

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉS LEMA MENDEZ

INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil.

MACAPÁ/AP.

2021.

ANDRÉS LEMA MENDEZ

INFANCIAS LIBRES: Pensando la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (UNIFA)

Co-orientador: Prof. Dr. Salvador Vidal Ortiz (American University)

MACAPÁ/AP.

2021.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

M538i Mendez, Andrés Lema.
Infancias libres: pensando la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil. / Andrés Lema Mendez. – 2021.

1 recurso eletrônico. 107 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Adalberto Pereira

Coorientador: Professor Doutor Salvador Vidal Ortiz

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências e anexos.

1. Sexo. 2. Igualdade de gênero. 3. Diversidade sexual. 4. Escola – Macapá (AP).
I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Ortiz, Salvador Vidal, coorientador.
III. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22 edição, 372.372

MENDEZ, Andrés Lema. **Infancias libres**: pensando la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. Coorientador: Salvador Vidal Ortiz. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.

ANDRÉS LEMA MENDEZ

INFANCIAS LIBRES: Pensando la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar con la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Macapá-AP, 21 de setembro de 2021.

BANCA AVALIADORA:

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Salvador Vidal-Ortiz (American University/ Washington, D.C)
Coorientador/Presidente

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão (PPGED/UNIFAP)
Titular Interna

Profa. Dra. Adriana Tenório da Silva (CS/UNIFAP)
Titular Externa

Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões (PPGED/UNIFAP)
Suplente Interno

Prof. Dr. Agripino Alves Luz Junior (CCEF/UNIFAP)
Suplente Externo

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE ABNT/NBR

Eu, **JULIANA CAROLINA FERREIRA CANDIDO**, documento de identificação nº **16097313**, telefone (048) 98837 4797, email **julianagestao@yahoo.com** declaro, para os devidos fins, que revisei a obra **INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil**, de autoria de **ANDRÉS LEMA MENDEZ**. Este serviço consistiu em ajustes do texto dissertativo em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e seus desdobramentos em forma de Norma Brasileira (NBR).”

FLORIANÓPOLIS, 25 de AGOSTO de 2021



Documento assinado digitalmente
Juliana Carolina Ferreira Candido
Data: 25/08/2021 16:43:33-0300
CPF: 107.884.456-93
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Assinatura do(a) revisor(a)

UFSC

Instituição de formação/Ano de formação do revisor

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE TEXTO EM ESPANHOL

Eu, **RITA ISABEL CASTRO DENIS**, documento de identificação nº **2.962.445-7**, telefone (+598) 98870271, email **ricarfe3@gmail.com**, declaro, para os devidos fins, que revisei a obra **INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil**, de autoria de **ANDRÉS LEMA MENDEZ**. Este serviço consistiu em correção ortográfica, gramatical, inteligibilidade, coerência e coesão textuais, entre outros.

MONTEVIDEO, 31 de AGOSTO de 2021

Assinatura do(a) revisor(a)

FLACSO/2020

Instituição de formação/Ano de formação do revisor

Que canten los niños, que alcen la voz
Que hagan al mundo escuchar
Que unan sus voces y lleguen al sol
En ellos está la verdad
Que canten los niños que viven en paz
Y aquellos que sufren dolor
Que canten por esos que no cantarán
Porque han apagado su voz
Yo canto para que me dejen vivir
Yo canto para que sonría mamá
Yo canto porque sea el cielo azul
Y yo para que no me ensucien el mar
(...)
Yo canto para que se escuche mi voz
Y yo para ver si les hago pensar
Yo canto porque quiero un mundo feliz
Y yo por si alguien me quiere escuchar.
(letra de canción: que canten los niños)



Fotografía de autoría propia. 2019.

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar, me gustaría comenzar por los agradecimientos en la esfera de lo personal, dirigiéndome a mi madre, padre, hermano y hermana por cada minuto de videollamadas en las cuales nos mantuvimos en contacto a pesar de la distancia, demostrando su apoyo y afecto durante el tiempo transcurrido.

También agradecer a mis amigos y amigas de Uruguay, por cada llamada para reírnos y ponernos al día en las novedades y aventuras de cada uno/a.

Por otra parte, agradecer a la Organización de los Estados Americanos (OEA), que en conjunto con el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas (GCUB) brindan becas de estudios a estudiantes de cada rincón de nuestra Latinoamérica y el Caribe, a fin de mejorar la calidad y equidad en el acceso a la educación de posgrado, además de fortalecer la integración regional. En este sentido, agradecer también al Programa de Pos-graduación en Educación (PPGED), de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP).

Vaya también un agradecimiento para Florencia Díaz, amiga que me impulsó específicamente a mi presentación para obtener la beca.

Agradecer a Alexandre Pereira, profesor orientador de la tesis, quien acompañó profesional y afectivamente el transcurso del curso de la maestría, con su calidad de paciencia y sensibilidad brindó en cada momento su apoyo para superar cada inconveniente personal sucedido. Resulta importante también agradecer los espacios de orientación, mediante los cuales a partir de compartir un café o un mate, Alexandre brindaba su conocimiento a fin de problematizar el objeto de estudio y avanzar en este sentido a su comprensión, además de su iniciativa para proponer el desafío de la realización del trabajo de campo en la ciudad de Macapá.

Agradecer también a Alexandre por establecer el vínculo con el profesor Salvador Vidal Ortiz en calidad de co-orientador del presente trabajo, docente al que también agradezco infinitamente por brindar sus contribuciones inigualables para el desarrollo teórico y analítico del trabajo presentado.

Va también un agradecimiento para todos los profesores del PPGED, en especial para los que conforman la línea de Educación, Culturas y Diversidad, quienes generaron espacios de debates y excelentes propuestas para nuestra formación.

Por otra parte, agradecer a Eliana Paixao, profesora del curso Seminario I, II y III, como también al grupo humano de mis compañeros que cursaban dicha disciplina, en la cual mediante

el avance de la misma se analizaba de forma crítica y conjuntamente el tema-problema propuesto.

Va también un agradecimiento para el grupo de investigación Género, Educación, Diversidad y Decolonialidad (GPGED/UNIFAP), por fomentar espacios de debates, estudios, profundizaciones sobre la temática, además de brindar sus conocimientos para entender el tema-problema de estudio propuesto a partir de la perspectiva decolonial.

Agradecer específicamente a Romulo Cambraia y Katia Dos Anjos, magister y maestranda del PPGED, quienes brindaron su especial apoyo para realizar los talleres lúdicos-recreativos debido a la barrera lingüística existente. En este sentido, también agradecer a Rachel Dominique da Souza, quien brindó su apoyo también en este sentido en la realización de los grupos de discusión. En lo que compete también al trabajo de campo, agradecer por su parte a Kevin Duarte, quien hizo su aporte en la realización de las transcripciones de los audios generados en el marco de los talleres y los grupos de discusión.

Agradecer también a Rita Castro, por sus aportes en el proceso de revisión del trabajo, en cuanto a la redacción y corrección de estilo de la tesis.

Por último, pero no menos importante, vaya mi agradecimiento también a la escuela pública de Macapá que aceptó el desafío de realizar los talleres y los grupos de discusión en el marco de dicha institución, prestando su espacio para ello. También agradecer a las madres, padres y responsables de los niños que participaron de la investigación, por aceptar que sus hijos integren la discusión sobre dicha temática. Sin dudas, agradecer a todos los niños que participaron de los talleres y los grupos de discusión, por sus aportes, sus discusiones, y su confianza para abordar esta temática.

RESUMEN

El presente trabajo expresa los aspectos metodológicos y teóricos que fueron definidos para la tesis final de maestría, así como también los principales resultados obtenidos. El tema del problema de la investigación es el abordaje de la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar. De esta manera, el problema de investigación es ¿De qué forma las oficinas lúdicas-recreativas, sobre la temática de género y diversidad sexual, repercuten en la comprensión de los niños de una escuela pública de Macapá, Amapá, Brasil? La investigación plantea el objetivo general de analizar el impacto de las oficinas lúdicas-recreativas y los grupos de discusión, las que trabajarán el concepto de igualdad de género y la diversidad sexual, en el contexto escolar. Como objetivos específicos se referencian tres: Discutir los componentes teóricos que hacen referencia a los conceptos de igualdad de género y diversidad sexual. Analizar las interiorizaciones que los sujetos de educación (los niños) hacen sobre el concepto de igualdad de género y diversidad sexual en los talleres y grupos de discusión a ser generados. El objetivo específico tres es identificar las intervenciones que los niños hacen sobre los padrones de género que provienen del adultocentrismo. La perspectiva teórica a trabajar será a partir de Butler (2007, 2018), para discutir el género, y a Louro (2003; 2004; 2008) con el objetivo de discutir el género en la escuela. La metodología será cualitativa, teniendo como referencia el método del materialismo dialéctico histórico. Los instrumentos de recolección de datos serán dos grupos de discusiones, y la observación simple para las oficinas recreativas. El método de análisis es la hermenéutica filosófica, y la misma tiene en cuenta la subjetividad del objeto, y la objetividad del sujeto. En cuanto a los hallazgos en lo que refiere a la igualdad de género, se constata una diferencia entre el grupo de niños de ocho años con el de once años en su percepción sobre la realización de las actividades dentro del hogar. Los niños de ocho años expresan no haber diferencias (cuando se profundiza sobre esto, los niños comentan cómo son realizadas las actividades dentro de su hogar, habiendo diferencias de acuerdo al sexo/género, pero los mismos no la perciben), mientras que los niños de once años expresan de forma directa la percepción de estas diferencias de acuerdo a como las mismas son realizadas mayoritariamente por mujeres. Respecto a la temática de la diversidad sexual, resulta relevante mencionar cómo es que los niños de ocho años expresan conocer personas trans, pero cuando se pregunta su opinión sobre ello, los niños no poseen una opinión formada. En cuanto a esto, también se percibe una diferencia, ya que los niños de once años profundizan sobre esta temática. Un aspecto que vale la pena resaltar en este espacio, es la discusión que se produjo entre los niños de once años en lo que respecta a la existencia de la diversidad sexual dentro de la escuela, cuando los mismos comentan situaciones de ridiculizaciones/burlas cuando niños varones no realizan actividades que van de la mano con lo que se espera de un niño, aspecto que fue trabajado utilizando los aportes de la pedagogía de la sexualidad. Respecto a cómo se hace presente el adultocentrismo en las percepciones de los niños sobre las temáticas abordadas en los talleres y grupos de discusión, resulta relevante mencionar cómo es que los niños de ocho años poseen una visión que se acerca a la mirada adultocéntrica heteronormada, mientras que los niños de once años realizan “quiebres” respecto a ello. Es importante destacar en este sentido cómo esto tiene una posible explicación a partir de entender el proceso de socialización primaria y secundaria. Por último, se menciona como hallazgo también el hecho de que la escuela como institución socializadora posee una postura de silenciamiento, traducéndose en postura de rechazo hacia la igualdad de género y la diversidad sexual, asociándose de manera voluntaria a las normas sociales/culturales vigentes que son opresas con las mujeres y con la comunidad LGBTQIA+.

Palabras claves: Igualdad de Género; Diversidad Sexual; Escuelas.

RESUMO:

O estudo expressa os aspectos metodológicos e teóricos que foram definidos para a dissertação de mestrado, bem como os principais resultados obtidos. O tema da pesquisa foi a abordagem da igualdade de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar. Dessa forma, o problema da pesquisa foi, de que forma as oficinas lúdicas-recreativas, diante a temática de gênero e diversidade sexual repercutem na compreensão das crianças de uma escola pública de Macapá, Amapá, Brasil? A pesquisa teve como objetivo geral analisar o impacto das oficinas lúdicas-recreativas, que trabalham o conceito de igualdade de gênero e diversidade sexual, no âmbito escolar. Como objetivos específicos teve três: Discutir os componentes teóricos que se referem aos conceitos de igualdade de gênero e diversidade sexual; Analisar as internalizações que os sujeitos de educação (as crianças) têm sobre as definições de igualdade de gênero e diversidade sexual nas oficinas geradas e; o terceiro objetivo específico foi identificar as intervenções que as crianças têm sobre os padrões de gênero que surgem do adultocentrismo. A perspectiva teórica trabalhada foi de Butler (2007, 2018), para discutir o gênero e Louro (2003, 2004, 2008) com a finalidade de discutir gênero na escola. A metodologia aplicada foi qualitativa, tendo como referência o método do materialismo dialético histórico. Os instrumentos de coleta de dados foram através de dois grupos de discussões, e observação simples para as oficinas lúdicas-recreativas. O método de análise foi a hermenêutica filosófica, e ela tem em consideração a subjetividade do objeto e a objetividade do sujeito. Quanto aos achados relativos à igualdade de gênero, apresentou uma diferença entre o grupo de crianças de oito anos e de onze anos em sua percepção sobre a realização das atividades dentro de casa. Crianças de oito anos expressaram não ter diferenças (ao se aprofundar sobre isso, as crianças comentaram como são realizadas as atividades dentro de casa, tendo diferenças de acordo com sexo/gênero, mas eles mesmos não percebem), enquanto as crianças de onze anos expressaram, diretamente, a percepção de essas diferenças de acordo com a forma como são realizadas, principalmente, pelas mulheres. Em relação a diversidade sexual, é importante mencionar como as crianças de oito anos expressaram conhecer pessoas trans, mas quando se pergunta sobre isso, elas não tiveram uma opinião clara. Quanto a isso, teve também uma diferença, uma vez que crianças de onze anos mergulham nesse tema. Um aspecto merece realce neste espaço, é a discussão que ocorreu entre as crianças de onze anos sobre a existência da diversidade sexual dentro da escola, quando eles comentam situações de ridicularização/caçoadas quando os meninos não realizam atividades que precisam dar as mãos com o que se espera de uma criança, aspecto que foi trabalhado utilizando as contribuições da pedagogia da sexualidade. O adultocentrismo está presente nas percepções das crianças sobre os temas abordados nas oficinas e grupos de discussão, é relevante mencionar como as crianças de oito anos têm uma visão que aborda o olhar adulto heteronormativo, enquanto crianças de onze anos já possuem uma percepção mais “apurada” em relação a isso. É importante destacar, nesse sentido, como isso tem uma possível explicação a partir de compreensão do processo de socialização primária e secundária. Por último, também é mencionado como constatação de que a escola como instituição socializadora têm uma posição de silêncio, traduzindo-se em uma postura de rejeição à igualdade de gênero e a diversidade sexual, associando-se, voluntariamente, às normas socioculturais vigentes que são opressoras em relação as mulheres e a comunidade LGBTQIA+.

Palavras-chave: Igualdade de gênero, diversidade sexual, escolas.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	18
2.REFERENCIAS TEÓRICAS UTILIZADAS.....	29
2.1 Pensando al género en clave de Judith Butler.....	30
2.2 Bajando la categoría genero para la realidad escolar contemporánea.....	38
2.3 Presentación de categorías analíticas según autor, y su descripción.....	46
2.4 Reflexiones a partir de lo expuesto.....	48
3.ANÁLISIS: Les niños como sujetos activos y voz propia de sus percepciones sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.....	51
3.1 Análisis taller lúdico-recreativo de niños de ocho años.....	56
3.2. Análisis grupo de discusión niños de ocho años.....	66
3.3 Análisis taller lúdico-recreativo niños de once años.....	67
3.4 Análisis grupo de discusión de niños de once años.....	87
3.5 Principales hallazgos encontrados.....	91
4. CONSIDERACIONES FINALES: Reflexiones teóricas-analíticas, y posibles horizontes hacia donde caminar.....	95
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	103
Anexo número uno.....	104
Anexo número dos.....	104
Anexo número tres.....	105
Anexo número cuatro.....	107
Anexo número cinco.....	107
Anexo número seis.....	108
Anexo número siete.....	108

MEMORIAL

Dedicaré estas palabras iniciales bajo este título nombrado de “Memorial”, con la finalidad de buscar presentar cuáles son aquellas motivaciones personales, sociales, afectivas y políticas que se encuentran envueltas en el presente tema-problema de investigación. Resulta importante destacar la importancia de este memorial, ya que en el mismo iré presentándome de forma personal y develando mi identidad a los lectores de la presente disertación.

En primer lugar, hacer referencia a que durante mi trayectoria como estudiante de la Universidad de la República (UDELAR), en Uruguay, cursando la Licenciatura en Trabajo Social en Facultad de Ciencias Sociales (FCS) surgió en mí (quizás ya estaba presente desde antes) un interés en la temática educativa.

Cabe hacer mención aquí cómo la Licenciatura en Trabajo Social se encuentra intrínsecamente vinculada con lo educativo y como el Trabajo Social posee una dimensión socioeducativa intrínseca en su intervención profesional, en las cuales se expresa que en cada proceso de intervención se persigue la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva enfocada a los dos derechos, y comprensión del sujeto en cuanto sujeto de derecho. Además, cabe hacer mención a que esta dimensión socioeducativa que se encuentra presente en la práctica cotidiana profesional del Trabajo Social busca posibilitar aquellos aprendizajes que resultan ser socialmente compartidos.

De esta forma, la práctica profesional a ejercer posee siempre un carácter de respeto hacia el conocimiento cotidiano y a quienes lo construyen, resaltando la importancia de estos saberes en la producción y reproducción de la vida social.

Ahora bien, prosiguiendo, durante la realización de la monografía final de grado, la cual titulé: “*Contra la asignación de un destino: procesos de inclusión educativa en la infancia diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista*”, a partir de este encuentro que mantuve mientras me encontraba desarrollando la investigación, pero sobre todo implementando el trabajo de campo, y al mantener contacto con los relatos de las maestras entrevistadas de los centros educativos, pero sobre todo de las familias que se encontraban transcurriendo estas trayectorias de inclusión educativa, fue que las preocupaciones educacionales fueron apareciendo como una preocupación protagonista en mi vida. Desde siempre sentí un sentimiento de pertenencia en todas las luchas por el reconocimiento que se implantan a nivel educativo, teniendo como horizonte la búsqueda de una educación igualitaria entre los niños. De esta forma, el objetivo propuesto a partir de la realización de la tesis de grado fue conocer los procesos de inclusión educativa de la infancia diagnosticada con *Trastorno del Espectro*

Autista (TEA) desde la perspectiva de las escuelas y las familias, en la ciudad de Montevideo, capital de Uruguay. Para ello se realizaron entrevistas a maestras/os de escuelas públicas de dicha ciudad, que tenían dentro de la sala de aula alumnos diagnosticados con TEA, a fin de identificar el papel que cumple la escuela en tanto institución, y el docente, en los procesos de inclusión educativa de los niños diagnosticados con TEA. Asimismo, se realizaron entrevistas a padres y madres de niños diagnosticados con TEA que se encontraban en sala de aula de escuelas públicas, a fin de visualizar el rol de la familia en este proceso de inclusión educativa. En este sentido, y a la luz de los discursos obtenidos se arribó a determinados resultados. A groso modo, se retomarán aquellos aportes que resultaron más significativos, expresando que en primer lugar se visualiza la injerencia del centro educativo en el movimiento por parte de la familia para la búsqueda del diagnóstico, fundamentándose en que sus hijos en su etapa inicial de socialización no se ajustan a aquello que “se espera”, a la imagen de “sujeto normal”. Asimismo, luego de la concreción del diagnóstico, la naturalización de medicar a los niños aparece como algo “dado”, solo algunas familias problematizan dicho mecanismo disciplinador, propio de la modernidad. Igualmente, ante el diagnóstico, la totalidad de las familias entrevistadas vivenciaron experiencias de expulsión de las instituciones educativas hacia la “escuela especial”. De esta forma, la concreción del diagnóstico genera constreñimientos en el campo de los posibles de las familias, expresándose en su mayor intensidad en la negación de inscripción de otras escuelas “comunes” y públicas. Asimismo, se posee una normativa que plantea que para realizar efectivas inclusiones educativas deben realizarse flexibilizaciones. Sin embargo, a la luz de la realidad se visualiza que estas flexibilizaciones quedan a propia voluntad de los/as maestros/as en sus espacios cotidianos, cercenándose muchas veces los derechos adquiridos. Por último, se expresa que la escuela aparece como un espacio de integración, y no de inclusión, ya que los niños diagnosticados con TEA son quienes deben adecuarse a la estructura, la misma no contempla la diversidad de los sujetos, asimismo, cada vez que la estructura se adaptó a la singularidad, fue a partir de la solicitud, del pedido de las familias.

Ahora bien, este interés de comprender la inclusión educativa de los niños diagnosticados con TEA, se desprende a partir de mi interés que hace más bien al punto de vista político, siempre me sentí identificado con la promoción de los Derechos Humanos¹, y la

¹Nuevamente resulta necesario remitirse a la Licenciatura en Trabajo Social, y a como esta lucha por la promoción de los Derechos Humanos se encuentra vinculada con la dimensión ético-política de la profesión (que hace referencia acerca de aquellos valores que orientan la intervención profesional), y específicamente con el código de ética profesional, concretamente estoy haciendo referencia a su principio número tres, donde se nombra el compromiso con el pleno desarrollo de los Derechos Humanos reconocidos en la Declaración Universal de los

promoción de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, buscando apoyar en la búsqueda de respuestas a sus necesidades específicas, y a la contribución para su desarrollo. En este sentido es que adhiero a la promoción de políticas y acceso a servicios en pro de la protección de la infancia, el apoyo a un aprendizaje de calidad, y una búsqueda de capacitación a la infancia con una perspectiva de género, que ubique en su horizonte la capacitación de niñas que posteriormente serán mujeres, buscando ampliar el campo de sus proyecciones posibles en el sistema político, económico y social.

