestros cuerpos y con los cuerpos de otras personas? Las respuestas de estas preguntas apuntan caminos para la construcción de la igualdad, caminos que pasan por la revisión de las relaciones de género y de la sexualidad en la escuela, y no solamente en ella. La educación, de cierta manera, reproduce las desigualdades existentes en la sociedad, por medio de mecanismos de dominación, de burocratización de los sistemas escolares, que se consolidan por medio de las políticas públicas. Delante eso, es válido retomar un poco la reflexión sobre el papel de la escuela para la creación de sujetos autónomos y críticos en la sociedad actual: El sistema

educacional es formado por personas, y estos sujetos hacen parte de una sociedad que enraíza conceptos, símbolos, normativas, financia “agencias socializadoras”. Es deber de la escuela formar el estudiante para que sea un ciudadano activo en la transformación, visto que la sociedad actual maniobra la masa necesaria para ejecución de sus objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abgl. (2010). Manual de comunicação LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, travestís e transexuais. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora.
- Ball, S.; Bowe, R.; Gold, A. (1992). *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). "Estrutura, Habitus e Prática". In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva;
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Minuit., p.543-564;
- Bozon, Michel e Giami, Alain. (1999). *Les scripts sexuels ou la mise en forme du désir – présentation de l'article de John Gagnon*. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n.128, p.68-72, jun;
- Brasil. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC;
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC;
- Brasil. (2012). *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: Ano de 2011*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A;
- Catani, Denice Bárbara; Vicentini, Paula Perin (2006). *Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação / autoformação dos professores*. In: Catani, Denice Bárbara; Vicentini, Paula Perin (orgs.). *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, p. 13-30;
- Dinis, N. F. (2011). *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, p. 39-50. Editora UFPR, jan./abr.

- Dye, T. R. (1984). *Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes*. Tuscaloosa: University of Alabama Press;
- Epstein, D.; Johnson (2000), R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia;
- Fontes, J. B. (2006). *O corpo e sua sombra [Prefácio à segunda edição]*. In C. L. Soares (Org.), *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados;
- Fontoura, J. S. D. A. (2015). *As Práticas de Gestão Educacional e as Políticas de Enfrentamento a Homossexualidade no Espaço Escolar*. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Habilitação em Biologia e Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre), Porto Alegre/RS,
- Hossoé, H. S. (2014). *Políticas Públicas Na Sociedade Em Rede: novos espaços de intermediação na arena midiática*. *Revista Políticas Públicas*, São Luís, v. 18, n. 1, p. 269-279, jan./jun;
- Jesus, J. G. de (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília;
- Junqueira, R. D. (2012). *Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar*. In: Miskolci, R; Pelúcio, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidade, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume;
- Lima, Jhessica Luara Alves de. *Direitos humanos e discriminação racial*. (2011) In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 92. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10352>. Acesso em jun 2016.
- Louro, G. L. *Pedagogias da Sexualidade* (2000). In: LOURO, G. L. et al. *O Corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica;
- Lyznicki, J. M.; Mccaffree, M. A.; Rabinowitz, C. B. (2004). *American Medical Association, Chicago, Illinois. Childhood bullying: implications for physicians*. *Am Fam Physician*;
- Mainardes, J. (2006). *A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais*. In: *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 1, nº 2, maio/ago;

- Nascimento, A. K. (2015). Ensaio sobre o Preconceito – Diversidades Sexuais: Oficinas e Reflexões. Joinville: Clube dos Autores,
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. J. Pediatr. (Rio J.), vol.81, n.5;
- Neto, A. A.; Saavedra, L. H. (2004). Diga NÃO para o Bullying. Rio de Janeiro: ABRAPI;
- Oliveira, R.; Ferreira, M. L. A. A (2015). Construção do Conceito de Gênero na Racionalidade Moderna. In: V Colóquio Internacional: A Universidade e Modos de Produção do Conhecimento – Para que Desenvolvimento?
- Pearce, J. B.; Thompson, A. C.; (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. Arch Dis Child;
- Pena Júnior, M. C. (2008). Direito das pessoas e das famílias: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Saraiva;
- Pinto, R. P. (1993). Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Rios, R. (2009). Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, p. 53-83.
- Rua, M. das G. (1998). Análise de políticas públicas: conceitos básicos;
- Sampaio, J.; Araújo JR, J. L. (2006). Análise das políticas públicas: uma proposta metodológica para o estudo no campo da prevenção em Aids. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife, volume 6, nº 3;
- Santos, J. A. dos. (2016). Desigualdade Social e o Conceito de Gênero. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-3a7.pdf>>.;
- Savarino, S.; (2006). Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife;
- Schmitter, P. Reflexões sobre o Conceito de Política. In: BOBBIO, N. et al. Curso de Introdução à Ciência Política. Brasília: UnB, 1984;

Silva, L. R. (2015). Políticas públicas. Disponível em:
<<http://www.cnbb.org.br/setores/juventude/ecmj8txtpoliticapublica.d>>.

Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. (2009). A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís;

Scott, J. (1996). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo,

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez.

Tomasevski, K. (2006). Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme. Wolf, Nijmegen;

Turner, Bryan S. El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. México, Fondo de Cultura Económica, 1989;

Vianna, C; (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica; Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143;

Vianna, C.; Unbehaum, S. (2006). Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago;

Venturi, Gustavo; Bokany, Vilma (2011). Diversidade Sexual e Homofobia No Brasil. Abresp, São Paulo,

Warner, M. (1993). Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.