Asimismo, durante mi trayectoria en UDELAR, durante diversas instancias, fui profundizando en estudios sobre la temática género. Mi primer encuentro de forma más directa con esto fue durante el taller de investigación cursado durante el año 2015, teniendo como supervisora a Gabriela Pacci² quien impulsó la realización de nuestros proyectos del taller de investigación (grupales) en los que tuvimos que transversalizado nuestros objetos de investigación con la categoría analítica de género. Cabe hacer mención que dicha investigación fue llevada a cabo en el marco del “*Proyecto Integral IP*”, nombrado “*Cuidado humano, derechos e inclusión social*”, proyecto que estaba subdividido (de forma interrelacionada) en la práctica de intervención de Trabajo Social, con su debida supervisión de campo, y el ya nombrado taller de investigación. En aquel entonces, nuestro tema de investigación delimitado fueron las vivencias transcurridas por trabajadores y trabajadoras en situación de discapacidad. Dicha investigación se vería atravesada por la categoría género. El grupo estaba compuesto en su totalidad por estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, y todos teníamos en común el hecho de estar realizando nuestras prácticas preprofesionales en instituciones que abordaban la temática de la discapacidad.

Por otra parte, participé como asistente durante el año 2016 y 2018 del “*Seminario Académico de Género y Diversidad Sexual*”, realizados en el mes de setiembre, donde se exponía desde diferentes áreas de conocimiento proyectos de investigación sobre la referida temática. Además de esto, durante la realización de la pasantía remunerada en la Intendencia de Montevideo, en el año 2017, participamos en conjunto con el equipo técnico del cual formaba parte de un “*Curso de sensibilización de género*”, en el que el enfoque estaba puesto

Derechos Humanos de las Naciones Unidas, y además se encuentra vinculado al principio número dos, en el que se nombra la búsqueda de la justicia social y la igualdad.

²Docente Universitaria de la UDELAR, representante de Bienestar Universitario, perteneciente a la Comisión Abierta de Equidad y Género. Investigadora sobre la temática de género, posee varias producciones académicas en la temática sobre acoso sexual en el ámbito laboral y educativo, abuso sexual y explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes, el lugar de la violencia contra las mujeres en la agenda pública, investigaciones sobre masculinidades y violencia de género.

sobre nuestro trabajo, y nuestras prácticas cotidianas. En el marco de dicho curso, el equipo de “*Rehabilitación de Áreas Centrales*” (del cual formaba parte) presenta un proyecto de la creación de una Oficina Transversal con Perspectiva de Género. Es a partir de la participación en estos diversos espacios en los cuales se buscó colocar una perspectiva que incorpore a la temática del género y diversidad sexual en las formas en las cuales percibimos y sentimos el espacio que habitamos, que despertó en mí una motivación por comprender los procesos por los cuales transcurrimos y vivenciamos a lo largo del trayecto de nuestras vidas, comprendiendo al género y a las formas en cómo nos identificamos, comportamos, y expresamos en este sentido.

En lo que respecta a la temática de la infancia, esta se hizo presente con mayor protagonismo durante la realización de la Monografía Final de grado, ya nombrada anteriormente, pero también cabe hacer mención a las charlas que mantuve en reiteradas oportunidades con Ximena García, fundadora de la actual Cooperativa de Trabajo “GEDUCA”, equipo de trabajo que desarrolla actividades lúdicas-recreativas en la comunidad educativa uruguaya con niños de edad escolar sobre la temática de la igualdad de género y la diversidad sexual. Fue a partir de allí que surgió un interés sobre el buscar comprender los procesos por los cuales los niños transitan, y como estos procesos contribuyen a la construcción de sus identidades de género, buscando además comprender la implicancia que tienen los centros educativos y las acciones pedagógicas en estos procesos.

Asimismo, el interés principal se encontraba referido a la propia percepción que posee la infancia sobre la temática de la igualdad de género, y la diversidad sexual, comprendiendo de esta forma a la infancia como sujeto activo en el proceso de construcción simbólico de los procesos culturales que refieren a esta temática (MACEDO, 2016).

Fue entonces cuando descubrí la posibilidad de presentarme al Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC OEA- GCUB), y decidí hacer mi inscripción en un programa de posgraduación en Educación, con un proyecto que abordara la temática de infancia, género y diversidad sexual, con la finalidad de buscar canalizar mis intereses en dicha temática. Inicialmente presente una propuesta que buscaba investigar el caso uruguayo, de esta forma iba a participar con una técnica de observación no-participante de talleres lúdicos-recreativos que venían siendo generados en la comunidad educativa del Uruguay por la cooperativa de trabajo “GEDUCA”. Cuando se obtiene la aprobación al presente Programa, se efectivizó la posibilidad de cursar la maestría en Educación en la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), ubicada al norte de Brasil, en la ciudad de Macapá, situada en la región

Amazónica³. Durante el primer año cursado en la posgraduación, se presenta la metodología de la propuesta a investigar, así como el cuerpo teórico y principales referencias bibliográficas de la temática propuesta.

Es durante este transcurso que se fueron sucediendo modificaciones, y acabó generándose la oportunidad de producir el trabajo de campo en la ciudad de Macapá, en una escuela pública de dicho contexto, en la capital del Estado. De esta forma, la metodología a usar cambió, pasó a darse la traducción del libro generado por la cooperativa de trabajo “GEDUCA” al idioma portugués, para luego así presentar el proyecto de investigación a los padres, madres y representantes de los niños de ocho y de diez años. Asimismo, se presentó a ellos/as el material didáctico que fue trabajado en conjunto con los niños en las oficinas, que duraron un promedio de una hora y treinta minutos la oficina lúdica-recreativa que se llevó a cabo con el libro “Las Aventuras de Ruli”, sucedida posteriormente por un grupo de discusión donde se buscó profundizar sobre lo abordado con el libro, de duración aproximada de treinta y cinco minutos cada uno. Estos talleres fueron brindados en portugués, y en lo que a mí respecta participé con la utilización de la técnica de investigación observación simple.

Finalmente, cabe hacer mención que durante el curso del Programa de Posgraduación en Educación (PPGED) en la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), presento mi tema de investigación en reiteradas oportunidades, surgiendo determinadas sugerencias y ajustes en el proyecto inicialmente propuesto. Cuando se arriba a la posibilidad de realización de talleres lúdicos-recreativos en la comunidad educativa de Macapá, en la región norte de Brasil, me pareció una oportunidad fantástica⁴. Percibí esta ocasión como una forma de conciliar mis intereses personales con lo académico.

³Cabe aclarar que esto se da en febrero de 2019. En cuanto al contexto geográfico de la ciudad, se menciona que es una ciudad ubicada en el Norte de Brasil, siendo el último estado en hacer frontera con Guyana Francesa. Su capital, Macapá, posee una rambla donde se puede apreciar el Río Amazonas. En cuanto al contexto político, se hace obviamente necesario hacer alusión a la asunción del desgobierno de Jair Bolsonaro quien asumió presidencia el 1 de enero de 2019. Dicho candidato se destacó durante su campaña por sus posiciones extremadamente nacionalistas y conservadoras, por sus declaraciones defendiendo la dictadura cívico-militar del año 64, así como también sus críticas a la izquierda y a la comunidad LGBTQIA+. En este sentido, se hace necesario mencionar que Macapá posee sujetos colectivos organizados, y claramente hay que hacer referencia a la “UNA LGBT Amapá” y su rol de militancia activa, principal entidad referente a la representación de la comunidad LGBT+ del estado, coordinadora de la marcha LGBT+, además de sus posicionamientos en este contexto latinoamericano que nos toca vivenciar.

⁴Claramente hay que introducir brevemente sobre las producciones científicas académicas que envuelven la temática infancia, género y sexualidad en la región Amazónica. Esta producción es inexistente en dicha región del país, las producciones sobre esta temática se encuentran destacadamente en la región Sur y Sureste del país.

De esta forma, podría nombrarse dentro de estas todas las vivencias vinculadas a la infancia y la situación de discapacidad con las que trabajé desde múltiples roles, pero cabría remitirse al intercambio de trabajo voluntario en la ONG “Casa do Todos” ubicada en la ciudad de Sao Paulo, la cual fue mi vínculo con Brasil, donde realicé este trabajo voluntario por una duración de dos meses y medio. Al desempeñarme como profesor de español, en conjunto con mi compañera de trabajo de Chile, Valeria, para niñas, adolescentes y adultos, que se encontraban en una situación de discapacidad, durante el año 2014, conseguí tener una percepción sobre cómo les niñas vivenciaban los procesos de interiorización de los roles de género de una manera súper naturalizada, vivenciando en cuanto ser senti-pensante un retorno a mi infancia⁵, y cómo esto también estaba influenciado por el contexto sociocultural en el que construí mis percepciones sobre dicha temática.

Claramente hay que remitirse luego a mis intereses en cuanto investigador, como una forma de buscar deconstruir estos estereotipos basados en desigualdades que fueron interiorizados durante mi infancia, que luego permitieron posicionarme en cuanto miembro de la comunidad LGBTQIA+, y construir mis propias narrativas durante este proceso.

Por otra parte, cabe mencionar aquellos intereses que tienen que ver más con el plano político para con la temática en lo que hace referencia a la ejecución del trabajo de campo en la ciudad de Macapá. Visualicé esta oportunidad como una forma de generar una democratización del conocimiento, llevar una discusión sobre igualdad de género y diversidad sexual a las infancias que habitan una situación de vulnerabilidad, especialmente aquellos en una situación de mayor riesgo de ser “dejados para atrás”.

⁵Podría hacer referencia aquí a cómo durante el transcurso de mi infancia siempre me sentí más identificados con aquellos juegos y juguetes que son destinados para “las niñas”, durante los primeros años de mi infancia jugaba con mi hermana y sus amigas a las muñecas y a la cocinita. Además, luego ya más grande con unos siete años continuaba jugando a las cocinitas con mi hermano varón menor, y un gran amigo de la infancia aún presente. Nunca me sentí identificado con aquellos juegos destinados para “los niños”, nunca fui de gustar de los deportes, lo que me hizo reprobar educación física durante la secundaria en dos oportunidades, debido a que siempre escapaba cuando el profesor se descuidaba de estos espacios educativos donde las actividades son realizadas y organizadas de acuerdo al sexo de los alumnos.

1. INTRODUCCION:

En la presente introducción expondré la construcción del tema, y para eso es necesario evidenciar la definición del problema de investigación, la justificativa del mismo, así como los objetivos (generales y específicos). Además, se presentará la metodología que seleccioné para el desarrollo de la investigación, como también las principales fuentes teóricas que compondrán el cuerpo teórico. Finalmente, se dará paso a exponer la estructuración en secciones, como también los principales componentes que conformarán a cada uno de estos.

En lo que hace referencia al tema y problema de investigación, es necesario mencionar en primer lugar, que los gobiernos latinoamericanos han progresado en las últimas décadas en sus agendas gubernamentales sobre el tema de educación sexual con perspectiva de género en los programas educativos⁶. La incorporación de esta temática en los programas llevó una emergencia de determinados movimientos sociales⁷ sin precedentes en la región, sobre todo en el caso de Uruguay, en el que padres y madres se manifestaron a través del lema “Con mis hijos no te metas”.

Percibo de esta forma que a medida que los gobiernos latinoamericanos buscan incorporar en sus programas educativos temáticas ligadas a la educación sexual con perspectiva de género, movimientos con origen en los sectores conservadores se empeñan en revertir estos procesos. Tal es el caso de Brasil, con el movimiento “Escola sem Partido”, o Argentina, Chile, Perú y Uruguay, con el movimiento “Con mis hijos no te metas”.

En este sentido, es que se comprende que las contribuciones de Esguerra (2017, p. 175) son relevantes para comprender, cómo gran parte de los movimientos sociales feministas, al criticar el régimen heterosexual, buscan denunciar el terror y combatir los discursos opresivos, los cuales han suscitado en una disputa ideológica

Los discursos usados para luchar contra el terror y la eliminación de la alteridad constituyen lo que ahora se conoce popularmente, gracias a campañas de desprestigio importadas y liberadas por influyentes personajes

⁶O caso do Uruguai, por exemplo, com sua recente Lei Geral de Educação, nº 18.437, de 2008, que incorpora em vários de seus artigos a referência da perspectiva de gênero, precisamente em seu artigo 40, “A educação sexual terá como objetivo fornecer instrumentos adequados que promovam em educadores e estudantes, a reflexão crítica sobre as relações de gênero e da sexualidade em geral, para um gozo responsável dela” (URUGUAI, 2008, p. 08)

⁷“Los movimientos sociales son productores de modernidad y al mismo tiempo producto de la misma. Los movimientos sociales extienden la cultura política moderna en cuanto a que imponen el protagonismo del sujeto, la voluntad política-<< civil>>- de los ciudadanos, a la hora de decidir voluntariamente por qué, cómo y cuándo han de organizarse para defender sus intereses colectivos y en su caso transformar la sociedad y el mismo poder político.”(IBARRA, 1998, p. 13)

de la política nacional, como “ideología de género”(ESGUERRA, 2017, p. 175).

Estos movimientos conocidos como “Con mis hijos no te metas”, o “Escola sem Partido”, usan el concepto de “ideología de género” para referirse a los movimientos que buscan incorporar la perspectiva de género en los programas educativos. Tal como propone Esguerra (2017), estos movimientos se apoyan en el sistema de género sexual hegemónico colonial moderno, ya que “[...] el sistema sexo-género hegemónico “moderno colonial” [...] ha sido una herramienta para y el resultado de largas operaciones de colonización y recolonización occidental basadas en la operación del necropoder” (ESGUERRA, 2017, p. 176). En ese sentido, tales movimientos conservadores utilizan el discurso sobre “ideología de género” para confrontar la inclusión de la perspectiva de género en las agendas gubernamentales, tal como Esguerra expresa;

[...] las perspectivas epistémicas y políticas de género, las feministas críticas y queer, así como los movimientos sociales que buscan la reivindicación de derechos de mujeres y personas con identidades de género y sexualidades no normativas o que se oponen a la operación de un sistema sexo-género dimórfico, binario, colonial, heterocentrado, cisgenerista y androcéntrico constituyen la llamada “ideología de género”. (ESGUERRA, 2017, p. 183)

De esta forma, el presente proyecto de investigación, al abordar la cuestión de la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar, buscó problematizar la sociedad actual, basada en la jerarquía entre hombres y mujeres, lo que aparece como un problema para alcanzar la igualdad de género, además de trabajar la diversidad sexual en el aula, buscando problematizar las situaciones de machismo/misoginia y LGBTFobia en el contexto escolar, teniendo en vista la dificultad del abordaje de estas cuestiones en el contexto educacional, resultante del conservadurismo de la sociedad brasilera.

Al abordar esta temática, el **problema de investigación** que esta disertación de maestría se propone responder es **¿De qué forma las oficinas lúdicas-recreativas sobre la temática de género y sexualidad, repercuten en la comprensión que los niños poseen sobre ello en una escuela pública de Macapá, Amapá, Brasil?**

Para ello se propone como **objetivo general**; analizar la repercusión de los talleres lúdicos-recreativos a partir de la visión de los niños, organizados en torno a los conceptos de igualdad de género y diversidad sexual, tendrán en el contexto escolar.

Como **objetivos específicos**, son propuestos tres:

Discutir los componentes teóricos relativos a los conceptos de igualdad de género y diversidad sexual.

- Analizar las interiorizaciones que los sujetos de la educación (les niños) hacen sobre los conceptos de igualdad de género y diversidad sexual, durante los talleres lúdicos-recreativos y los grupos de discusión.
- Identificar en las intervenciones realizadas por les niños, en las que se haga presente aquellos padrones de género que provienen del adultocentrismo.

Por consiguiente, para llevar adelante estos objetivos propuestos es que se da paso a describir cuáles serán los procedimientos metodológicos a seguir. En primera instancia, en cuanto a lo que refiere a la metodología de investigación seleccionada, y el abordaje que la investigación adoptó es una investigación cualitativa, tomando como referencia el método de la hermenéutica filosófica. Tal como plantea Deniz y Lincoln, “A hermenéutica filosófica sustenta que a compreensão nao é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas, sim, justamente, uma condição do ser humano” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 98). De esta forma entendemos que la comprensión va a ser la interpretación que el investigador le dé al fenómeno que está estudiando. De esta forma, el acto de interpretar un fenómeno del cual se tiene un preconceito que esta sociohistóricamente determinado, y el investigador no tiene que esforzarse para librarse de él, o empeñarse para controlarlo con la finalidad de llegar a una comprensión clara, ya que el fenómeno a investigar está impregnado por características sociohistóricas de la época en la cual se está investigado, determinado por un pasado, y un futuro.

Con la finalidad de traer en palabras de los autores lo afirmado anteriormente, es que se trae a colación la siguiente cita

“[...] a compreensão é algo produzido nesse diálogo, e não algo reproduzido por um interprete por meio de uma análise do diálogo que ele procura compreender. O significado buscado pelo indivíduo ao “entender” uma ação social ou um texto é temporal e progressivo, e sempre passa a existir na ocasião específica da compreensão” (DENZIN; LINCOLN; 2006, p. 199)

Se comprende de esta forma que las ideas previas que se tiene sobre el fenómeno a investigar son necesarios para poder abrir camino, pero examinamos estos preconceitos que son heredados históricamente y mantenidos de manera irreflexiva para cambiarlos por aquellos que nos hacen comprender a los otros (sujetos que están implicados en la investigación, en este caso las percepciones de les niños) y nosotros mismos; “[...] o interprete põe em risco esses preconceitos ao deparar-se com o que deve ser interpretado” (DENZIN, LINCOLN; 2006, p. 199). Es a partir de allí que se entiende que el método de la hermenéutica filosófica tiene una

estrecha relación con la perspectiva pos-estructuralista, ya que ambos tienen en cuenta el contexto sociohistórico en el que se produce el conocimiento, en tanto este contexto histórico está determinado por un pasado, y un futuro que se evidencia en la perspectiva del por-venir.

En cuanto al abordaje cualitativo, Minayo (2016) expresa que:

A pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Desde esta perspectiva, el abordaje cualitativo permite la descripción y el posterior análisis a realizar en cuanto la percepción que les niños poseen en lo competente a la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar, de aquellos niños que participaron de los talleres lúdicos-recreativos y los grupos de discusión. Se entiende que las percepciones que les niños tienen sobre el asunto, tomando como referencia su contexto socio-histórico.

También resulta relevante mencionar que los estudios sobre sexualidad y teoría queer se muestran en una relación intrínseca con los estudios cualitativos, tal como expresa DENZIN, LINCOLN (2006; p. 345); “A história da pesquisa social que lida com as sexualidades (...) se mostra particularmente confortável com as estratégias da pesquisa qualitativa”. De esta forma, se visualiza como los estudios sobre las sexualidades están estrechamente vinculados con la investigación cualitativa. Estos estudios sobre las sexualidades o estudios queer (como lo es la presente tesis) están vinculados a lo que se refirió anteriormente sobre la hermenéutica filosófica, de visualizar como el conocimiento está situado socialmente, de esta forma se expresa; “(...) aquilo que foi apresentado como fatos objetivos da sexualidade é, ao inves disso, a visao subjetiva que se tem a partir de um ponto de vista (...) significando que, no fim das contas, todo o conhecimento situa-se socialmente” (DENZIN, LINCOLN; 2006, p. 349).

En lo que refiere a los instrumentos de recolección de datos seleccionados, se propuso una estrategia metodológica para el levantamiento de datos considerados necesarios para la delimitación del objeto de investigación. Se propuso la realización de dos grupos de discusión⁸ con niños de ocho y de diez años, con el objetivo de conseguir percibir si existe alguna diferencia entre dichos grupos en relación a la internalización que realizaron sobre la igualdad

⁸“El grupo de discusión es una representación a “escala” de las formas de producción, circulación y reproducción del discurso social. Lo que los participantes dicen en un grupo proporciona una guía de cómo se origina, multiplica y acepta lo que la sociedad “piensa” sobre un aspecto determinado de la vida social. El grupo recrea una situación discursiva cuyo campo semántico viene determinado por el investigador” (SCRIBANO, 2008, p. 116).

de género y la diversidad sexual a lo largo de su socialización primaria y secundaria. De esta forma, se propuso la realización de observación simple⁹ como técnica de recolección de datos de los talleres lúdicos-recreativos que fueron realizados en la escuela, con el propósito de observar las respuestas que les niños fueron presentando en su discurso durante las actividades recreativas¹⁰. La técnica de observación simple se emplea al tiempo que los talleristas desempeñan el taller lúdico-recreativo, ya que en cuanto investigador presento una barrera lingüística de comunicación con los niños, en un primer encuentro (en los talleres) se decide que los mismos sean empleados por talleristas, y el segundo encuentro (los grupos de discusión), sea empleado por mí, en cuanto investigador, ya que tuve un previo acercamiento a los niños.

El grupo de discusión realizado ofreció informaciones sobre la percepción que los niños de ocho y de diez años poseen sobre la igualdad de género y la diversidad sexual. Los grupos de discusión fueron realizados luego de las oficinas lúdico-recreativas. Vale resaltar que antes de estos talleres, fueron realizados reuniones con padres, madres y responsables de los niños, con el objetivo de presentarles el proyecto, entregar los términos de autorización, y también se aplicó un cuestionario para conocer la composición de las familias, que además presentaba preguntas guiadas al objetivo de comprender las percepciones que los mismos tienen sobre la igualdad de género y la diversidad sexual. Cabe mencionar en esta instancia entonces que la investigación ya fue evaluada y consiguientemente aprobada por el comité de ética de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP).

Durante la realización de los talleres lúdicos-recreativos fue utilizado un libro que actualmente se usa en algunas escuelas (tanto públicas, como privadas) de Uruguay, donde se desarrollan los talleres de la Cooperativa de trabajo GEDUCA, quien escribió un libro titulado “Basta de cuentos: las aventuras de Ruli”, cuyo contenido fue traducido al portugués, y se encontró en su momento disponible en la escuela donde fueron implementados los grupos de discusiones y los talleres lúdicos-recreativos. Este libro cuenta la historia de una niña llamada Ruli, que transcurre diferentes situaciones a lo largo de sus días, abordando la cuestión de los roles de estereotipos de género (esenciales para abordar la cuestión de la igualdad de género),

⁹“Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio á comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator” (GIL, 2008, p. 101)

¹⁰ La observación simple se realizó mientras se estaban realizando las actividades lúdicas-recreativas, ya que por cuestiones de barreras lingüísticas, en cuanto investigador, no realice los mismos, y empleo la observación simple mientras los talleres van sucediendo.

las relaciones libres de violencia, cuestiones acerca de la identidad de género, la diversidad sexual, y los diferentes tipos de arreglos familiares.

En cuanto al lugar de investigación se propuso una escuela pública municipal de “Ensino Fundamental” de la ciudad de Macapá. En lo competente a los sujetos de investigación, se seleccionaron dos grupos, un grupo con niños de ocho años, y otros con niños de diez con el objetivo de visualizar como el adultocentrismo está presente en los relatos que los niños fueron realizando, dejando sobrentendida su percepción sobre los conceptos de la igualdad de género y diversidad sexual. El criterio de selección de los niños fue el de la edad, se presentó el proyecto de investigación a las madres, los padres, y responsables de los niños que participaron del encuentro. Cabe destacar que, del encuentro con los padres, las madres y los responsables de los niños participaron 22, de los cuales 15 accedieron a completar el formulario, y solamente 10 autorizaron la participación de los niños en los talleres. Por lo tanto, el criterio de selección fue contemplar la totalidad de los niños a los cuales se consiguió la autorización.

Resulta pertinente afirmar que la identidad personal de los niños que participaron de la investigación fue preservada, por lo que se dará uso a seudónimos cuando se considere necesario. Además de esto, no se expondrá durante la presente disertación de maestría imágenes de niños, ni de la escuela donde la investigación fue realizada, con la finalidad de garantizar la integridad de la identidad personal e institucional. Además, como se mencionó, el hecho de realizar dos talleres lúdicos-recreativos, y luego, los grupos de discusión, poseen en sí mismo un soporte ético, que está vinculado con el hecho de trabajar con niños, tal como expresa Cunha (2017):

[...] a relação com as crianças tem que ser de confiança, uma confiança que precisa ser conquistada pouco a pouco, devagarinho. A relação adulto-pesquisador e crianças-pesquisadas, ou pesquisadoras, não é simétrica [...] pois seu nível de vulnerabilidade é maior, elas são dependentes e a confiança precisa ser construída com afeto e respeito (CUNHA, 2017, p. 78).

En lo que refiere al análisis y el tratamiento de los datos se propone que el mismo será realizado con la utilización de la hermenéutica filosófica como metodología de análisis. Para este fin, se presentan los aportes de Minayo (2008), quien realiza contribuciones significativas sobre este método de análisis, que ella llama como “hermenéutica dialéctica”. La autora comenta que este abordaje reúne dos cuestiones fundamentales, por un lado, la subjetividad del objeto, y por el otro, la objetividad del sujeto, ambas cuestiones cruciales en la sociología del conocimiento. Minayo expresa que (2008, p. 328):

A hermenêutica funda-se na compreensão. Ela é considerada [...] como um movimento abrangente e universal do pensamento humano [...] origina-se do processo de intersubjetividade e de objetivação humana. A compreensão [...] contém a gênese da consciência histórica, uma vez que significa a capacidade da pessoa humana –e no caso o pesquisador- de se colocar no lugar do outro.

De esta forma, la autora comenta que el abordaje hermenéutico eleva la unidad temporal, siendo el presente marcado por el encuentro entre el pasado y el futuro, o entre lo diferente y la diversidad de la vida actual, mediada por el lenguaje que puede ser transparente y comprensible. La autora comenta además que en el centro de este método esta la noción del entendimiento, mencionando "[...] compreensão é, em princípio, compreender e entender significa entender - como se você fosse" (MINAYO, 2008, p. 329).

Ahora bien, resulta necesario expresar cuáles fueron los beneficios y los riesgos de llevar a cabo esta investigación. En cuanto a los beneficios, se propone la posibilidad de visualizar el tema de la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar, lo que permite ampliar la percepción que les niñas poseen sobre el asunto. Además de esto, otro beneficio de la investigación se refiere a la cuestión de la igualdad de género, ya que las niñas percibieron y problematizaron durante los talleres, como también durante los grupos de discusión que hay una diferencia basada en el género, en la manera como el trabajo es organizado en la sociedad actual.

Se admite también como beneficio que la discusión sobre la igualdad de género y la diversidad sexual provocará a futuro un ambiente educacional resignificado en términos de intolerancia, misoginia, machismo y LGBTfobia.

En cuanto a los riesgos de la investigación, se expresa la existencia de ciertos niveles de timidez o sentimientos de vergüenza por parte de los colaboradores para dar lugar a hablar sobre igualdad de género y diversidad sexual, esto se desprende del hecho de que no es un tema habitual en el debate educacional. Como forma de buscar mitigar este riesgo, fueron realizadas conversaciones con los colaboradores sobre la importancia de la investigación para la disminución de prejuicios. Fue conversado también que ellos pueden sentirse a gusto para conversar libremente sobre asuntos relacionados al tema de investigación, y además pueden expresar en cualquier momento su voluntad para abandonar el taller o los grupos, en caso que continúen sintiendo algún sentimiento de desconformidad.

Mismo considerando que fue seguido un criterio de anonimato para las niñas colaboradoras de la investigación, los mismos podrán identificarse como colaboradores de la investigación hacia los demás colegas de su escuela, y asimismo podrán comentar sobre lo

ocurrido en los talleres y el grupo de discusión a los demás niños de la escuela. Se expresa que es posible que haya ocurrido algún nivel de exposición de identidades de los niños que no participaron de la investigación. Para buscar restar este riesgo, fueron realizadas conversaciones, en conjunto con los colaboradores, para que estos puedan desarrollar conciencia sobre el nivel de informaciones y el contenido de los talleres y los grupos de discusiones, pudiendo ser socializado con los demás colegas de la escuela.

Otro de los riesgos posibles, es la hipotética exposición de situaciones de violencia sufrida por los niños participantes, resaltándose que en caso de que este tipo de situaciones ocurriese, el equipo responsable encaminaría las mismas a la coordinación pedagógica de la escuela para que sean tomadas las debidas providencias.

En cuanto a la justificación de la investigación, es pertinente mencionar aquí que, con la finalidad de abordar los conceptos de género y diversidad sexual, se trabajó con los aportes de Butler (2007; 2018) y de Louro (2000; 2003; 2004; 2008) como principales autoras que adoptarán el eje de categorías analíticas a fin de realizar el análisis propuesto.

Por su parte, Louro permitirá bajar el concepto de género y educación sexual a tierra con sus aportes sobre esta temática en sus ensayos que trabaja la pedagogía queer específicamente. En lo que hace referencia a Butler, la misma es de suma importancia en la presente disertación de maestría, ya que ayudará a comprender el concepto de género específicamente, pero para llegar a el mismo, la autora explica todo un recorrido, el cual será abordado en la presente disertación.

Prosiguiendo sobre la justificación de la investigación expreso que, en el campo de la educación, y a su vez la relevancia de esta investigación, es que se sostiene que desde temprana edad comenzamos a aprender que existen modos que son considerados “apropiados” de ser y sentirse hombre y de ser y sentirse mujer. Aprendemos esto con la interferencia de varias instituciones a lo largo de nuestro proceso de socialización, tales como la familia, los medios de comunicación, los espacios para el ocio, los juegos, y sobre todo en la escuela.

Resulta relevante comprender cómo es que la escuela a partir de sus prácticas no solamente expresa estas distinciones de género, sino que las instituyen a partir de gestos, conductas, símbolos y palabras producidas en este ambiente, que van siendo incorporadas y aprendidas por los niños durante sus trayectorias educativas (LOURO, 2001).

Se justifica entonces la importancia de generar una investigación que posibilite el diálogo con los niños comprendiendo a los mismos en tanto sujetos activos en el proceso de producción de identidades gentrificadas, entendiendo que los niños poseen sus propias valoraciones sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

Es a partir de ello que se piensa a la escuela como un espacio considerado más que oportuno para generar estos debates en torno a lo que se percibe sobre la igualdad de género y la diversidad sexual, con la finalidad de generar una desnaturalización de prácticas que son consideradas neutras e imparciales (es relevante destacar que los debates sobre estos componentes en el ambiente educativo siempre tienden a considerar que la institución educativa debe habitar una posición neutra e imparcial).

Se comprende entonces a la escuela como un espacio en el que los diferentes géneros circulan, pero, sobre todo, como un lugar donde las diferencias, distinciones y desigualdades siempre se hacen presente, y además son producidas en este espacio (LOURO, 2001). Es de suma importancia, por lo tanto, habilitar en la interna de la cotidianeidad educativa espacios donde se puedan problematizar estas desigualdades producidas, con un papel protagonista de la infancia y lo que les niños perciben.

Por otra parte, la justificación está ligada al estado del arte, cabe hacer mención aquí a que para la realización del mismo se utilizó la Biblioteca Digital Brasileira de Tesis y Disertaciones¹¹ la cual es una plataforma que da acceso y visibilidad a tesis y disertaciones producidas en Brasil, estimulando el registro y la publicación de tesis y disertaciones en el medio electrónico.

Para la realización del mismo se utilizaron dos variables, por un lado, la variable de año donde fue publicada la tesis, tomando como punto de partida a partir del año 2001, en adelante, separando la variable año de producción en cuatro. Por otro lado, se utilizó la variable región de producción, para saber en qué regiones se había producido tesis y disertaciones sobre la temática infancia y género. Por último, se generó una vinculación entre ambas variables, creando gráficas para cada uno de los tres momentos.

A partir de este estado del arte, se constata una escasez sobre producciones que refieran a infancia y género en la región norte de Brasil, planteando que las mismas aparecen en las últimas décadas.

Ahora bien, lo que hace referencia al capítulo teórico de la tesis, el mismo se subdivide en cinco subsecciones. En la primera de ellas se plantea una introducción, en donde se presenta la estructuración de la sección teórica, así como la justificación de la elección de dos autoras Butler (2008; 2008) y Lopes Louro (2000; 2001; 2003; 2004; 2008) para la realización del mismo.

¹¹Su dirección electrónica es la siguiente: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

La segunda subsección presenta los aportes de Butler para la presente disertación, generando una lectura de las categorías anteriormente expuestas, y la relación entre las mismas. La tercera subsección plantea los aportes de Lopes Louro, haciendo bajar la categoría del género a una discusión pedagógica queer. La cuarta y última subsección presenta una tabla donde se puede visualizar las categorías de las autoras, con una descripción de las mismas, pero luego de la presentación de las categorías en la tabla se presentan párrafos que permiten la profundización de las mismas.

Por otra parte, el capítulo número tres refleja la sección analítica de la tesis, dividiéndose en cinco subsecciones. En primer lugar, luego del título análisis se hace una breve referencia de los objetivos y metodología propuestos por la tesis inicialmente. Luego, se describe la manera en la que se realizará el análisis, y además, se da paso a describir y explicar las principales consignas y actividades que resultaron ser más fructíferas a la hora de realizar los talleres lúdicos-recreativos, como también los grupos de discusión.

La primera subsección propuesta, dirigida a analizar los talleres lúdicos-recreativos que fueron realizados con los niños de ocho años. En dicha subsección se realiza una descripción de cómo fue conformado el grupo, para luego comenzar a traer a mención aquellos enunciados relevantes que realizaron los niños, analizando los mismos a partir del uso de las autoras utilizadas en la sección teórica, como también de la mano de diferentes autores secundarios que resultan claves a la hora de analizar dichos enunciados. La segunda subsección busca analizar el grupo de discusión de niños de ocho años, trayendo a mención los enunciados que se produjeron por parte de los niños en el marco del grupo de discusión.

En cuanto a la tercera subsección, se analiza el taller lúdico-recreativo de los niños de once años, y se realiza el mismo procedimiento ya descrito en la subsección número uno de la misma sección. La cuarta subsección procura analizar el grupo de discusión de niños de once años.

En lo que se refiere a la subsección número cinco, bajo el título de “Principales hallazgos encontrados”, se busca realizar una recapitulación de los principales resultados obtenidos a la luz de haber analizado los talleres lúdicos-recreativos y los grupos de discusión de ambos grupos de niños.

Por último, en el capítulo número cinco de la tesis se realizan las consideraciones finales, en donde se recuerda el tema-problema y objetivos propuestos, buscando analizar de manera crítica si los objetivos propuestos inicialmente fueron alcanzados al concluir la tesis. Además, se realiza un resumen de los resultados obtenidos, y se indica las principales contribuciones de la presente investigación para el campo de la educación, como también para

las discusiones sobre género y sexualidad. Ya llegando hacia el final de las consideraciones finales, se genera una evaluación crítica del trabajo en perspectiva de un posible futuro, indicando determinados caminos a seguir, o posibles profundizaciones sobre la temática en virtud de próximas etapas.

2. REFERENCIAS TEORICAS UTILIZADAS

Se cree necesario hacer la presente introducción de la presente sección, ya que en la misma se explicará las subsecciones que presenta esta sección, como también presentar a las dos autoras con las que se trabajará lo largo de esta sección teórica.

En la primera subsección, llamada; “Pensando al género en clave de Judith Butler” se presentarán los principales, aportes teóricos que Butler (2007; 2008) realiza que sean de gran valor para la presente disertación de maestría.

La segunda subsección, nombrada “Bajando la categoría género para la realidad escolar contemporánea”, se utilizarán los aportes de Louro (2000; 2001; 2003; 2004; 2008)

La tercera subsección, nombrada “Presentación de categorías analíticas según autor, y su descripción” planteare los aportes de Louro. En la misma, buscaré realizar una relación de la categoría género para la realidad escolar contemporánea, temática que es discutida por la autora. Discutiré lo que se comprende por escuela, como se podría implantar la pedagogía queer, y se harán referencias a la identidad de género y la sexualidad para la presente autora.

Por otra parte, en la presente introducción se debe dejar en claro porque se escoge por la selección de Judith Butler, y por Guacira de Lopes Louro para la elaboración del marco teórico que se presentará a continuación. Esto se debe a la conexión que poseen ambas autoras desde el punto de vista epistemológico. Ahora bien, en lo que hace referencia a la justificación de utilizar a Judith Butler y Guacira de Lopes Louro es que se plantea su proximidad epistemológica. Ambas son post-estructuralistas¹², feministas, participan activamente de la teoría queer¹³, y particularmente en lo que respecta a Judith Butler la misma es fundadora de la teoría queer, y filósofa.

Se hace necesario confirmar que Guacira de Lopes Louro se aproxima a Judith Butler por el hecho de enfatizar los efectos propiamente políticos, que implican claramente el pensar el cuerpo, y su respectivo sexo, a partir de lo discursivamente construido. Lopes Louro al igual que Butler, comprenden que la marca corporal (lo sexual biológico) son construidos

¹²Se entiende por posestructuralismo a la matriz en la cual la biografía se encuentra determinada por el contexto sociohistórico (o época), pero también la biografía determina a la época (o contexto sociohistórico).

¹³Se entiende que la teoría queer aparece al final de los años 90, en esta época se llamaba teoría posestructuralista. Es una teoría que aparece en los autores norte-americanos, y gana relevancia social en lo que se refiere a estudios de lésbicas, gays, bisexuales y transexuales. El primer ensayo queer de Guacira fue “Viajantes Pós-modernos” en el cual Lopes Louro cuidadosamente y sin clasificar define y delimita el campo de los estudios queer, analizando las películas de caminos (road movies) desde una perspectiva queer para percibir las actuaciones performáticas de los sujetos en la sociedad (BARREIRO, 2013, p. 269).

discursivamente. Esta marca corporal no es solo una marca que aparece en el cuerpo, sino que está siempre “demarcando”, produciendo e instituyendo un límite fronterizo entre lo identitario (binario o queer), y la orientación sexual (LGBTIQA+)

Para comprender la elección de las autoras, hago referencia a que lo “queer” es un instrumento crítico de desnaturalización, tanto de las relaciones de poder, como también de las cosas consideradas naturales. Pero, la autora Louro escribe sobre el “estranhamento”, lo que significa quedar deslumbrado frente a alguna cosa, en este caso, ese “estranhamento” sería la presente disertación que hace referencia a la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar de Macapá. Por lo que, hay que dejar sobreentendido que lo “queer” posee una relación estrecha con la matriz “post-estructuralista”, entendiendo que los estudios que se realizan desde la teoría queer abre determinadas posibilidades para pensar y repensar la multiplicidad, la fluidez de las identidades, y la ambigüedad, entiendo entonces que los estudios queer se aproximan a la matriz “post-estructuralista” ya que ambas estudian al sujeto y su biografía condicionado por el contexto sociohistórico, pero a su vez el contexto sociohistórico está determinado por la biografía del sujeto, en tanto sujeto con capacidad de agencia.

Por último, finalizando, se presenta la cuarta subsección de la presente sección la cual se llama “Presentación de Categorías analíticas según autor, y su descripción”. En la misma se plantea de forma resumida las categorías de las autoras trabajadas anteriormente, generando primero una tabla de las mismas, y su descripción, para luego si entrar en la descripción de las mismas.

Sin más, se da inicio a lo anteriormente expresado que se realizará en la presente sección teórico.

2.1 Pensando al género en clave de Judith Butler

Como planteo en la introducción, y se explicó de forma muy específica en la sección anterior las categorías que se utilizarán, es que se plantea esta subsección con el objetivo de presentar los aportes de Butler (2007) y la atribución que hacen estas categorías para la presente disertación.

En primer lugar, me propongo comprender a partir de los aportes de la autora, los procesos de interiorización que se plantea en el objetivo específico número dos. Planteo que la interiorización tiene que ver con lo que el sujeto en cuestión interioriza durante su socialización (tanto primaria, que es aquella que ocurre en el interior de la familia; y la socialización secundaria, que es aquella que sucede en las instituciones, siendo la escuela una de las más

importantes, ya que se está construyendo mediante la trayectoria que les niñas hacen la perspectiva del porvenir).

Cabe mencionar aquí que hago alusión a la escuela, ya que es la institución en la cual se encuadra la presente maestría, y a su vez en el objetivo dos me refiero a “sujetos de la educación”, siendo los mismos las niñas, quienes se encuentran en el pleno proceso de la socialización secundaria.

Butler (2007) afirma que el “agente” se construye de manera variable en la acción y a través de ella, es decir, que el sujeto se construye discursivamente teniendo en cuenta al otro, pero también a través de sí. En este sentido, la autora Butler (2007) comprende que el sujeto se encuentra culturalmente construido, pero que de todas formas posee una capacidad de acción, por lo que el sujeto está “culturalmente atrapado” en las construcciones de identidad, pero en las repeticiones de estas construcciones posee una capacidad de agencia que permite “quebrar” con estas repeticiones¹⁴.

Se considera que estas repeticiones se dan en un determinado contexto sociohistórico, y a su vez son reiteradas por los sujetos en tanto sujetos culturales y que los mismos ya internalizaron durante su socialización tanto primaria como secundaria determinadas normas sociales. Estas normas sociales son las que hace a los sujetos repetirlas sin ponerlas en el campo de la problematización (BUTLER, 2007).

Entiendo que si los sujetos repiten determinadas normas sin buscar problematizarlas, se reiteran culturalmente y sociohistóricamente las normas sociales, pero aquí entra el sujeto en cuestión, en tanto sujeto que tiene una agencia para cuestionar estas repeticiones, lo que se encuentra intrínsecamente vinculado a poner en el terreno de la problematización esas normas sociales que son repetidas (y por lo tanto, no cuestionadas culturalmente) con la finalidad de detener esta repetición, o al menos cuestionarla.

En cuanto a la identidad de la autora misma afirma que en la identidad se exponen determinados predicados de color, sexualidad, etnicidad, y capacidades físicas, pero que los movimientos feministas culminan con esta construcción de la identidad, planteando que ello se expresa un etcétera de otras condiciones (BUTLER, 2007).

¹⁴En este aspecto, se entiende que las niñas que participaron de los talleres lúdicos- recreativos, fueron problematizando en los mismos los estereotipos de género, la división de las tareas domésticas, las identidades trans, entre otras cuestiones, y en este proceso se pueden haber generado interiorizaciones a través de los discursos del otro, pero también a través de la capacidad de agencia del sujeto en cuestión.

En este sentido planteo que la autora, (2007: p. 70-71) afirma que, por medio de un proceso de significación, ya hay “algo” que está siempre significado, pero que existe un “yo” antes de esta significación. De todas formas, la autora se refiere a la identidad, planteando que

[...] sería erróneo pensar que primero debe analizarse la “identidad” y después la identidad de género por la sencilla razón de que las “personas” solo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género (BUTLER, 2007, p. 70-71).

De esta forma, Butler plantea que esta inteligibilidad de género instaaura y mantienen las relaciones de coherencia y continuidad entre “sexo, genero, practica sexual y deseo” (BUTLER, 2007, p. 72), de esta forma, la autora comenta que la discontinuidad e incoherencias entre lo anteriormente citado son

[...] prohibidos y creados frecuentemente por las mismas leyes que procuran crear conexiones causales o expresivas entre sexo biológico, géneros culturalmente formados, y la “expresión” o “efecto” de ambos en la aparición del deseo sexual a través de la práctica sexual” (BUTLER, 2007, p.72)

Es a partir de esta cita que se comprende que cuando las identidades de género, no se adaptan a estas reglas consideradas coherentes y continuadas aparecen como identidades con “defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas” (BUTLER, 2007, p. 73).

Aquí me posiciono entonces a partir de lo ya remitido por Butler, que el sujeto opera siempre como una categoría lingüística, por lo tanto, semiótica, quien se encuentra emergido siempre en un proceso de construcción interior, pero a su vez a partir de las relaciones de poder que ocurren fuera de él. De esta forma, el sujeto encuentra en su trayectoria determinadas posibilidades de subjetivación, construyendo de esta forma estrategias de resistencia, o estrategias de subversión a los mandatos sociales contextuales de la época que lo limitan (teniendo en cuenta que esta resistencia o subversión no siempre sucederán en el sujeto en su capacidad de acción; lo que generaría repetición de los mandatos sociales).

Esto anteriormente referenciado, entiendo que se encuentra relacionado con la interiorización planteada al inicio. Se hizo referencia solo a lo que tiene que ver con las socializaciones (primarias y secundarias) que les niños atraviesan, pero la interiorización también entra en relación con lo anteriormente expuesto, ya que el sujeto siempre y a lo largo de su trayectoria se va a encontrar sumergido en procesos de construcción interior, las cuales se dan en el marco de relaciones de poder, que suceden fuera del sujeto en cuestión, lo cual

tiene que ver con estas subjetivaciones que los sujetos van enfrentando en su trayectoria de vida.

Estas subjetivaciones pueden llevar a la construcción de ciertos caminos y posiciones de resistencia, o pueden arribar a lo ya anteriormente nombrado; estrategias de subversión, y por lo tanto, estrategias revolucionarias (condicionadas claramente por el contexto socio-histórico) (BUTLER, 2007).

Entiendo a partir de la obra de Butler que el hecho de constitución del sujeto (en determinadas repeticiones, y problematizaciones ya abordadas encima) son pensadas a partir de determinadas relaciones de poder, pero que en el interior del sujeto se dan en determinados procesos de interacción social con los sistemas de significación y de representaciones culturales en las cual el lenguaje es un elemento central. Estas relaciones de poder condicionan al sujeto, y a su vez condicionan la capacidad de agencia del sujeto en cuestión.

De esta forma, Butler (2007) en su concepción del sujeto, entiende que se construye mediante la sumisión a determinadas relaciones de poder, que atraviesan determinados valores y normas que se encuentran internalizadas (concepto trabajado anteriormente a partir de los aportes de la autora) desde la propia infancia¹⁵, y a partir de la trayectoria de vida del sujeto.

Butler (2007) afirma que las identidades se pueden manifestar en modelos epistemológicos que consideran la apariencia como punto de partida; y por otra parte el yo sustantivo que solo se manifiesta a partir de lo que la autora comprende por una práctica significativa que al tiempo que existe, busca esconder su propio funcionamiento, y por lo tanto naturalizar sus efectos.

La autora afirma que el sujeto está constituido, es decir, es el resultado de determinados discursos gobernados por algunas normas que van conformando su identidad, entendiendo que esta significación “[...] no es un acto fundador, sino más bien un procedimiento regulado de repetición” (BUTLER, 2007, p. 282)

En esta repetición se esconde y se dictan reglas que producen efectos sustancializadores, por lo tanto, el sujeto posee una capacidad de acción al estar introducido en esta repetición, que tiene lugar en la significación en una órbita de obligatoriedad, pero que a su vez posibilita al sujeto la capacidad de cambiar esta repetición (BUTLER, 2007)

Se debe en cuenta que los discursos se fueron efectuándose en los talleres lúdicos recreativos, como también en el grupo de discusión, teniendo en cuenta que estos discursos

¹⁵“Na sua concepção, o sujeito se constitui mediante uma submissão primara ao poder, que atravessa os valores e as normas internalizadas desde a infância, por meio dos processos de socialização” (FURLIN, 2013, p. 397)

fueron generados en plural, en un colectivo, coexistiendo por lo tanto en determinado marco temporal/espacial, involucrando determinadas posibilidades discursivas. Comprendo en este sentido que se reafirma la capacidad de agencia de los niños y su situacionalidad, no queriendo caer en un argumento de que la agencia supone una reflexión del sujeto para dejar de repetirla.

Es importante entonces remitirse a la performatividad de Butler (2007, p. 31) la cual expresa que “[...] mi teoría a veces oscila entre entender la performatividad como algo lingüístico y plantearlo como teatral”. Es a partir de esta cita, que se comprende a la performatividad como la construcción de un discurso repetitivo, que se ha trabajado y expuesto sobre lo referenciado anteriormente.

A partir de la cita anterior y de los aportes de Butler (2007), comprendo a la performatividad entendiendo que el sujeto es performativo en su concepción¹⁶, es decir, el sujeto es reflexivo, puede resistirse al poder del cual es constituido, encuentra en sí mismo y en la relación con otras determinadas posibilidades de resignificar determinadas normas, discursos, experiencias y prácticas sociales.

Entiendo entonces a partir de la comprensión del sujeto como sujeto performativo una producción ritualizada de determinadas repeticiones de normas, que no lo determinan totalmente (BUTLER, 2007).

Comprendiendo esta agencia del sujeto, damos cuenta que la agencia está condicionada por determinadas limitaciones, y ella también puede alterarlas. Esto tiene que ver con la concepción de infancia, los niños su proceso de socialización inicial hereda determinadas significaciones, que pueden estar limitadas contextualmente, pero él mismo puede en este proceso de socialización (primaria y secundaria) alterarlas.

Otro de los aportes que resulta pertinente traer a mención de Butler (2007), es como la misma comprende al género, entendiendo que “[...] el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza” (BUTLER, 2007, p. 55). El género aparece como un medio discursivo/cultural, y por lo tanto a través de este la naturaleza sexuada o un sexo natural se va estableciendo como prediscursivo, es decir, anterior a la cultura, y por lo tanto aparece como una superficie políticamente neutral sobre la cual va actuando la cultura (BUTLER, 2007).

Entiendo a partir de lo anteriormente expresado que el género tiene que aparecer como una designación cultural del yo, es decir, tal como expresa Butler encima el género aparece

¹⁶Posee lo lingüístico de la performatividad ya que el lenguaje se comprende como una práctica/institución concreta y contingente que se mantiene por la elección de los individuos; es decir, repetida por los sujetos, pero con posibilidad de cambio (como bien plantea Butler (2007); el lenguaje no es misógino en su utilización, sino en su estructura) y lo teatral del sujeto se encuentra relacionado a la repetición sin cuestionamiento.

como lo discursivo, y por tanto cultural, a su vez el hecho de considerar al género como esa superficie políticamente neutral mencionada por Butler, se le quita al género la producción cultural del mismo, escondiendo esta “producción”.

Resulta pertinente plantear cómo es que para Butler (2007) el lenguaje es importante, expresando que para la teoría feminista, el desarrollo de un lenguaje específico que represente de una manera adecuada y completa a las mujeres es necesario para promover la visibilidad política del movimiento. Hay que hacer alusión aquí a cómo el lenguaje aparece como un instrumento o herramienta, entendiendo que el mismo no es misógino en sus estructuras, y si es misógino en las utilizaciones del mismo. (BUTLER, 2007). Además, Butler afirma que “El lenguaje es una de las prácticas e instituciones concretas y contingentes mantenidas por la elección de los individuos, y, por lo tanto, debilitadas por las acciones colectivas de los individuos que la eligen” (BUTLER, 2007, p. 87). Con esto anteriormente expuesto, se quiere dejar en claro que el lenguaje aparece como una práctica o institución concreta, siendo el mismo contingente que son elegidas por los individuos, y debido a ello, las mismas son debilitadas por acciones colectivas que los individuos eligen, es decir, el lenguaje se reproduce de acuerdo a estas acciones colectivas seleccionadas por los mismos individuos.

La autora expresa como la gramática¹⁷ en sí misma no puede ser un indicio real de relaciones entre los géneros, ya que la misma gramática “[...] respalda justamente el modelo sustancial de género como una relación binaria entre dos términos positivos y representable” (BUTLER, 2007, p. 75). Esta relación binaria hace alusión al sexo/genero.

La autora comenta que la situación cultural es de suma importancia en la vida de las mujeres, ya que representara adecuada o inadecuadamente, o no representara nada en absoluto. La autora asimismo afirma que el lenguaje es una práctica, una institución concreta, una contingencia mantenida por elecciones de individuos, y por tanto, debilitadas por acciones colectivas de individuos que la eligen, esto a su vez está determinado por la “*dimensión semiótica*”, es decir, con las premisas “*lacanianas*”, que expresan ciertos límites para el lugar de la subversión que hace alusión a lo femenino (y no a lo masculino, ya que el patriarcado es un sistema que opera a partir de la operación, estableciendo de este modo culturas patriarcales) y la autora afirma la necesidad de una estructura matriarcal o matrilineal, para de este modo sentenciar el fin de lo patriarcal como nombre al principio y aborde la cuestión del sujeto, es

¹⁷Se expresa la necesidad del lenguaje inclusivo, y la utilización de nombrar a “les niñes”, ya que sino se estaría considerando universal el lenguaje, y bien se sabe que no lo es (como la Real Academia Española lo quiere hacer creer), ya que el lenguaje que conocemos como universal sigue siendo en realidad un lenguaje que va en contra al movimiento feminista y se reproduce en determinadas culturas, y contextos sociohistóricos.

importante plantear que Butler (2007, p. 46) comenta que “[...] deben cumplirse los requisitos para ser un sujeto antes de que pueda extenderse la representación”. La autora resulta ser muy clara a la hora de definir sujeto, comentando que la construcción política del sujeto se va realizando con algunos objetivos legitimadores y excluyentes, y estas operaciones políticas se esconden y naturalizan a partir de un análisis político en el que se encuentra basado las estructuras jurídicas (BUTLER, 2007).

Por lo que, la autora da una síntesis en el poder jurídico produce de forma irremediable lo que afirma que la política debe preocuparse de esta doble función del poder; aquella que hace referencia a lo jurídico, y por otra parte, la que hace de cuenta a lo productivo. Resulta más que pertinente entonces traer a mención a la autora, quien afirma la importancia de la ley para la constitución del sujeto “[...] la ley produce y posteriormente esconde la noción de ‘un sujeto anterior a la ley para apelar a esa formación discursiva como una premisa fundacional naturalizada que posteriormente legitima la hegemonía reguladora de esa misma ley’” (BUTLER, 2007, p. 48)

La autora deja demostrado cómo la hipótesis prevaleciente de lo que es la integridad ontológica del sujeto antes de la existencia de la ley debe ser entendida cómo un vestigio contemporáneo de una hipótesis del estado de naturaleza, (acto fundador) comentando que esta fábula de la ley fundacionalista sienta las bases de las estructuras jurídicas del clásico liberalismo (BUTLER, 2007).

Lo que quiero expresar con lo anteriormente expuesto, es que la ley genera y configura al sujeto en tanto sujeto en determinado contexto sociohistórico y en determinada cultura, esta ley genera un determinado reconocimiento del sujeto (o un no reconocimiento) en dicha ley, entiendo entonces de esta forma que las leyes representan las normas y valores de una cultura socio-históricamente determinada, haciendo que el sujeto luche desde el plano jurídico por una implementación de una ley que lo reconozca, lo que a su vez está relacionado con la subversión del sujeto y la no repetición de estas normas sociales.

Prosiguiendo sobre lo que la autora comenta, que si una “es” una mujer, es evidente que esto no es todo lo que una mujer “es”, es decir, que el concepto no es exhaustivo, y que esto no se debe a que una persona con un género predeterminado sobrepase algunos atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de una forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y a su vez se va entrecruzando con otras modalidades que hacen referencia a la raza, a la clase, a componentes sexuales, y regionales de determinadas identidades que son discursivamente constituidas (BUTLER, 2007).

De esta manera, la autora hace hincapié nuevamente en como en la creencia política debe de haber una base universal para el feminismo, y pueda generarse una identidad que permita aparentemente existir en todas las culturas, expresando que a menudo esta idea de opresión de las mujeres posee alguna forma específica reconocible dentro de lo que es la estructura hegemónica/universal del patriarcado y la dominación masculina (BUTLER, 2007).

Es necesaria determinada base universal que comprenda a la opresión como elemento común de todas las mujeres, entendiendo que la opresión se encuentra presente en todas las culturas, considerando esta forma a la opresión con una base “universal” que permitirá al feminismo localizar a la opresión como horizonte para derrumbar las sociedades patriarcales (BUTLER, 2007).

El patriarcado el cual es universal, recibe críticas en los años recientes porque no tiene en cuenta el funcionamiento de la opresión de género en contextos culturales singulares en los que se produce. La urgencia del feminismo por caracterizar de universal al patriarcado ha generado en algunas ocasiones que se busque un atajo hacia esta universalidad categórica buscada, que ha originado la experiencia de subyugación habitual de las mujeres. De todas formas, hay que comprender que no es solo el patriarcado quien genera opresión en las mujeres, tal como plantea Butler (2018)

[...] ya no se considera la “discriminación de género” como un código para la discriminación contra las mujeres, sería igualmente inaceptable proponer una visión de la discriminación de género que no tuviera en consideración las formas diferenciales en las que las mujeres sufren la pobreza y el analfabetismo, la discriminación laboral, la división del trabajo en términos de género en el marco global o la violencia sexual y de otros tipos (p. 23-24).

De esta manera, es que se da cuenta que no es solamente el patriarcado quien genera opresión a las mujeres, sino que también el marxismo/comunismo también lo generan, tanto, así como el psicoanálisis, siendo estas las tres vertientes de opresión hacia la mujer (BUTLER, 2007).

De esta manera, el feminismo como unidad de la categoría de las mujeres resulta importante para la teoría del feminismo. Planteo que es esta unidad de “las mujeres” es lo que le brindara a la teoría del feminismo la identidad, expresando que la estructuración de una identidad se genera dentro de determinados límites culturales que se encuentran disponibles, estableciendo una definición que descarta por adelantado la aparición de nuevos conceptos de identidad, y que en determinadas acciones políticamente comprometidas y a través de esta, la táctica fundacionalista no puede tener como fin normativo la transformación o ampliación de estos conceptos que ya existen en la identidad (2007).

Ahora bien, resulta más que pertinente traer a colación la definición que la autora plantea de género, estableciendo que este es el concepto principal que aborda la autora;

El género es una complejidad cuya totalidad se posterga, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta creara identidades que alteradamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento, se trata de un conjunto abierto que permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un telos normativo de definición cerrada (BUTLER, 2007, p. 70).

De esta forma, se comprende al género como una categoría histórica que siempre está en construcción, por lo que hay que aceptar al género como una forma cultural de configuración hacia el cuerpo, estando abierto por lo tanto a su continua reforma (BUTLER, 2007). Por último, y para ir finalizando la presente subsección, es que se trae a mención a Butler (2018, p 13) quien expresa “[...] el género propio no se “hace” en soledad. Siempre se está “haciendo” con o para otro” además afirma que lo que sería mi propio género, quizás está apareciendo en algunas ocasiones como alguna cosa que uno mismo crea o que efectivamente le pertenece.

Comprendiendo al género de acuerdo a lo anteriormente expuesto, es que se expresa la necesidad al paso a la próxima subsección, ya que se baja a tierra el concepto de género al contexto escolar.

2.2 Bajando la categoría género para la realidad escolar contemporánea

Como se nombró anteriormente cuando se trabajó con la autora Butler, la performatividad opera e impacta en diferentes instituciones, siendo la performatividad discursiva y operando en todos los niveles. Es a partir de ello, que comprendo que la performatividad impacta en instituciones como la educativa, es por esto que se hace necesario trabajar con los aportes de Guacira de Lopes Louro (2000; 2001; 2003; 2004; 2008). Además de esto, se puede plantear que Louro trabaja con la dimensión educativa en relación a la época, y Butler por su lado trabaja lo discursivo y lo performativo.

Se tomarán en cuenta los aportes de la autora para bajar la categoría género a la realidad escolar en la contemporaneidad. En conformidad con ella, entiendo a la escuela como un producto de diferencias, distinciones, y desigualdades que desde sus inicios la escuela se presentó como una institución que ejerce esta función distintiva de ella (LOURO, 2003).

Desde entonces, según Louro (2003) la escuela se encarga de separar a los sujetos, creando el concepto de la otredad de aquellos que no ingresaban en ella. La misma también en

su interna posee múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización. Conforme Louro (2003) la escuela de la sociedad occidental moderna comenzó entonces a separar adultos de los niños, católicos por protestantes, de esta forma, la escuela moderna fue designada al rol de clasificar. Ella también se hace diferente para los ricos, como para los pobres, y también se encargó de separar inmediatamente a los niños de las niñas. En palabras de la autora, la escuela

Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos". (LOURO, 2003, p.57)

Así como expresa la autora, la escuela va delimitando espacios, usando para estos símbolos y códigos, la escuela afirma lo que cada uno puede (o no puede) hacer, separa e instituye. Informa el lugar de los pequeños y los grandes, de los niños, y de las niñas (LOURO, 2003).

A través de diferentes prácticas, la escuela hace que los sujetos conformen ciertas concepciones que son luego aprendidas e interiorizadas. Las mismas se tornan casi naturales, como hechos culturales. Un ejemplo claro de ello es como la escuela decide el tiempo que importa ligado al tiempo de trabajo, y el tiempo del ocio, apostando las formas adecuadas para cada persona ocupar y gastar su tiempo (LOURO, 2000).

Además, es importante destacar cómo a lo largo de la historia y también a lo largo de diferentes comunidades en la modernidad se fueron construyendo modos y diversas formas de concebir y lidiar con el tiempo y el espacio, valorizando el mismo de diferentes formas. Es importante establecer cómo se valoriza de forma diferente al ocio, y al trabajo, la delimitación de lugares permitidos y lugares prohibidos, así como también en conjunto con esto la determinación de que sujetos podían o no podían transitar en los mismos; y tal como expresa Lopes Louro "*A escola é parte importante desse processo*" (LOURO, 2003, p. 60).

Respecto a esto, se debe tener en cuenta lo que la escuela hace con los niños, con mucha naturalidad, tal naturalidad no es tan fuertemente construida, sino que esta naturalidad nos impide notar que, en el interior de las actuales escuelas, donde conviven niños y niñas, ellos circulan y se agrupan de formas distintas.

Se observa entonces, que ellos parecen precisar de un espacio para ellos, y las niñas un espacio para ellas, parecen preferir naturalmente las actividades al aire libre, que las que son dentro de sala de clase (LOURO, 2000).

Louro (2000) realiza ciertas indicaciones en cuanto a la construcción del sujeto, a partir de la referenciar a Foucault. Lo que la autora expresa en cuanto al sujeto es que la subversión de la gramática y la metafísica¹⁸ del sujeto se puede orquestar a la formación y a la sustentación de los sujetos, entonces el sujeto en sí mismo no puede ser responsabilizado en tanto de que el “sujeto” es su propio efecto.

Entiendo entonces a partir de la referencia de la autora a Foucault, que el sujeto al ser responsabilizado de su agencia en cuanto sujeto, y haciéndolo responsable de sí mismo, plantea que el sujeto es su propio efecto, con esto se quiere decir que el sujeto tiene esa capacidad de agencia de quebrar (o no quebrar) con la repetición en términos de Butler, pero a partir de las indicaciones de Foucault, que trae la autora Louro es que planteo que el sujeto no puede ser responsabilizado de quebrar estas normas socioculturales (LOURO, 2008)

Asimismo, Louro (2004, p.61) expresa cómo es que determinados gestos, movimientos y sentidos son producidos en el espacio escolar, e incorporados por niños, haciéndose parte de sus cuerpos, allí se aprende a mirar y se mira, se aprende a escuchar, a hablar y a hacer silencio, se aprende a preferir. Todas estas lecciones son atravesadas por las diferencias, además de producir ellas mismas la diferencia. De esta forma, las marcas de la escolarización se inscriben en el cuerpo de los sujetos mismos; los niños.

Louro (2008) haciendo alusión a Foucault, analiza las estrategias de saber que producen un “elenco” (puede tomarse al elenco en tanto un grupo de una clase, o todos los niños que se encuentran sumergidos en la institución escolar), planteándose que en primer lugar se establece un problema, y en seguida a la construcción de este problema, el problema aparece como “patológico”, y finalmente en este proceso se propone una “cura” para normalizar esta patología.

Louro comenta como es que la “[...] educação sexual que chamei de formas “normais”:
as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização” (LOURO, 2000, p. 73). De esta forma menciono que al plantear a los niños en tanto “población-problema” deja abierto en el currículo la educación sexual como parte del mismo, lo que podría incluir a una educación sexual crítica.

Entiendo que esto anteriormente mencionado se encuentra relacionado también con lo anterior planteado por Louro al párrafo anterior, ya que plantea que hay ciertos gestos, movimientos y sentidos que son producidos en el espacio escolar (entendiendo al espacio escolar en tanto elenco -termino de Foucault-) por lo que al entender al espacio escolar como

¹⁸Entendiendo a la metafísica como una de las disciplinas que examina la naturaleza de la realidad.

un espacio que plantea un problema, y por lo tanto una patologización del problema es que se podría incluir en el currículo temas relacionados a la educación sexual; lo que refiere a la igualdad de género y la diversidad sexual en sí misma.

Por otra parte, Louro (2004) plantea que se debe tener en cuenta que las palabras poseen historia, o mejor dicho, ellas hacen historia, la misma ubica al concepto de género ligado directamente a la historia del movimiento feminista contemporáneo¹⁹.

Louro (2004) demuestra entonces cómo el movimiento feminista resurge a partir de 1960, y cómo el mismo no se dedica solamente a movilizaciones y protestas públicas, sino también a través de libros, revistas, y medios de comunicación escritos.

Además, Louro hace alusión al sexismo y homofobia en la práctica educativa, demuestra cómo el proceso de fabricación de los sujetos es continuados y generalmente muy sutiles, y en este sentido afirma que este proceso llega a no llega a percibirse. Por lo tanto, se afirma que la mirada debe de volcarse especialmente para las prácticas cotidianas escolares en las que se ven envueltos todos los sujetos (LOURO, 2008)

Planteo aquí entonces en cuanto autor de la disertación de maestría, que los sujetos se tornan conscientes de sus cuerpos en la medida en que hay un proceso de disciplinamiento sobre ellos. Ante este proceso de disciplinamiento se procura determinadas búsquedas de respuestas, de resistencia, de transformación o hasta mismo de subversión para estas imposiciones que se dan sobre los cuerpos.

Por otra parte, la autora deja demostrado que la cultura de la escuela hace que las respuestas estables y la enseñanza de hecho sean más importantes de determinadas cuestiones íntimas. Entiendo como cuestiones íntimas sexualidad, y sobre todo la diversidad sexual, entendiendo que la escuela da más prioridad a otros aspectos (como las ciencias naturales, el aprendizaje de las matemáticas, entre otras cuestiones) que al currículo queer, o currículo de la sexualidad.

Louro (2000) en este sentido, expresa como es que en la cultura aparece determinados modos autoritarios de interacción social que impiden la posibilidad de nuevas cuestiones (entiendo estas nuevas cuestiones como ligadas al currículo queer) desestimulando estas cuestiones que podrían generarse como sorprendentes. Todo esto genera, como plantea Louro en que “[...] estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais” (LOURO, 2000, p. 62). Además,

¹⁹Se plantea que la segunda onda del feminismo como el momento en el que surge el concepto de género, y que el feminismo se vuelca para la producción de construcciones propiamente teóricas.

Louro comenta como ciertos profesores se niegan a trabajar la sexualidad, expresando que tienen que cumplir la materia determinada por el currículo oficial.

Ahora bien, en este momento es que se hace necesario explicar lo que se entiende por currículo queer. Tal como expresa Louro,

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (...) Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização (LOURO, 2018, p. 35).

De esta forma, se entiende que hay determinadas condiciones que posibilitaron la emergencia de un movimiento queer que ultrapasa las cuestiones de una política o teorización del movimiento homosexual o lesbico, tal como se planteo anteriormente, hay teorías tal como la queer que precisan ser comprendidas dentro de un cuadro mas amplio que el post-estructuralismo (LOURO, 2018).

Louro afirma de esta manera que la teoría queer permite pensar la ambigüedad, la multiplicidad y la fluidez de aquellas identidades sexuales y de género, pero además de todo esto, la autora afirma que la teoría queer también sugiere nuevas formas de pensar la cultura, el conocimiento, el poder y la propia educación. De esta manera, es importante preguntarse ¿a que nos referimos cuando pensamos en una pedagogía o un currículo queer?, a lo que LOURO (2018, p. 45) expresa: “Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de genero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas”.

De esta manera, de acuerdo con LOURO (2018) cuando se refiere a un currículo o una pedagogía queer se piensa en exigir que se preste más atención al juego político implicado en la pedagogía en general, por lo que, en lugar de contemplar a la sociedad plural, se torna imprescindible darse cuenta de las disputas, negociaciones y conflictos que resultan ser constitutivos de las posiciones que los sujetos ocupan. Por lo que, para una pedagogía queer o un currículo queer no resulta suficiente con denunciar la negación o el sometimiento de los sujetos que se comprenden dentro de la comunidad LGBTQIA+, sino que resulta necesario deconstruir aquel proceso por el cual algunos sujetos se tornan normalizados y otros marginalizados, y de esta manera resulta evidente el proceso de heteronormalización, demostrando de esta forma “(...) a constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada” (LOURO; 2018, p. 46).

Resulta más que pertinente de esta forma, traer a colación la siguiente cita de LOURO (2018, p. 59) en la cual la propia autora deja sumamente claro lo que significa hacer queer el currículo;

O que significaria tornar queer o currículo? (...) A palavra tem no contexto anglo-saxao mais de um significado: constitui-se na expressão pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais e transsexuais (...) e corresponde em português, a estranho, esquisito, ridículo, excêntrico, etc. Se a transformamos num verbo “estranhar” chegaremos a algo como “estranhar” o currículo (...) quando pretendemos “estranhar o currículo”, nosso movimento seria parecido com isso, ou seja, seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), trata-lo de modo não usual; seria um movimento no sentido de desconcertar o transtornar o currículo (LOURO, 2018, p. 59)

Cuando Louro (2018) se refiere a currículo queer lo hace en relación de poner en cuestión el conocimiento, pero además el propio currículo, poner en cuestión aquello que es conocido, poner en cuestión como llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o a desconocer) otras.

Además, la autora en “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas” afirma lo ya afirmado por mí mismo, al tiempo que expresa; “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente” (LOURO, 2008, p. 18). Además, sigue afirmando que la construcción de los géneros, y de la sexualidad se da a través de inúmeros aprendizajes y prácticas, insinuándose al sujeto en determinadas situaciones, emprendida de modo explícito o disimulado por un conjunto inagotable de instancias sociales y culturales, siendo estos procesos minuciosos, sutiles, y siempre inacabados.

Entiendo estos espacios que la autora comenta a la instancia de las sociedades cuando se conmemora ser parte de la comunidad LGBTQIA+. Muchas veces las instancias de luchar por el reconocimiento de pertenecer a la comunidad LGBTQIA+ se vivencian como espacios de fiesta y diversión, atrayendo a personas que no habitan estos espacios por luchar por el reconocimiento y la lucha por ampliar los derechos de dicha comunidad, sino que están allí por el simple hecho de vivenciar estos espacios como momentos de fiesta y diversión.

La autora afirma inclusive que la forma de trabajar la sexualidad debe ser a partir de películas, a partir de historietas y a partir de poesías. Es importante aquí expresar entonces la forma en la que se trabajó la igualdad de género y la diversidad sexual en la escuela de Macapá;

como se planteó en la introducción, a través de un libro de historietas, estando esto ligado a lo que Louro (2004) expresa anteriormente.

Por otra parte, la autora afirma que currículos, normas y procedimientos de enseñanza, además de teorías, lenguajes y materiales didácticos, y también los procesos de evaluación son construidos teniendo en cuenta las diferencias de género, la etnia, y la clase, siendo estos construidos por las diferencias, y al mismo tiempo, siendo productoras de estas.

En cuanto al lenguaje que se habló anteriormente, planteando que el lenguaje demarca los lugares de los géneros, no solamente por el ocultamiento de lo femenino, sino también por las diferencias que se adjetivan y son construidas y atribuidas a los sujetos, por el uso (o no uso) de ciertos diminutivos, por la elección de los verbos.

Por último, se hace necesario explicar cómo es que, en algunas áreas escolares, son construidas las identidades de género, siendo muchas veces estas en discursos que se encuentran implícitos, pero afirma como en las clases de educación física este proceso es generalmente más explícito y evidente, ya que lo que se espera por parte de los niños y de las niñas es algo diferente (LOURO, 2000).

En lo que respecta a esto, la autora menciona que la escuela genera y fija “[...] uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero ‘normais’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000, p. 17).

Entiendo en cuanto autor, que la escuela en tanto institución genera determinadas identidades de género, las cuales están ligadas como menciono la autora a la identidad heterosexual, no dejando lugar para la expresión de otras identidades (pertenecientes a la comunidad LGBTIQA+).

Además, la autora (2000) afirma que aquellos sujetos que se atreven en el espacio escolar a expresar de forma evidente su sexualidad y la misma no se condiciona con la identidad heterosexual, quedan “marcados” y se redobla la vigilancia sobre ellos.

Por otra parte, la autora expresa como es que se da la homofobia en el espacio escolar, explicando que “(...) em inúmeras situações e em distintas idades, meninos e homens constituíam grupos extremamente de ‘fechados’ e os viviam de forma muito intensa” (LOURO, 2000, 19).

La autora da unos ejemplos de estos grupos, refiriéndose a equipos de fútbol, los grupos que se forman para los campamentos. En estos espacios se conforman determinadas “[...] piadas e gozações, apelidos e gestos” (LOURO, 2000, p. 19) dirigidos a aquellos que no se ajustan a los padrones de género y de la sexualidad en la cultura que se encuentran viviendo.

Además, entiendo en cuanto autor que la homofobia en la escuela genera determinados desplazamientos de aquellos que no se adecuan a la norma heterosexual, generando un alejamiento a estos sujetos, y muchas veces se da la exposición al ridículo o sentimientos de no querer habitar el espacio escolar.

Louro (2004) realiza una crítica a las transformaciones históricas y políticas que ocurrieron en Brasil en 1980, las cuales marcaron a la infancia, tales como la consolidación de la investigación universitaria. Además del carácter emergencial que estaba surgiendo desde el plano de lo político y lo público. Cabe resaltar entonces, que estas interpretaciones académicas se dirigen menos para la sexualidad, y se dirigen más hacia los efectos del discurso sobre aquello que se considera “sexual”.

Estos discursos de la producción universitaria brasilera pasan a insistir más en el carácter normativo y normalizante de los discursos en torno a las prácticas y las relaciones sexuales, el debate académico en ese entonces se construía en torno a una gama de demostraciones teóricas e históricas, postulando o confirmando que el espacio de la discusión psicocientífica en torno a lo sexual no es sino un espacio discursivo que busca producir normalización, a partir de lo normal sexualizante (LOURO, 2004)

No hay que dejar pasar, la concepción que la autora posee sobre lo drag queen, lo hiperfeminizado, y lo transexual, ya que en estas concepciones que la autora plantea que encuentra intrínseco a la naturalización de las relaciones de poder, en lo que hace referencia a lo nítido-obvio. En este sentido, la autora expresa que se ubican en el campo social determinadas posiciones de “sujetos trans”, que se ubican en el límite del cuerpo, de los géneros, y de las sexualidades. Louro (2004) demuestra entonces que estas significaciones sobre lo drag queen, lo hiperfeminizado, y lo transexual se transforman en significaciones de sujetos que cruzan la frontera de la modernidad y de las sociedades occidentales que nos encontramos vivenciando.

En cuanto autor, y llevando esto a la escuela, es lo que ya quise expresar anteriormente, lo hiperfeminizado en niños genera exposiciones al ridículo y a determinados apodosos que les otros niños pueden dar a estos que se salen de la norma, al igual que las infancias transexuales en el espacio escolar.

En cuanto a esto expuesto en el párrafo anterior, no se debe de ser ingenuo y “normalizar” a estos sujetos que significan estas significaciones, y en este sentido, no se trata de psicologizar o mismo de despatologizar tales figuras por medio de la norma disciplinadora de las sociedades modernas.

La autora plantea que los movimientos homosexuales en Brasil y el mundo, durante la década de los 1970 y los 1980 (época que se comienza a investigar sobre la infancia) se da una

relevancia mayor a lo “homosexual”, en este sentido, la posición que adquirió lo homosexual reunió un gran paraguas en la lucha por la diversidad, tanto de sujetos concretos, como de historias personales y singulares de estos sujetos.

Por lo que, es indispensable que los sujetos se asuman, siendo este uno de los efectos indirectos de estos movimientos. Louro (2004) incluso menciona que estos movimientos de la lucha LGBTIQ+ fueron movimientos de afirmación de la identidad, lo que generó claramente que estas identidades de los sujetos que pertenecen a la comunidad se amuelden y reproduzcan. Por lo que se deja sobreentendido que esta comunidad LGBTIQ+ produce discursiva y políticamente su propia identidad.

A partir de lo anteriormente expuesto, es que se deja en claro cómo es que se entiende el género a partir de los aportes que dicha categoría nos hace pensar sobre el contexto escolar.

Por otra parte, se da paso a la siguiente subsección, la cual plantea una tabla de elaboración propia, a partir de la cual se busca dejar en claro las categorías abordadas en la presente disertación de maestría, y luego de exponer dicha tabla se busca producir un resumen de la categoría explicadas en palabras propias.

2.3 Presentación de categorías analíticas según autor, y su descripción.

En la presente subsección, se hace referencia que se plantearan determinadas categorías analíticas que refieren a determinadas autoras (BUTLER, 2008, 2018 e LOURO, 2004, 2008) de forma de dejar en claro estas categorías para los lectores de la presente tesis de maestría, para luego adentrarse al marco teórico propiamente dicho.

De esta forma, las categorías seleccionadas fueron; “Dimensión semiótica”; “internalización”; “acto fundador”; “performatividad”; “repetición”; “situacionalidad”. Hasta aquí son categorías que refieren a la autora Butler (2007). Luego tenemos las categorías “género” y “sujeto” que son abordadas por las dos autoras. Después proseguimos solo con Lopes (2000; 2001; 2003; 2004; 2008), quien presenta las categorías de “escuela”; “naturalidad”; “educación sexual / currículo queer”.

Fig. 1. Tabla con presentación de las categorías analíticas.

CATEGORIA	AUTOR	BREVE DESCRIPTOR.
Internalización	Butler (2007)	Procesos de interiorización lo externo haciendo que el sujeto pueda (o no) desarrollar a lo largo de su trayectoria de vida y que a partir de la reflexión de cuenta de ciertas relaciones de poder que suceden

		tanto fuera como dentro de él, lo que tiene que ver con la subjetivación de su propia trayectoria de vida
Género	Butler (2007) y Louro (2001)	Complejidad cuya totalidad se posterga, nunca aparece completo en determinadas coyunturas en el tiempo.
Sujeto	Butler (2007) y Louro (2008)	Sujeto en cuanto una persona tiene la posibilidad de repetir una norma de un determinado contexto sociohistórico
Educación sexual / Currículo queer.	Louro (2004)	Educación sexual crítica dentro de la institución escolar. Currículo de la sexualidad que aparece determinado por la cultura. o currículo de la sexualidad.

fuentes: elaboración del autor

Ahora bien, la categoría de internalización, está relacionado a lo que nos referimos anteriormente con acto fundador y repetición, ya que las mismas están intrínsecamente relacionadas. En cuanto a la **internalización** se plantea que la misma tiene que ver con el proceso de socialización (tanto primaria, como secundaria) haciendo alusión a que la escuela como una de las instituciones donde ocurre la socialización secundaria. Hay que hacer mención claramente a la dimensión semiótica, ya que hay determinadas acciones y efectos de los discursos que se dan dentro de un sistema de comunicación, la cual se da a partir de una determinada matriz de poder sobre el sexo y el género, regulando de esta forma la inteligibilidad del sexo y del género que se efectiviza en acciones concretas de regulación. Se hace referencia a esto, ya que la internalización ocurre en el marco de esta dimensión semiótica, que “obliga” al sujeto por lo tanto en su proceso de socialización a hacer su internalización en el marco de determinadas acciones, y determinados efectos de discursos.

En cuanto al **género** como categoría, esta se hace entrar en la medida que se entiende al género como una complejidad que nunca aparece en una época sociohistórica acabada, sino que se posterga, y nunca aparece completa en determinadas coyunturas. Esto tiene que ver con lo anteriormente planteado, el género nunca aparecerá como acto fundador de cierta repetición, ya que siempre se está definiendo y redefiniendo a lo largo de su momento sociohistórico. Por lo tanto, aquí entra en cuestión la capacidad del sujeto, el sujeto en cuanto constructor de normas sociales en la actualidad en la cual se encuentra viviendo, el sujeto en cuanto sujeto que vivencia una época histórica y es capaz mediante su capacidad de agencia “quebrar” con estas interiorizaciones realizadas.

En cuanto al **sujeto**, las autoras poseen la misma concepción, que el sujeto es construido sociohistóricamente, pero a su vez el sujeto se encuentra sumergido en este contexto/tiempo teniendo capacidad de agencia. Además, plantean que el sujeto en sí mismo no puede ser responsabilizado por su propio efecto, ya que este efecto se encuentra condicionado por estar determinado contexto sociohistórico y, por lo tanto, a determinada cultura. En cuanto a Lopes, ella hace una referencia a Foucault, para definir el termino sujeto, expresando que el sujeto pasa a ser muchas veces responsabilizado de su agencia en cuanto sujeto. En cuanto a esto Louro (2003) resulta ser bastante precisa, encuadrando el contexto sociohistórico en la cual el concepto de genero surge. La autora expresa que el mismo surgió en la historia del movimiento feminista contemporáneo, específicamente en el paso de la segunda onda del feminismo a la tercera, expresando que es el momento sociohistórico donde Butler escribe “El género en disputa”. En cuanto a Butler en este sentido de definir al **género**, la misma expresa que el género es una complejidad, en la que nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo, de esta forma deja al género en una coalición abierta, creando identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de determinados objetivos del momento, tratándose de esta forma a un conjunto abierto que permita múltiples coincidencias o discrepancias, haciendo por lo tanto que el género no obedezca a algo normativo, o a una definición cerrada.

Ahora bien, Louro también realiza referencia a **la educación sexual o la pedagogía queer**. En cuanto a esto, la autora se apoya en Foucault, para definir a la población que acude a la escuela como una “población problema”. Louro (2008) de esta forma, al plantear que les niñas que acuden al espacio escolar refiriéndose a los mismos como una “población problema” deja abierta la posibilidad para la instauración de una educación sexual critica, o de una pedagogía queer, ya que les niñas podrían reflexionar sobre igualdad de género y diversidad sexual, generando en sí mismos un efecto que pueda llegar (o no) a determinar en esto que venía referenciándose anteriormente cuando se hablaba de ruptura-situacionalidad-acto fundador.

Hay que hacer referencia de forma clara como es que a partir de plantear a la población educativa como una población objetivo se da inicio a determinadas prácticas a patologizar (termino de Foucault) y en este estadio de considerar a la población escolar como población problema se pueden instaurar en las mismas una pedagogía queer que vaya más allá de lo que hoy se trabaja en las mismas. (LOURO, 2008)

2.4 Reflexiones a partir de lo expuesto.

En estas reflexiones finales de la sección teórica plantearé los principales aprendizajes que dejan las autoras. En primer lugar, en cuanto a Butler se puede nombrar que a partir de sus conclusiones en “El género en disputa” (2007) nace la categoría de la internalización, la cual entiendo que se refiere a los procesos de socialización (primaria como secundaria) pero a su vez la misma hace alusión a cómo la escuela es la institución que actúa en la socialización secundaria, y cómo es que la internalización no acaba nunca, ya que los sujetos siempre se encuentran internalizando normas a lo largo de sus trayectorias de vida.

Ahora bien, de esto surge la repetición, que es una categoría nombrada por la misma Butler en sus conclusiones, planteando que hay determinados procesos de repetición que se dan en las culturas y por lo tanto en determinados contextos sociohistóricos, la cual se da a partir de un acto fundador que se da antes del sujeto.

Se brinda igualmente al sujeto una capacidad de agencia con la finalidad de demostrar que el sujeto en cuanto sujeto posicionado en el contexto sociohistórico y cultural puede poner en el terreno de la problematización estas normas culturales, para así quebrar con ellas.

Asimismo, otras de las categorías abordadas por Butler en la sección teórica fue la de “dimensión semiótica”, explicando que en esta se expresan algunos límites para que el lugar de la subversión que hace alusión a lo femenino, planteando que en esta dimensión semiótica sentenciara el fin del patriarcado. Comprendiendo de esta forma que lo femenino está dentro de la “ley patriarcal”

Por otra parte, otro de los aportes de la autora fue la de plantear a la performatividad como algo lingüístico y teatral (BUTLER, 2007). De esta forma se entiende que la performatividad siempre se da en la constitución de un discurso repetitivo.

Prosiguiendo, una de las categorías trabajadas por la autora fue el concepto de situacionalidad (BUTLER, 2007), planteando que los discursos de los sujetos se dan en determinados contextos sociohistóricos y culturales, entendiendo que los mismos muchas veces se dan a partir de algo colectivo, existiendo de esta forma determinado marco temporal.

Ahora bien, se plantea la existencia de dos categorías en las cuales las autoras en cuestión realizan determinados aportes. Una de ellas es la concepción del sujeto, en la cual plantean que el mismo es construido sociohistóricamente, pero a su vez el sujeto se sumerge en este contexto/tiempo teniendo capacidad de agencia, de esta forma plantean que el sujeto no es responsable de su propio efecto.

La otra categoría trabajada por ambas autoras es la de género. Louro este sentido es bastante precisa en los textos que se referenciaron en la presente disertación. La misma plantea que el género surge encuadrado en determinado contexto sociohistórico, haciendo referencia que el mismo ha surgido a partir del movimiento feminista en su segunda onda, cuando se está dando paso para la tercera onda, momento en el que se empieza a teorizar sobre el género. Este contexto es en el que Butler (2007) escribe su obra llamada “El género en disputa”, planteando que el género es una complejidad, y por lo tanto nunca se da de forma completa en determinada coyuntura en el tiempo, de esta forma deja abierto el concepto de género, dando la posibilidad para que nuevas identidades se instauren.

Refiriéndome a la autora Louro, se plantea la categoría de la escuela, planteando que la misma es una institución disciplinada en sus orígenes, en la cual se dan determinadas relaciones de poder, y actúa en cuanto institución que se encarga de clasificar a los sujetos, estableciendo diferencias, distinciones y desigualdades. Otro de los aportes de la autora es lo que tiene que ver con la educación sexual o la pedagogía queer, y para ello la autora se remite a Foucault, con la finalidad de definir a la población que asiste a la escuela como una “población problema”, por lo tanto, la escuela como institución patológica, lo que permite intervenir sobre la misma, creando posibilidades nuevas tales como un currículo queer, o la educación sexual en sí misma.

Louro (2008) deja entendido que la comunidad LGBTIQ+ produce su identidad de forma discursiva y política. Esto se encuentra relacionado con lo planteado con Butler, cuando la misma expresa que “las prácticas sexuales no normativas cuestionan la estabilidad del género como categoría de análisis” (BUTLER, 2007, p. 12).

De esta forma y con lo anteriormente explicado sobre la historia de los estudios de la infancia en Louro (2008), y sobre todo con la historia de los movimientos LGBTIQ+ Butler deja en claro que la performatividad se da como la construcción de un discurso, y a su vez que la estabilidad de un género como categoría de análisis cuestionarán siempre a las prácticas sexuales no normativas.

3. ANÁLISIS: Les niños como sujetos activos y voz propia de sus percepciones sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

Resulta relevante en esta introducción al análisis recordar el problema de investigación que se propone la presente investigación. La misma hace referencia a poder comprender de qué forma los talleres lúdicos-recreativos repercuten en la comprensión de los niños sobre la igualdad de género y la diversidad sexual. Podrá visualizarse lo mismo a partir del avance de la discusión sobre estos componentes en los mismos talleres lúdicos-recreativos, así como también (y fuertemente allí) en el análisis de los grupos de discusión llevados a cabo.

Asimismo, resulta clave recordar los objetivos que se propone la investigación. Como objetivo general, se establece poder analizar a partir de la propia visión de la infancia, la repercusión que los talleres lúdicos-recreativos que se organizaron en torno a los conceptos de la igualdad de género y diversidad sexual, que fueron realizados en el contexto escolar. Los objetivos específicos que están relacionados con esta sección de la tesis, son poder analizar aquellas interiorizaciones que los niños fueron realizando en los talleres lúdicos-recreativos y los grupos de discusión sobre los conceptos de la igualdad de género y la diversidad sexual. Asimismo, el objetivo que también hace relación con esta etapa de la investigación está relacionado a identificar en las intervenciones de los niños los padrones de género que provienen del adultocentrismo.

Se debe recordar también el abordaje metodológico que se propone la investigación, desde la cual, a partir de un abordaje cualitativo, se pretende comprender determinados fenómenos humanos que se entienden parte de la realidad social, en donde se busca interpretar determinadas acciones de esta realidad social vivida y compartida por sus semejantes. En este caso, se pretendió analizar esa realidad social vivida y compartida por los niños que refiere a la igualdad de género y la diversidad sexual. Este abordaje cualitativo permitirá la descripción y análisis de la percepción que los niños poseen sobre la igualdad de género y la diversidad sexual, enmarcado en la dinámica escolar, de aquellos niños que participaron de los talleres lúdicos-recreativos y los grupos de discusión. Además, y de acuerdo a la hermenéutica filosófica (DENZIN, LINCOLN; 2006) que se utilizara para el análisis del tratamiento de los datos, se entiende que los enunciados de los niños (que se irán describiendo a medida que avance el análisis) están impregnados por características sociohistóricas y culturales de la época y del lugar en la cual se está investigado, determinado por el presente, también por un pasado, y un futuro porvenir. Ahora bien, respecto específicamente al lugar donde se realizó la investigación se explicita que fue en una escuela pública de la ciudad de Macapá, y en cuanto

al tiempo donde fue realizado el trabajo de campo, se establece que el día dos de diciembre se realizaron los talleres lúdicos-recreativos con ambos grupos de niños, y el día nueve de diciembre los grupos de discusión también con ambos grupos de niños.

Debe recordarse que se propone la realización de los talleres lúdicos-recreativos, utilizando el libro titulado “Basta de cuentos: las aventuras de Ruli”, el mismo fue diseñado por la Cooperativa de trabajo GEDUCA, la cual actúa en escuelas públicas y privadas de Uruguay. Este libro fue traducido al portugués en su totalidad por quien suscribe, y fue puesto a disposición en la escuela donde se realizaron los talleres. Posteriormente a la realización de estos talleres, se dio paso a generar un grupo de discusión (SCRIBANO, 2008), entendiendo que el grupo de discusión representa la producción, circulación y reproducción del discurso social que se está proponiendo analizar. De esta forma, los grupos de discusión brindan información sobre cómo se origina, multiplica y acepta lo que un colectivo piensa sobre un determinado aspecto de la vida social. En este caso específicamente, se entendía que el grupo de discusión aportaría información sobre la comprensión respecto a la igualdad de género y la diversidad sexual del colectivo de niños de ocho y once años enmarcados en el contexto escolar.

No se debe dejar pasar por desapercibido el hecho de que la realización del taller lúdico-recreativo en primera instancia, y el grupo de discusión en una segunda instancia (y en fechas diferentes, estando distanciados una semana la realización de uno con respecto al otro) tuvo como base un presupuesto ético²⁰ de investigaciones realizadas con niños. Este presupuesto ético está relacionado con el hecho de que la relación con los niños se establece desde una relación que tiende a la horizontalidad, buscando generar de manera lenta una relación de confianza, ya que la relación de adulto-investigador, y niños-investigados no es simétrica, por lo cual, se busca que la relación sea construida con afecto y respeto (CUNHA, 2017).

De esta forma, se demuestra que la presente investigación, al tener un carácter participativo, herramientas como la empatía, la confianza, y la flexibilidad fueron claves durante el trabajo de campo para poder develar la esencia de las percepciones que los niños poseen sobre los componentes investigados. Este dato no es menor, ya que como se demostrará en el análisis que se propondrá a continuación, puede visualizarse como en los discursos de los niños a medida que avanza el taller, como así también (y específicamente) en los grupos de discusión, esta relación de confianza que se fue construyendo permite una cierta claridad de enunciados que refieren a sus percepciones sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

²⁰Investigación aprobada por la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP) – Número de CAAE: 25030619.1.0000.0003 / Número de parecer: 3.722.632

Cabe hacer mención que los talleres lúdicos-recreativos fueron separados en dos instancias, una primera instancia donde se trabajó con las consignas lúdicas-recreativas que son establecidas por el libro “Las aventuras de Ruli”. La segunda instancia de los talleres hace referencia a las actividades lúdicas-recreativas que se concretaron luego de haber trabajado con el libro. En lo que respecta a los grupos de discusión, se describirán cuáles fueron los disparadores que se utilizaron para ir generando la discusión entre los niños.

Para poder ilustrar componentes de las dos fases de la investigación, y en la medida que se crea necesario, se hará referencia a determinados anexos a visualizar, para una mayor comprensión de las consignas (en el caso del libro), las actividades lúdicas-recreativas (y las imágenes que se utilizaron en las mismas), y los disparadores del grupo de discusión (o las imágenes que se utilizaron como disparador). En el caso de las consignas del libro, se traerán en anexo las imágenes del libro de “Las aventuras de Ruli” que permitirá acceder a los diálogos que los personajes del libro establecen, trabajándose conjuntamente de esta forma texto e imagen. Por otro lado, en el caso de las actividades, y el grupo de discusión, se trabajó solamente con imágenes como disparador. Se optó por usar imágenes, ya que a partir de estas se puede acceder a la percepción/opinión que la imagen por sí misma le genera al niño en un primer contacto, sin mediar una explicación de por medio. Sumado a esto, el uso de las mismas se explica debido a la función que las mismas cumplen en el terreno de lo lúdico-recreativo, muchas de las imágenes seleccionadas rompen con los binarios de sexo/género, buscándose a partir de estas la percepción que a los niños les genera cuando se enfrentan a ella sin previa explicación.

En esta instancia es importante mencionar cuáles fueron las principales consignas del libro que se utilizaron, que permitieron las intervenciones de los niños en el taller. No se mencionarán todas las consignas, sino aquellas que fueron más fructíferas a la hora de analizar los datos que se traerán a continuación. De todas formas, a medida que se vaya desglosando el análisis, se hará una breve mención y descripción de la consigna que permitieron las intervenciones que se están analizando.

Una de las consignas principales que generaron varias intervenciones, fue aquella en la que Ruli comenta que escuchó niños y niñas hablando de sus colores favoritos, comenzando una discusión sobre que el rosa es de niñas y el azul de niños, pero Ruli comenta que ella gusta de otros colores por diferentes razones que ella va explicitando, luego de esto, Ruli realiza la pregunta ¿Y tú, por qué gustas de tus colores favoritos?, buscando generar un intercambio en el taller.

En segundo lugar, otra de las consignas fue una en la que Ruli expresa que visita la casa de sus compañeros de escuela, y entiende que las familias son diferentes, de esta forma, menciona cómo es la integración de las familias, y los diferentes tipos de acuerdos familiares que se pueden encontrar²¹. Esta consigna continúa expresando cómo es que ninguna casa funciona igual, y cómo en algunas casas las mujeres realizan todas las actividades del hogar, y en otras son compartidas, y se va realizando una deconstrucción de cómo hombres y mujeres realizan actividades tanto del ámbito público, como del privado, finalizando esta consigna con la pregunta ¿Y en tu casa cómo funciona?, con la finalidad de producir el discurso en los niños (GEDUCA, 2019).

Prosiguiendo, otra de las consignas que fue fructífera a la hora de abordar la temática de la diversidad sexual, fue la que Ruli comenta que conoció a la tía de Mariana, y que la misma mostró fotos de su infancia, demostrando cómo es que ella nació hombre, pero hoy en día es mujer, y comentando cómo es que mucha gente no la entiende y no la acepta. Ruli también termina esta consigna preguntando ¿Y tú, conoces alguna persona trans?.

La siguiente consigna que también fue fructífera a la hora de traer a mención las intervenciones de los niños fue aquella en la que Ruli expresa que habrá una fiesta de disfraces en la escuela, y que ella decide disfrazarse de superheroína. Además, comenta cómo es que un compañero de su grupo fue disfrazado de princesa, y que su vestido estaba muy lindo. Pero comenta que la profesora se lo hizo quitar porque los niños no se pueden disfrazar de princesas, y de esta forma Ruli pregunta ¿Qué opinión posees tú sobre esto? (GEDUCA, 2019).

Por otra parte, resulta relevante explicitar cuáles fueron las cuatro actividades lúdicas-recreativas que se utilizaron luego del libro de Ruli. Las mismas se basaron en una cartilla docente que vienen en conjunto con el libro. La primera actividad utilizada fue un bingo diverso, en la que se escribieron diferentes características como “encontrar alguien que le guste las verduras”, “encontrar alguien que le guste el color naranja”, etc. La finalidad de dicha actividad era visibilizar las diferencias dentro del grupo, y promover el respeto a lo diverso (GEDUCA, 2019).

La próxima actividad realizada fue una en la que se utilizó una figura femenina, una figura masculina, dejando un espacio en el medio. Se les brindó imágenes de diferentes juguetes (ver anexo tres) y se les pidió a los niños que discutieran en grupo y ubiquen los juegos en la figura masculina si consideraban que era un juguete de niño, en la femenina si era un

²¹Comenta que en algunas casas hay muchos hermanos, en otras no. En algunas casas hay mascotas, en otras viven varias personas adultas, como; madre, padre, tío, tía, abuela, abuelo, dos padres, dos madres. En otras solamente madres, solamente padre, o solamente abuela o abuelo.

juguete de niña, y en el medio si era un juguete para ambos, buscando que se genere un dialogo en este proceso, y luego preguntándole a les niños el porqué de las ubicaciones de los juguetes (GEDUCA, 2019). En tercer lugar, se realizó una actividad que se llamaba “Las tareas”, en las que se nombraban actividades domésticas, y se le preguntaba a les niños quién las hace en su casa, y cómo le gustaría que fueran realizadas (GEDUCA, 2019). Por último, la cuarta actividad que se llevó a cabo fue una en la que se iban mostrando cuatro imágenes (ver anexo cuatro); una bandera de la comunidad LGBTQIA+, una pareja homoafectiva masculina, una pareja homoafectiva femenina, una pareja heterosexual, y el personaje trans del libro “Las aventuras de Ruli”, con la finalidad de representar las identidades trans. Estas imágenes se iban mostrando una a continuación de la próxima, y se le preguntaba a les niños que apreciación les generaba la imagen presentada (GEDUCA, 2019).

En cuanto a la forma de cómo se irá procediendo en el análisis, se planteará en primera instancia las intervenciones más pertinentes que realizaron les niños en torno a lo expuesto de acuerdo a la consigna, actividad, o disparador, y a medida que se va avanzando en el relato del trabajo de campo, se ira realizando el correspondiente análisis con las fuentes teóricas referenciadas.

Resulta importante mencionar aquí que el relato del trabajo de campo, en este caso, las intervenciones que les niños fueron desarrollando a partir de los talleres y el grupo de discusión se mantendrán en portugués, ya que se entiende que de esta forma se están trayendo las intervenciones en la lengua que se produjeron. De todas formas, las palabras que sean propias del portugués brasilero, o que sean jergas, serán traducidas al español en notas al pie de página a fin de contextualizar la intervención.

En lo que respecta a cómo fue subdividido el análisis, se expresa que el punto número 3.1 hace referencia al análisis del taller lúdico-recreativo con les niños de ocho años. Al inicio de dicha subsección se expondrá una tabla donde se expresan las edades, y el sexo/género del niño. Vale aclarar que los nombres que se exponen en dicha tabla son seudónimos. En el punto 3.2 se encontrará el análisis realizado con los discursos que se produjeron en el grupo de discusión de les niños de ocho años. Tanto en el punto 3.1, como en el 3.2 se irán presentando los discursos de les niños que se fueron generando, y a partir de ir presentando y tomando como auxilio diversas referencias teóricas, se podrá ir avanzando en el análisis a fin de poder comprender las percepciones de les niños.

El punto 3.3 hace referencia al análisis del taller lúdico-recreativo llevado a cabo con les niños de once años, en el cual se expresa en su inicio una tabla descriptiva igual a la expresada en el punto 3.1. En el punto 3.4 se plantea el análisis producido por los discursos

producidos en el grupo de discusión de los niños de once años, en los que también, a partir de referenciar fuentes teóricas se podrán ir develando las percepciones que los niños poseen sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

Por último, en el punto 3.5 puede encontrarse una síntesis de los principales resultados hallados.

3.1 Análisis taller lúdico-recreativo de niños de ocho años.

La primera descripción que resulta pertinente es plantear la cantidad de niños que estuvieron presentes en el grupo, expresando que participaron cuatro niños, de los cuales tres eran niñas, y uno era niño.

GRUPO DE NIÑOS DE OCHO AÑOS.		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE.	EDA D	SEXO/ GÉNER O
Eliana	8 años	F
Carolina	9 años	F
Jennifer	8 años	F
Juan	8 años	M

Fuente: LEMA MENDEZ, 2019 datos de la investigación INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil.

En cuanto al año escolar que se encuentran cursando los niños, se comenta que los mismos están en el tercer año de enseñanza fundamental. Además, en lo que respecta a las actividades en las que participaron, se expresa que los mismos participaron tanto en el taller lúdico recreativo, realizado el día dos de diciembre, y también en el grupo de discusión, realizado el día nueve de diciembre.

En primer lugar, expresar que una de las consignas establecidas por el libro utilizado para el taller lúdico-recreativo, Ruli comenta que visita a compañeros de su escuela, expresando que entendió a partir de esta visita que las familias son diferentes. De esta forma comenta que hay hogares en donde viven madres y padres, en otras tíos y tías, en otras abuelos/as, y en otras dos padres o dos madres. Luego que Ruli expresa esto, se pregunta a los niños cómo está conformada su familia, a lo que una niña comenta que su familia está compuesta por: “Minha avó, meu primo, a namorada do meu primo, a minha prima, a minha outra prima, meu tio, meu pai, minha mãe, eu e mais meus dois tios, minhas duas tias e o meu primo que mora lá no interior e a minha outra prima” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019)

Luego, por parte de la tallerista se continua presentando la consigna del libro “Las aventuras de Ruli”, mencionando:

Nenhuma casa funciona igual, em algumas a mãe se encarrega de tudo, em outras se compartilham as tarefas, mas muitas vezes escutei algo que não gostei: Vai lavar os pratos, mulher! Você é o homem da casa, vai consertar a eletricidade! A mãe de Santiago e Sofia trabalha muitas horas, e chega cansada. O pai trabalha, porém, menos horas” O que ela está contando aqui? (...) Como é lá na casa de vocês? Tem uma pessoa que se encarrega de tudo ou as tarefas são compartilhadas?

A lo que la misma niña responde que la composición de su familia compuesta como mencionó anteriormente por hombres y mujeres, las tareas domésticas en su casa “São compartilhadas lá em casa” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Y cuando se indaga sobre esto, la misma niña responde “A minha avó, as vezes tem um dia meu e um dia da minha irmã de lavar a louça, aí as vezes minha mãe vai trabalhar, aí fica eu, minha irmã e minha avó.” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

En estos enunciados por lo pronto se deja visualizado que la niña por más que expresa que las tareas son compartidas, las mismas son hechas exclusivamente por mujeres dentro de su hogar.

A partir de lo expresado por les niñas, se demuestra en cierta medida que las familias de los mismos están compuestas por personas de ambos sexos, pero cuando se trata de las tareas del hogar la misma niña que comento tener una familia compuesta por diferentes adultos de varios sexos, comenta que es su abuela, su hermana y también ella la encargada de realizar estas tareas dentro del hogar, dejando visualizado de esta forma que son las mujeres quienes más realizan estas actividades (RAMOS, 2013). Además, esto ocurre en la composición familiar, donde los niños transcurren la socialización primaria, aprendiendo de esta forma ciertos estereotipos de género ligados a que las mujeres son quienes realizan las tareas domésticas.

De todas formas, la tallerista comenta como parte de la consigna del libro que se utilizó una situación que expresa que la madre de un niño cuida de los niños antes de ir a la escuela con su padre, y que cuando la misma llega del trabajo se encarga de la limpieza y de cocinar, además de los cuidados de su abuela. Otra parte de esta consigna expresaba “A nossa mãe foi ensinada, que por ser mulher deve fazer todas as tarefas. Mas isso não é assim, na casa da Micaela, Bryan e Augustin, uns dias o pai lava os pratos e outros dias a mãe os

lava”²²(GEDUCA, 2019, p. 7). Cuando se consulta a les niñes si hay tareas de mujeres, y tareas de hombres, les niñes responden “Não tem! (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). “Não tem essa diferença!” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). “Nem na minha!” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). A partir del relato anterior, se presenta en discordancia con lo anteriormente expuesto, ya que les niñes no visualizan estas diferencias sucedidas dentro de la casa. Se relaciona este hallazgo con los aportes de Butler (2007) discutidos en el capítulo número uno, quien expresaba que en las repeticiones se esconden y dictan determinados efectos sustancializadores, teniendo el sujeto determinada capacidad de acción al estar involucrado en la repetición, y asimismo se expresaba que los discursos que se realizaban en los talleres lúdicos-recreativos iban a ser realizados en plural, por lo tanto, en colectivo, pudiendo estar condicionados por determinado contexto sociohistórico, lo que puede llevar a les niñes a no visualizar estas diferencias ocurridas dentro del hogar.

Por otra parte, se menciona una de las otras consignas del libro “Las aventuras de Ruli”, en la que se expresaba; “Há alguns anos conheci a Tia de Mariana, ela nos mostrou fotos da sua infância, ela nasceu menino, mas agora era mulher. Muita gente não entende, é triste que não te aceitem como você é, isso causa um dano. Ela ama ser assim, e você conhece alguma pessoa Trans.?”²³(GEDUCA, 2019, p. 8)

Frente a esta consigna una sola niña levanta la mano, y expresa que ella sabe, cuando se le pregunta a quién conoce, ella responde “Minha Tia” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), y cuando se le pregunta que percibe sobre ello, la niña responde con un silencio prolongado, por lo que se da paso a la siguiente consigna. Esto anterior se relaciona a que les niñes quienes recién están comenzando su proceso de socialización secundaria, no tengan una opinión formada sobre la temática de sexo-género-deseo sexual (BUTLER, 2007) y a esto se suma una escuela heteronormativa donde no se realizan problematizaciones sobre ello, lo que culmina en una falta de expresión por parte de la niña que conoce a una persona trans pero no tiene conocimiento sobre ello, y que podría suponerse que por parte de su familia (socialización primaria) no se habla sobre ello, ya que no es un tema del cual les niñes “están preparados para comprender”, y se suma una escuela con bases heteronormativas en la que tampoco se problematiza sobre ello.

Prosiguiendo sobre el taller, hay una consigna en la que se expresa

²²Ver anexo número uno.

²³Ver anexo número dos.

Às vezes me pergunto, por que as meninas e os meninos brincam separados? Por que só as meninas brincam de ser mães, se existem os papais? Por que só os meninos brincam de carro, se as mulheres também dirigem? Meninos e meninas se penteiam, mas só as meninas brincam disso. (GEDUCA, 2019, p. 10)

Luego de esto, se da paso a indagar sobre cómo les niños que participaron del taller lúdico-recreativo juegan y comparten sus juguetes. El niño que participó del taller expresa “Quando eu vou para a casa da minha avó, eu brinco com a minha prima” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), posteriormente el niño expresa que “Eu levo meus brinquedos “pra” lá, e ela tem os dela, aí a gente brinca junto.” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Después se le pregunta a las niñas presentes si ya jugaron con autitos, a lo que una de las niñas responde “Já! Com meus primos” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), de todas formas, se le pregunta si ya tuvieron de regalos por parte de los adultos algún autito, la niña responde que no. Quizás se pueda afirmar a partir de este ejemplo que les niños tienen deconstruido que tanto niñas como niños juegan con juguetes, y que no hay juegos “de niñas, o de niños”, pero por parte de los adultos sí hay esta convicción de que hay juegos de niñas y de niños, por lo tanto, son los adultos que no regalan a sus hijos juegos del género opuesto, dejando demostrado así que el adultocentrismo se hace presente en cuestiones tan específicas como la percepción de los juguetes. En esta misma línea de exposición realiza sus aportes Ramos, quien expresa que; “(...) o brinquedo e a brincadeira infantil acabam sendo disciplinados e regulados pelos adultos, de modo que as crianças se tornem meninos e meninas, homens e mulheres, dentro de um determinado repertório social” (RAMOS, 2013, p. 16). Prosiguendo sobre esto, es que se trae a colación el siguiente ejemplo colocado por una niña cuando se plantea la siguiente consigna del libro

Comigo, os meninos nunca querem brincar, e quando um quer, outros meninos e meninas dizem a ele que meninos não brincam com meninas”. Vocês já ouviram esse tipo de coisa? Dentro da escola, ou dentro de casa? Que menino não pode brincar com menina, ou... (TALLERISTA KATIA, 02/12/2019)

Ante la respuesta anterior, otra niña interrumpe la introducción de la tallerista, respondiendo “Já!” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Cuando se indaga sobre ello la niña responde contando una anécdota “Eu estava em uma praça, aí um menino “tava” brincando com uma menina e a mãe dele não deixou.” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), otra de las niñas participantes comenta otra situación en

la que ella problematiza sobre ello, expresando “A minha prima diz que meninos e meninas devem brincar separados, e eu disse para ela que não, e ela não gosta de brincar com meu primo” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) Por otra parte, una de las niñas comenta:

Eu brinco com a minha prima de boneca ou de carrinho, tem vezes que eu vou lá para a casa do meu primo, aí ele tem um monte de brinquedo de menino, carrinho, super-heróis, aí eu levo minhas bonecas, aí a gente brinca, eu minhas primas e ele. (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

A partir de lo expuesto anteriormente, puede visualizarse que les niñas perciben que los juguetes no tienen género, pero de todas maneras hay ciertos aportes que realizaron (como el de la prima que no juega con niños, y la niña que comento que en la plaza había un niño y la madre no la dejó jugar con una niña) que llevan a la visión de que hay ciertos niños (tal como la prima) que poseen determinadas normas y mandatos sociales contextuales que están sumergidas en ciertos procesos de construcción interior, las que se dan en ciertas relaciones de poder y por fuera del sujeto en cuestión, generando subjetivaciones (BUTLER, 2007).

Lo que quiero expresar con ello concretamente, es que la madre del niño de la plaza que no dejó jugar a su hijo con las niñas, como también la prima que no quiere jugar con su primo por ser varón están atravesados por estas normas y mandatos sociales que son establecidos a partir de estereotipos que establecen que niñas y niños no juegan juntos. Estas normas y mandatos sociales están basadas en ciertas relaciones de poder que están por fuera del sujeto, relaciones de poder tales como el adultocentrismo, donde los niños están en una relación de inferioridad con respecto a los adultos, lo que se visualiza de manera muy clara en la intervención de la niña cuando comenta que la madre no deja jugar a su hijo con otras niñas en la plaza, siendo este solo un ejemplo de ello. Además de esta relación de poder que se establece entre adulto-infante, se hace presente en esta relación el hecho de que se está materializando el sistema de género socializado por el adulto, el cual se basa en el sistema heteronormativo que reifica estas normas y mandatos sociales de “niña no juega con niño” y viceversa.

Por otra parte, hay una consigna del libro en la que se expresa que Ruli le gusta disfrazarse, y que va a haber una fiesta de disfraces en la escuela, comentando que ella se va a disfrazar de superheroína, y luego pregunta de qué gustaría de disfrazarse. Una niña responde: “De Cinderela” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), otra de las niñas responde “Branca de Neve” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) y el niño responde de “*Príncipe*” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre

de 2019). Puede visualizarse aquí que a lo que la fiesta sería en la escuela los niños responden con disfraces que van de acuerdo con su género.

Desde la concepción de Butler (2007) esto podría leerse de la siguiente forma; la autora visualiza que el género es una producción cultural, que inicialmente aparece como una superficie políticamente neutral donde a partir de determinadas designaciones culturales del yo se va produciendo, escondiéndose en este proceso la producción cultural del mismo, es decir, ocultándose su producción cultural. Esto se relaciona con lo expresado por los niños, ya que las niñas dicen quererse disfrazar de “cenicienta” o “blanca nieves”, y el niño manifestó querer disfrazarse de “príncipe” siendo estas representaciones culturales que se identifican con el mismo género de quienes respondieron. En estas respuestas se visualiza de forma clara cómo es que los sujetos a lo largo de su trayectoria poseen ciertas posibilidades de subjetivación, y en este caso las subjetivaciones van de la mano con lo esperado culturalmente, lo que a su vez está determinado contextual y sociohistóricamente. Lo que se quiere expresar con ello, es que las respuestas de los niños fueron las esperadas de acuerdo a las normas sociales establecidas culturalmente.

De todas formas, teniendo en cuenta estos datos que hacen referencia a los disfraces que utilizarían ellos mismos, y los datos anteriores de cuando los niños cuestionaron lo establecido de que las niñas y los niños no pueden jugar juntos, demostrando que al parecer tienen deconstruido este componente proveniente del adultocentrismo. En el cruzamiento de estos datos se visualiza cómo es que cuando se trata sobre la percepción de ellos mismos, es decir, la autopercepción, los niños refuerzan las normas sociales que son establecidas culturalmente, que han internalizado, pero cuando se trata de la relación con los demás, es decir, con componentes que hacen referencia a lo interpersonal, los niños demuestran cierta fluidez y deconstrucción de estas normas establecidas culturalmente. Se visualiza como la relación entre estas esferas de la autopercepción (yo)/ y lo interpersonal (otro), se refuerzan en la primera esfera, y se interpelan en la segunda.

Después de esa consigna, el libro comenta una situación en la que uno de los niños en esa fiesta fue disfrazado de princesa, y que la profesora de la escuela le hizo quitar el disfraz, preguntándoles a los niños “O que vocês acham? O que é que vocês acham disso? Vocês acham normal? Vocês acham que a professora estava certa?”. Frente a estas interrogantes una niña responde “Eu acho normal!” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) y otra de las niñas concuerda, respondiendo “Eu também.” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Esto puede relacionarse con lo expuesto por Junqueira, cuando expresa “(...) todos/as somos submetidos/as a processos de construção de corpos, sujeitos e

identidades que, no caso da sexualidade, devem estar sintonizados com a heterossexualização compulsória” (JUNQUEIRA, 2013, p. 163). Es decir, esta heterossexualización compulsoria que plantea Junqueira se hace presente en la escuela a partir de su currícula, y de lo que se espera de los niños y de las niñas en este espacio. Por otra parte, Junqueira también comenta que

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade -um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Se deja demostrado a partir de la cita anterior, que la escuela aparece como un espacio en el que sucede esta producción, reproducción y actualización de lo que se considerada parámetros de la heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2012). Esto puede visualizarse cuando les niñas expresan que “entienden normal” que la profesora estaba correcta en hacerle quitar el vestido al niño que se vistió de princesa para la fiesta de la escuela de Ruli. Es pertinente entonces mencionar al autor, cuando el mismo plantea como la heteronormatividade se hace presente en lo curricular de la escuela, entendiendo;

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Por último, se plantea como es que esa heteronormatividade reafirma y garante el éxito de los procesos de heterossexualización y de la incorporación de las normas de género. Para ello, se trae a colación la próxima consigna del taller, para comprender como estas normas de género son instauradas también en el espacio escolar. Esta consigna indaga con mayor profundidad sobre cómo son administradas las tareas en casa, y si son más competentes las mujeres para realizar tareas dentro de casa que los hombres, a lo que una de las niñas responde “Minha mãe, ela faz mais coisas do que meu pai” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), otra de las niñas participantes responde “O meu pai faz mais coisas do que a minha mãe, por que minha mãe trabalha todo dia” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), y por último, la tercera niña participante del taller responde “Minha avó faz mais coisas que meu avô” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

En dos de las respuestas se demuestra que las tareas dentro del hogar son ejecutadas principalmente por mujeres, y cuando son realizadas por hombres se debe a que la madre de la niña trabaja fuera del hogar. Además, en la intervención llevada a cabo por la niña en la que expresa cómo es que su madre realiza más cosas de su hogar, no se visualiza solamente el comportamiento de género, sino en el hecho de que la niña percibe que el trabajo que realiza su madre es más intenso que el de su padre.

Ahora bien, cuando se trabaja sobre esta cuestión también en el grupo de discusión realizado con los niños de ocho años y se indaga con mayor profundidad sobre este aspecto, el niño que participó del taller responde “Eu e meu pai a gente faz quando ela tá com o meu irmão, e quando ele fica dormindo eu fico reparando ele, aí quando ele acorda a minha mãe vai lá com ele, dá leite pra ele e eu vou fazer as minhas coisas em casa” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). El niño hace referencia a que él y su padre realizan actividades dentro del hogar cuando su madre está cuidando de su hermano bebé. Además, el mismo niño expresa que “Ela faz quase tudo, ela lava roupa, faz comida, eu varro a casa, ela passa pano e dobra as roupas” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

Esto que es mencionado aquí se encuentra relacionado con la cita anterior de Junqueira, ya que los niños perciben que las actividades dentro del hogar son realizadas en mayor parte por las mujeres, sus madres, sus abuelas, y demuestran cómo es que las figuras femeninas del hogar son las que más realizan actividades domésticas. Esto también se encuentra relacionado a la currícula escolar tal como plantea Junqueira, ya que las normas de género son reproducidas por la heteronormatividad que se reproduce y actualiza en el contexto escolar. Además, Junqueira expresa “Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais” (JUNQUEIRA, 2010a, p. 214).

Es decir, por más que lo heteronormativo (que demarca la secuencia entre sexo-género-sexualidad de acuerdo a la norma de lo heterosexual) concurre en variados espacios sociales e instituciones, es en la escuela y en la familia donde más se hace presente la heteronormatividad, esto se deja claramente explicitado cuando los niños comentan cómo es que se realizan las actividades dentro del hogar de ellos, y también deja ver como la escuela produce, reproduce y actualiza estos parámetros de la heteronormatividad a partir de la reproducción de las normas de género, y tal como plantea Oliveira “(...) o silenciamento da escola, por vezes, produz efeitos sobre a realidade dos sujeitos que participam da dinâmica escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 362), este “silenciamento” de la escuela (que a su vez no es silenciamento, sino que es producción y reproducción de la heteronormatividad sin cuestionamiento) produce los efectos sobre la

realidad de los sujetos que participan de la dinámica escolar, en este caso, les niñas y su familias.

Ahora bien, cuando se inicia con las actividades lúdicas-recreativas del taller, hay una actividad en la que la acción a realizar era colocar imágenes de juguetes²⁴ en una figura de cuerpo masculino, una figura de cuerpo femenino, o en el espacio que queda entre ambos (para colocar juguetes que sean para ambos géneros). Uno de los juegos colocados en el medio fue la muñeca con accesorios, y cuando se indaga sobre ellos, una niña responde “Por que as vezes o homem pode cuidar da boneca ou a mulher” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) y cuando se le pregunta a los demás del grupo si concuerdan con ello, una niña responde que “Sim, porque as vezes é meu pai que fica reparando eu e a minha prima, ou então as vezes é a minha mãe e tem vezes que eu que fico reparando meu primo e minha prima” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Por otra parte, otro de los juguetes colocados en el medio fue el carrito de autos, y cuando se indaga sobre ello, una niña responde que “eu brinco com o carrinho do meu primo as vezes, então tem vezes que ele brinca com a minha boneca.” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). En cuanto a los juguetes tanto de niñas, como de niños, se visualiza una cierta problematización ya realizada por les niñas, podría decirse de acuerdo a lo expuesto por Butler (2007), hay ciertas normas sociales que son repetidas culturalmente, y que los sujetos poseen en su trayectoria ciertas posibilidades de subjetivación que conducen a estrategias de resistencia, lo que llevaría a quebrar o resistir a estas normas establecidas socio-culturalmente. Estas anteriores podrían ser las establecidas desde la mirada del adultocentrismo, a partir de la cual se entiende que “niñas juegan con muñecas, carritos de bebé, maquillajes, kit de peinar y cocinitas”, y “niños con pistas de autitos, autitos y superhéroes”, pero cuando se visualiza qué es lo que les niñas opinan sobre ello se percibe un determinado quiebre en estas interiorizaciones. Les niñas resisten a estas normas establecidas, y plantean que tanto “juguetes para niñas” y “juguetes para niños” pueden ser utilizados por ambos.

Otra de las actividades lúdicas recreativas que se realizaron fue mostrar a les niñas cuatro imágenes²⁵ una de la bandera que representa a la comunidad LGBTQIA+, otra en la que aparece una pareja homoafectiva masculina, donde se visualiza una pareja homoafectiva femenina, otra donde se presenta una pareja heteroafectiva, y la última donde aparece el personaje trans de las aventuras de Ruli (para representar a una mujer trans). La primera imagen

²⁴un juguete de maquillaje, autitos, un kit de peinar, una pista de autitos, una muñeca con accesorios, un carrito de bebe, superhéroes, una cocinita, un oso de peluche, , una pista de autitos (ver anexo número tres)

²⁵Ver anexo número cuatro.

en mostrar fue la bandera LGBTQIA+, y les niñas expresan que ya vieron esa bandera antes, pero que no saben lo que significa, expresando que la bandera les parece “Interessante!” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Luego de esto, se da paso a explicar lo que significa la bandera, y se les pregunta si entendieron y cuáles son sus opiniones sobre ello, a lo que una de las niñas responde “Diferente” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) el niño responde “Achei bacana” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019) y una niña responde “É legal” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

La segunda imagen en mostrar fue la pareja heteroafetiva, a lo que los niños ríen, y el niño expresa que esa imagen le hace recordar a sus padres “Todas as vezes eu vejo meu pai e minha mãe se beijando” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). Y otra niña concuerda, comentando “Eu também.” (Estudiante Jennifer, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019). La tercera imagen que se muestra es la de la pareja homoafectiva, a lo que el niño que participa del grupo plantea que ya ha visto parejas homoafectivas, y una niña responde que nunca vio. Otra de las niñas responde “Eu já.” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), otra de las niñas señalando el beso entre los dos hombres comenta que “Eu já vi esses dois” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), el niño responde que “só vi esse aqui já na televisão, na novela” (Estudiante Juan, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), refiriéndose también al beso de los dos hombres. Por otra parte, la tallerista se pregunta si es una imagen de alegría o de tristeza, a lo que les niñas responden, de alegría. Una de las niñas comenta “Eu acho diferente (...) Aqui é uma mulher e um homem e aqui é um homem e mais outro homem se beijando” (Estudiante Eliana, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019).

Se deja demostrado de esta forma que a partir de lo adultocéntrico se plantea que les niñas no pueden entrar en contacto con la temática de la diversidad sexual ya que “son demasiado pequeños para ello”²⁶, y sin embargo en sus intervenciones sobre esto, sus respuestas fueron súper naturales, y comentaron ya haber visto parejas homoafectivas. Se cree pertinente mencionar a Oliveira, cuando plantea “(...) a quebra do silêncio sobre a sexualidade e suas modalidades é o primeiro passo que a escola e os educadores de forma mais específica- pode tomar para alterar esse cenário” (OLIVEIRA, 2013, p. 362). Se plantea esto para ir finalizando el presente análisis de los niños de ocho años ya que si la escuela (y principalmente los educadores) trabajaran sobre los componentes de la igualdad de género y la diversidad sexual,

²⁶Es una afirmación que se realiza desde el adultocentrismo, a partir de una visión del sentido común.

quebrando de esta forma el silencio sobre la sexualidad y sus modalidades, sería un primer paso para poder cambiar el escenario actual.

3.2. Análisis grupo de discusión niños de ocho años:

Por otra parte, en el grupo de discusión se indaga un poco más sobre la realidad escolar en conformidad con los estereotipos de género, y una niña comenta la situación de un niño en la escuela que le gusta jugar con niñas, y expresa que otros niños le dicen que él es niña, tal como expresa, “já, porque falaram o que você fica brincando com as meninas, você é uma menina” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019), cuando se le pregunta a ella si hizo algo al respecto, la niña responde “só observei de longe” (Estudiante Carolina, taller lúdico-recreativo, diciembre de 2019)

Lo expuesto con anterioridad se encuentra relacionado a cómo la escuela (entendiéndola en cuanto heteronormativa) no enseña a los niños en igualdad de género y diversidad sexual. Además, la escuela en tanto espacio donde se reproduce la heteronorma es un espacio en donde van a circular prejuicios que van a transformarse en discriminaciones de diferente índole, tales como el racismo, el sexismo, y la homofobia.

En este caso anterior, se puede visualizar un tipo de discriminación que podría llamarse homofóbica hacia un niño por gustarle jugar con niñas, de todas formas, se debe tener en cuenta lo planteado por Junqueira (2013), cuando expresa que por más que parezcamos masculinos o femeninos, o más una cosa o la otra, esto haga referencia a algo respecto a nuestra sexualidad. Bajo este tipo de argumentos se reafirma la idea desde la cual sujetos masculinos afeminados sean “homosexuales”, una creencia que dicho sea de paso se deposita de forma insistente y reiterada en la concepción heteronormativa (JUNQUEIRA, 2013). En consonancia con Castañeda (1999, p. 110) “la homofobia no sólo es el miedo o rechazo a la relación sexual entre personas del mismo sexo, sino también el miedo o rechazo a la confusión de géneros”.

Es decir, no porque al niño le guste jugar con niñas “es niña”, así como el “parecer masculinos” o “parecer femeninos” eso diga algo de nuestra sexualidad, de todas formas, en la intervención de la niña que comenta esta situación está por debajo el preconceito de “niñas juegan con niñas” (porque son femeninas) y “niños juegan con niños” (porque son masculinos), que se transforma luego en una forma de discriminación que podría asociársela a la de homofobia en el espacio escolar.

3.3 Análisis taller lúdico-recreativo niños de once años:

Resulta necesario comenzar con una descripción de cuántos niños participaron del taller, expresando que participaron tres niños, y tres niñas.

GRUPO DE NIÑOS DE ONCE AÑOS:		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	EDAD	SEXO/ GÉNERO
Joaquina	11 años	F
Regina	11 años	F
Ana	11 años	F
Tatiana	10 años	F
Thiago	11 años	M
Javier	11 años	M

Fuente: LEMA MENDEZ, 2019 datos de la investigación INFANCIAS LIBRES: Pensar la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la niñez, en la ciudad de Macapá, Amapá, Brasil.

En relación al año escolar en el que se encuentran cursando los niños, se establece que los mismos están en el quinto año de enseñanza fundamental. Además, en lo que respecta a las actividades en las que participaron, se expresa que los mismos integraron tanto en el taller lúdico-recreativo, realizado el día dos de diciembre, y también en el grupo de discusión, que se concretó el día nueve de diciembre.

En primer lugar, cuando el tallerista comenta la actividad número uno²⁷ del libro “Las aventuras de Ruli”, expresando “eu ouvi meninos e meninas falando das suas cores então começou a discussão sobre que o rosa é de meninas e o azul é de meninos” los niños comentan en el fondo “Não!” luego de esto la actividad continua, y se pregunta “O quê que é não nessa história?” por parte del tallerista, a lo que una niña responde “É que o rosa é de menina e o azul é de menino, mas isso não importa. A gente que decide as nossas escolhas.” (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) y otra niña interviene comentando “Incrivelmente a minha cor preferida é azul” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego de ello, un niño comenta “Eu gosto de todas as cores” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

²⁷Ver anexo número cinco.

Por parte del tallerista se pregunta a los niños “Tem algum problema de menino gostar de rosa?” a lo que les niños responden que “Não” pero en el fondo se escuchan risas, el tallerista interpela esto y pregunta “E porque esse riso aqui? Porque a vontade de rir quando o menino fala que gosta de rosa?” a lo que un niño responde “Da vontade de rir” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), y el tallerista pregunta “Mas da onde vem essa vontade de rir quando a gente ouve que o menino gosta de rosa?” y una niña responde “Eu acho que é porque eles entendem outras coisas (...) por que já pensa que é viado²⁸” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), y otro niño agrega “Sapatão²⁹” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). La niña que anteriormente comentó que su color favorito era el azul, expresa cómo es que cambió sus gustos en los colores, expresando

Outra coisa que eu ia falar. É que eu tenho uma amiga, que ela fala: “Aí Joaquina é melhor tu não gostar de rosa, porque rosa é de patricinha”, não sei o que, não sei o que.... Por isso que eu não gosto de rosa. Aí eu falei: “Mas Nazaré, eu gostava de rosa mas eu me enjoiei e não é por isso que eu não gosto mais. Ainda gosto só um pouco, mas a minha cor preferida é azul. (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

Luego, por parte del tallerista se vuelve a preguntar y se le pide a los niños que expliquen por qué si un niño gusta de rosa es gay, a lo que el niño que realizó esta afirmación responde “Eu acho que viado, pode ser chamado de homossexual.” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) Y por parte del tallerista se interpela sobre ello, y pregunta qué es lo que conecta el color a la palabra homosexual, a lo que una niña responde “Porque tem certas pessoas que é da igreja, aí ela fala: “a não meu filho, tu tá desse jeito, desse jeito agindo como menina gostando de rosa.” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego de esto, una niña agrega un comentario, expresando

Mas eu já vi muitos homens que eles gostam que agem como meninas, então deixa a vida deles e eu não faço nada com eles. Ei Professor? Eu também já vi dois meninos namorando lá.... Eles moravam num hotelzinho lá na frente da minha casa aí eles namoraram, aí teve também outra menina da minha vizinha que namora com outra menina. Ai eu perguntei como pode acontecer uma coisa dessa mãe? Aí ela falou: “Eu não posso te falar porque tu não tem idade (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

²⁸Expresión del portugués brasileño, para referirse a los gays. En este contexto no es un término peyorativo.

²⁹Expresión del portugués brasileño, para referirse a las lesbianas. En este contexto, no es un término peyorativo.

Y otro niño expresa “A mamãe fala assim mesmo pra mi” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Ahora bien, de las presentes intervenciones de les niñes se pueden realizar varias observaciones. En primer lugar, visualizar cómo es que el adultocentrismo que se encuentra figurado en el libro de “Las aventuras de Ruli” cuando ella comenta que escuchó decir que el “rosado es de niña” y “el azul es de niño”, ya se realiza por parte de les niñes una interrupción, mediante la cual ellos plantean no estar de acuerdo con ello. Otro aporte que se puede visualizar sobre lo del adultocentrismo, es cuando una de las niñas plantea comprender que hay dos vecinos de ella que son pareja, y la niña en sus argumentaciones dice comprenderlo. Sin embargo, cuando la niña le pregunta a la madre cómo puede suceder que dos hombres estén en pareja, la madre le responde que “no tiene edad para esto”, y otro niño señala que su madre responde lo mismo para él. Se visualiza de esta forma que son los adultos quienes poseen esa visión de la infancia, según la cual les niñes son inferiores con respecto a ellos, y no tienen edad para comprender a las parejas homoafectivas, siendo algo que la niña ya había comprendido por sí misma. Esto anterior se encuentra intrínsecamente relacionado con lo expuesto por Ramos, cuando plantea que “(...) a idade passa a ser, então, não só uma marcação cronológica, mas um meio de nos definir, delimitar e descrever (...) o que o sujeito consegue ou não fazer é cobrado socialmente de acordo com sua idade” (RAMOS, 2013, p. 1).

Por otra parte, otras de las apreciaciones que se puede realizar es que les niñes de ocho años no realizaron ninguna observación sobre que el color rosa es de niña y el azul es de niño, sino que los mismos comentaron que esto era “normal”. Además de que en esta parte de la consigna los mismos plantearon solamente sus colores favoritos y no realizaron aportes significativos en esta parte de la tarea. Esto puede relacionarse con que a medida que les niñes van avanzando en sus socializaciones (tanto primarias como secundarias), hay ciertas normas sociales que se van haciendo presentes. En lo traído a mención en el capítulo anterior de la mano de los aportes de Butler (2007), se podría mencionar que el acto fundador³⁰ del cual referencia Butler sería “Los niños usan azul, y las niñas usan rosa”, entendiendo este discurso en tanto gobernado por ciertas normas sociales, culturales y contextuales que son determinadas por cierto marco sociohistórico. Este acto fundador es repetido a través de la repetición de la que Butler también hace alusión, entendiendo que la repetición es lo que hace a los sujetos repetir determinadas normas sociales. Ahora bien, si tenemos en cuenta el concepto de

³⁰Acto fundador entendido en tanto resultado de determinados discursos gobernados por algunas normas sociales, culturales y contextuales.

situacionalidad de Butler, comprendemos como es que a partir de la situación sociohistórica en la que el sujeto se encuentra inmerso realiza sus propias significaciones, por lo que el sujeto en cuestión (que serían los niños) comprende que el acto fundador del cual se parte posee falencias, y comentan sus argumentos de ello, realizando comentarios tales como que las niñas también pueden tener su color favorito de azul, y problematizando que los niños a los que les gusta el rosado pueden ser llamados de “viados” (gays), o las niñas de “sapatão” (lesbianas) por gustar de azul, y realizan problematizaciones sobre ello.

En función de lo anterior, hacer mención como es que según la intervención de la niña que comenta que la Iglesia tiene injerencia en que “las niñas gusten de rosa y los niños de azul” es importante traer a mención a Proença,

(...) é possível a partir de questionamentos e do ato de desaprender aquilo que tomamos por natural, pois nada é natural, a norma que se estabeleceu historicamente nas sociedades ocidentais se remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada, ou seja, a constituição de cada um passa pelas marcas da cultura, da história, da medicina, da igreja, das leis e , também e principalmente, da escola, onde as crianças passam grande parte de seu cotidiano (PROENÇA, 2013, p. 210).

Es a partir de esta cita anterior que se demuestra cómo es que los niños a partir de sus cuestionamientos van desaprendiendo en la medida de lo posible lo que aparece como natural (en palabras de Butler, lo que se entiende por acto fundador), esto queda en evidencia en las intervenciones de los niños, que plantean que son ellos quienes hacen sus elecciones. Además, en cuanto a la injerencia de la Iglesia en lo que respecta a la producción, reproducción y actualización de los estereotipos de género, Ramos, realiza una indicación interesante, expresando “(...) a Igreja (...) e as prática educativas também produzem saberes e espaços sociais generificados” (RAMOS, 2013, p. 16). Demuestra entonces como es en la escuela, pero también en la Iglesia donde se producen saberes y espacios sociales de acuerdo al género de las personas.

Por otra parte, se hace necesario mencionar a Bonfim e Mesquita, quien plantea el concepto de “ideología de género” (concepto más que pertinente para esta parte del análisis) y cómo el mismo ha surgido en el marco de instituciones religiosas, expresando que a pesar de que el término ideología de género se ha popularizado en los últimos años en Brasil;

(...) pesquisas demonstraram que ela tem suas origens na década de 1990, por meio de um ativismo religioso, principalmente católico, interessado em combater ideias e avanços em torno do debate de gênero e sexualidade, em

especial no campo da educação. No Brasil, desde 2014 o combate a “ideologia de gênero” tem sido utilizado por distintos grupos como estratégia de mobilização pela retirada das menções de gênero e orientação sexual dos documentos que regulamentam diretrizes e traçam estratégias para a construção de uma escola democrática. (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 2).

De esta manera, se tiene que comentar en primer lugar como es que cuando se empieza a referenciar el concepto de género en cuanto construcción social, se comienza a traer para la agenda de derechos humanos demandas, y para las agendas de gobiernos políticas públicas, temáticas volcadas a la sexualidad, a la homosexualidad y a la desigualdad existente con base en los estereotipos de género, tal como lo define Miskolci (2018, p. 59)

O espectro “ideologia de gênero” delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres, e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais.

Estos grupos que hablan de “ideología de género” para referirse a estas demandas y políticas públicas en torno a la sexualidad, la homosexualidad, y a la desigualdad que tiene como base las normas de género plantean que el concepto de género amenazarían a les niños. No se puede no hacer mención al movimiento “Escuela sin partidos”, el cual plantea Miskolci se trata de “(...) uma associação pouco conhecida, criada em 2004 para combater o que definia como “doutrinação marxista” nas escolas (...) passou a adotar como alvo a chamada “ideologia de gênero” (...) como suposta ameaça as crianças e a família brasileira em 2015” (MISKOLCI, 2018, p. 58).

Cabe referirse a cómo el actual presidente de Brasil³¹ (en aquel entonces diputado) encabezó este movimiento de “Escuela sin Partidos”, y particularmente fue actor central contra el material que iba a ser distribuido en las escuelas para enfrentar la discriminación y la violencia contra homosexuales, bisexuales, travestis y transexuales; este material era “nombrado” de forma peyorativa como el “Kit Gay”. A partir de esto el entonces diputado conto con el apoyo de la bancada evangélica, de congresistas católicos y conservadores agnósticos, estableciendo que la imagen de les niños estaba puesta sobre amenaza, lo que genero que el material didáctico que iba a ser distribuido en las escuelas fuera cancelado. Cabe visualizar entonces como es que estos “(...) empreendedores morais que deflagraram a cruzada definem a família como indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em

³¹En la actualidad el presidente de Brasil es Jair Bolsonaro.

relação as mulheres e aos filhos defendendo por tanto, a autoridade absoluta do pai e a família como verdadeiro estado de exceção” (MISKOLCI, 2018, p. 62). Este movimiento de “Escuela sin Partidos” claramente posee una ideología, la cual es una ideología tradicional basada en el hombre blanco, heterosexual, de clase media, urbano, católico o evangélico, que defienden el control de los hombres y su autoridad absoluta como padre de la familia, manteniendo a las mujeres y les niños bajo su control y vigilancia. Finalmente, cabe mencionar nuevamente a Junqueira, quien expresa “(...) caberia admitir que nossos/as jovens já estudam “isso” -mas a partir da perspectiva heteronormativa, na produção de corpos, sujeitos e identidades segundo a lógica da “heterossexualização compulsória” (JUNQUEIRA, 2010b, p. 130)

De acuerdo a lo expresado con anterioridad, les niños estudian los componentes de la igualdad de género y la diversidad sexual bajo la lógica de la “heterossexualización”, de todas formas hay que dejar visualizado cómo es que les niños que participaron del taller cuestionan esto, generando nuevas significaciones. Se puede hacer referencia también a que les niños tienen ya internalizadas algunas normas de género. Esto puede visualizarse cuando los mismos asociaron a los niños que les gusta el rosado como cosa de “viado” (gay), siendo esto un presupuesto que viene de las concepciones de los adultos, de lo históricamente determinado, y les niños en su proceso de socialización internalizaron esa concepción según la cual “gustar de rosado”, y “ser niño varón”, es “ser gay”, lo que a su vez es lo que se espera que aprendan de acuerdo a que lo que se aprende en la socialización de la familia, pero sobre todo en la escuela a partir de una mirada heteronormativa, y por lo tanto heterossexualizada. Además de ello, como se planteó anteriormente, el carácter heteronormativo plantea una coherencia heteronormativa entre el trinomio sexo-género-sexualidad.

Prosiguiendo sobre las intervenciones de les niños, una niña comenta una situación que sucede dentro de la escuela, expresando “Hoje na nossa sala existe um menino chamado Lucas³² (...) ele é muito apegado as meninas. Nós somos bastante amigas dele. Os meninos julgam ele por brincar com as meninas, chamam ele de viado. E o Javier, tá aqui como testemunha disso.” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Y el niño que fue interpelado en el grupo por hacer esto, responde “Só que eu não fazia isso” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), y la niña comenta que por parte de una profesora se intervino en ello, expresando “Aí hoje em dia isso acabou, porque a nossa ex-professora explicou pra gente que não se importa se o menino anda com a menina ou

³²Optamos por mantener las menciones realizadas por los estudiantes. De todas formas, como forma de garantizar el anonimato de todes les niños, mismo aquellos que no participaron de la investigación, pero fueron nombrados por los estudiantes. Por lo tanto, todos los nombres son seudónimos.

anda com menino. Não é porque ele anda com menina que ele vai ser gay, não, ele só é amigo” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

Ahora bien, en función de lo antedicho por les niñes se puede realizar varias líneas analíticas. Para ello, en primer lugar se menciona a Junqueira, debido a que se entiende que el subsiguiente aporte que realiza se encuentra vinculado con lo expuesto por les niñes,

Pessoas identificadas como dissonantes em relação as normas de gênero e a matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade geralmente traduzida entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes (JUNQUEIRA, 2012, p. 69).

En el caso de Lucas, el hecho de que él, de acuerdo a lo que fue planteado por les niñes, se relacione más con niñas que con niños, hace que los demás niños de la escuela lo llamen de “viado” (gay), haciéndose presente esa “pedagogía del insulto” que Junqueira (2012) hace referencia. La misma se hace presente a partir de estas ridiculizaciones, juegos, y sobrenombres utilizados hacia los niños que son disonantes conforme a la matriz heterosexual. Además, dicho autor expresa que “Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam ‘homossexuais’. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada doxa heteronormativa (...) “menos masculino” só pode ser homossexual e, portanto, inferior” (JUNQUEIRA, 2012, p. 72). Claramente se debe hacer mención a que existen plurales, dinámicas y multifacéticas formas de expresar la masculinidad y la femineidad, expresando bajo esto que no porque un niño sea más apegado a las niñas es gay, o ser afeminado es ser gay, entendiendo que esta creencia reside en el centro de lo que se comprende como “verdades” reiteradas e insistentes de la heteronormatividad; “menos masculino” solo puede ser homosexual, y viceversa.

De todas formas, hay que ver la injerencia que posee la escuela en ello, ya que tal como expresa Junqueira “Na escola, indivíduos que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapam da sequência heteronormativa são postos a margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos” (JUNQUEIRA, 2010a, p. 214). Esto se puede visualizar cuando la maestra interviene explicando a los niños que Lucas es amigo de las niñas por la amistad, y no por el ser gay tal como expresan los demás niños. Se deja demostrado entonces que es “(...) necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a inteira instituição” (JUNQUEIRA, 2010a, p. 215). Es decir, no es solamente la escuela que vigila a cada niño afeminado, sino más bien la

institución entera, esto se debe a que la escuela afronta procesos de construcción de diferentes masculinidades.

Por otra parte, resulta relevante hacer referencia al planteo de Bonfim, quien señala “(...) a escola exerce uma pedagogia sobre a sexualidade que mantem certa hierarquia por meio de práticas de vigilância que pairam como uma ameaça sob todas e todos (...) as discussões de gênero e diversidade sexual só aparecem na escola para marcar aquilo que é diferente” (BONFIM; MESQUITA, 2020, p.9). Lo que expresa Bonfim y Mesquita en dicha cita se percibe claramente en la intervención de la profesora de les niñes, es decir, la escuela en cuanto institución a través de una “pedagogía de la sexualidad” mantiene determinadas jerarquías que a través de las prácticas de la vigilancia controlan a les niñes que participan de dicha institución, y específicamente en lo que hace referencia al género y a la diversidad sexual. Estas prácticas de vigilancia se hacen presentes para marcar y demarcar aquello que es diferente; en este caso específicamente, la intervención de la profesora sobre un aspecto que hace referencia a la diversidad sexual se hizo presente a partir de eso “diferente” expresado por Bonfim y Mesquita (2020). Es a partir de que Lucas es “diferente” a los demás niños, que surge una práctica que va dirigida hacia la diversidad sexual, pero esta práctica es una práctica de vigilancia, independientemente de que la intervención realizada por la maestra fue explicar a les niñes que no porque Lucas tenga amigas niñas sea gay, o sea llamado de gay.

Por último, en lo que hace referencia a esto, no hay que dejar desapercibido lo que plantea Junqueira, al tiempo que expresa:

Durante esses anos de encontro com profissionais da educação de todo o país (...) a maior parte dos relatos de docentes referirem-se a casos de homofobia³³ contra estudantes de sexo masculino (...) faz logo pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual (JUNQUEIRA, 2010a, p. 224).

Esto se visualiza de forma específica en lo que fue expresado por les niñes, ya que se hizo evidente una práctica de vigilancia del aparato educativo sobre las normas de género en el caso de un niño, viéndose en este sentido que la práctica de vigilancia “obsesiva” está puesta

³³Cabe hacer mención en este momento a lo que se entiende por el concepto de homofobia, ya que no hay que dejarlo por sobreentendido, en este sentido es que se trae a mención a Junqueira quien expresa “(...) o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a homossexuais (...) parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltado contra quaisquer sujeito, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação as normas de gênero, a matriz heterossexual, a heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 67).

en el disciplinamiento de los sujetos portadores de la identidad de referencia; la masculina heterosexual.

Prosiguiendo sobre el mismo eje de análisis, es que se cree pertinente traer a mención a Junqueira, quien expresa “(...) falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica pode ser insuficiente (...) em favor da promoção dos direitos sexuais e do enfrentamento a opressão sexista e homofóbica, é preciso considerar a própria heteronormatividade uma violação dos direitos humanos” (JUNQUEIRA, 2010a, p. 220). Ello se debe a que es la misma opresión sexista y homofóbica que sucede en la propia institución escolar, la que genera situaciones tal como el bajo rendimiento de les niñes que son objetivos de estas prácticas prejuiciosas o de discriminación directa (bullying), o el mismo abandono escolar (exclusión), tal como expresa Bonfim e Mesquita; “(...) as causas que levam crianças a deixarem de frequentar o espaço escolar (...) entre eles, a intolerância alimentada pelo preconceito homofóbico” (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 10). Por último, si bien les niñes no expresaron nada sobre una compañere transexual en su aula, cabe decir cómo es que esta norma heteronormativa de la cual hace referencia Junqueira, tiene que ser considerada como una violación a los derechos humanos, y como la intolerancia con base en el prejuicio homofóbico genera exclusiones educativas. Se hace referencia a la situación específica de las identidades trans, ya que estas personas al construir sus cuerpos, sus maneras de ser, estar y expresarse no pasan de incógnitas en el espacio educativo debido a que tienden a mostrarse poco dispuestas a conformarse con la “pedagogía del armario” (JUNQUEIRA, 2013) o “pedagogía del insulto” (JUNQUEIRA, 2013). Asimismo, las situaciones de las identidades trans dejan al expuesto a la institución educativa en tanto institución que genera exclusiones basadas en sus bases fundadoras heteronormativas, tal como expresa Junqueira “Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2013, p. 491).

Luego se continua en el taller, haciendo referencia a cómo están compuestas las familias y los diferentes tipos de arreglos familiares, una niña expresa

Eu não entendo. Olha só, o meu pai foi casado com uma mulher e teve três filhos aí na outra eles terminaram. Aí depois ele ficou com a minha mãe e nasceu eu, aí a minha irmã mais velha foi passar um ano lá na minha casa e depois ela foi embora, depois eu comecei a dormir na casa dela todos os fins de semana (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Al abordar sobre cómo se realizan las tareas del hogar, la misma niña que vive con su madre, su padre, y sus hermanas, expresa “Lá em casa é assim, o meu pai faz tudo de construir, a minha mãe lava louça, limpa a casa. Tudo!” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), otra de las niñas realiza una contribución interesante, cuando comenta que;

Lá em casa as tarefas são assim, já que o meu padrasto trabalha de manhã, ele só chega de tarde. Só fica nós três em casa, no caso, nós três mulheres então cada uma vai fazer uma tarefa. Eu cozinho, mamãe faz uma coisa e minha irmã faz outra. Então a gente vai se dividindo, eu cozinho, a mamãe lava roupa e a Sofia limpa a casa (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Uno de los niños expresa que “A minha mãe passa a maior parte do dia fora, eu faço praticamente tudo, eu varro a casa, limpo banheiro, faço praticamente tudo” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). A partir de los relatos anteriores, se visualiza cómo es que la construcción de los hogares de les niños que comentan sobre ello se da a partir de ese patrón heteronormativo también comentado por Ruli (2019), en la cual las mujeres realizan las actividades del hogar, y los hombres las actividades fuera del hogar, esto solo se ve interpelado en el aporte del niño el cual plantea que su madre trabaja fuera de su casa, y él es quien realiza las actividades dentro del hogar.

Luego, otra de las consignas está relacionada a visualizar si existen cosas en las que las mujeres estén más capacitadas para realizar ciertas actividades que los varones. Ruli, la niña del libro, comenta haber visitado la casa de compañeros de su escuela, donde escuchó ciertas cosas que no le gustaron, tal como “ve a lavar los platos mujer” (GEDUCA, 2019), o “tú que sos el hombre de la casa ve a arreglar la electricidad” (GEDUCA, 2019). Luego planteando ejemplos demuestra cómo ello no es así, y una de las niñas que participa del taller cuando el tallerista les pregunta a les niños si sienten que hay cierta capacitación diferente por ser varones o mujeres, un niño responde que sí, y cuando se pregunta dónde o cuando, les niños en grupo responden con ciertas oraciones tales como “Todos os dias”, “Na escola”, “Em esportes”, “Em escrever”, “Em lições de casa”. Luego, otra niña comenta que “(...) tem uma coisa, em estudar as meninas são melhores, mas em esportes os meninos são melhores. Mas eu não vejo isso, porque tem o Ulises, e o Kevin que são muito bons em matemática e que me ensinam e tem a Veronica e a Giuliana que jogam futebol muito bem” (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede visualizar cómo es que les niños dan cuenta que en el interior de sus hogares operan las normas de género, haciendo que las

actividades del hogar sean realizadas mayoritariamente por mujeres (sus madres, abuelas, tías) que por hombres (sus padres, abuelos, tíos). A su vez, en la última parte del relato traído a mención, les niños visualizan que se capacitan de forma diferente los niños que a las niñas para ser hombres o mujeres los niños comentan que sí, y que visualizan esto “todos los días”, en la escuela, en los deportes, y en deberes de casa, de todas formas, se visualiza un cuestionamiento a esto por parte de una niña cuando la misma comenta que hay niñas que son buenas en deporte, y niños que son buenos en matemáticas.

En cuanto a la escuela como espacio donde se aprenden las normas de género, resulta relevante traer a mención a Oliveira, quien expresa;

(...) a escola como espaço privilegiado para a produção de silenciamentos que se baseiam na naturalização das construções histórico-sociais e, devido a tanto, também é o espaço escolar um local privilegiado para o questionamento de tal naturalização (OLIVEIRA, 2013, p. 363).

Lo anteriormente expuesto se menciona para visualizar cómo es que la escuela naturaliza las construcciones sociohistóricas determinadas por las normas de género, y a su vez, se menciona la importancia del espacio escolar como un lugar privilegiado para poder cuestionar esta naturalización en la que la escuela está posicionada para utilizarla como un espacio en donde se cuestione esto. Un ejemplo de ello fue la presente investigación, en donde a partir de una práctica educativa tal como lo fueron los talleres lúdicos-recreativos realizados, como también los grupos de discusión, se logró en la medida de lo posible “cuestionar” y “desnaturalizar” los estereotipos de género. En función a esto, resulta relevante mencionar a Junqueira, quien expresa: “(...) a escola, lugar do conhecimento, mantem-se em relação a sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha” (JUNQUEIRA, 2012, p. 71).

Es esta postura de desconocimiento que la escuela en tanto institución posee en lo que se refiere a la igualdad de género y la diversidad sexual que genera la naturalización de los estereotipos de género basados en la heteronormatividad determinados sociohistóricamente. Es relevante también lo expresado por Bonfim y Mesquita (2020), cuando el mismo comenta que la escuela es un espacio donde se vivencian las identidades de género y donde se aprende a “ser hombre” y “ser mujer” de acuerdo a las normas imperantes de la heteronormatividad, al tiempo que expresa:

A escola é um dos espaços onde vivenciamos nossas identidades de gênero, é onde somos colocadas/os em lugares organizados e determinados a partir de

um molde que põe certos limites no que e como experienciamos. A construção daquilo que consideramos como feminino e masculino é realizada à medida que vamos diferenciado esses papeis designados para mulheres e para homens (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 7).

Esto anterior se ve reflejado de forma clara en lo comentado por les niñes, cuando los mismos plantean que es en la escuela, en los deberes de casa, en escribir, en “todos los días” que aprenden las normas de género basadas en los estereotipos. Les niñes expresaron a la escuela como un lugar donde aprenden que varones y mujeres son capacitados de forma diferentes (basado en lo anterior que se venía exponiendo sobre cómo son realizadas las actividades dentro de sus hogares y la desigualdad que existe en la distribución de los mismos de acuerdo al género de sus integrantes), y el autor traído a mención esclarece que la escuela es un lugar en donde se va aprendiendo los papeles designados para los hombres y las mujeres, lo que va en concordancia con lo comentado por les niñes.

Por último, es relevante mencionar nuevamente a Junqueira, quien expresa que

(...) ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivas e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se arbitraria e binariamente, masculinos ou femininos (JUNQUEIRA, 2012, p. 73).

Esto se ve relacionado en los aportes de les niñes también, cuando los mismos comentan que en deportes, por ejemplo, y en sus deberes de casa, aprenden los roles atribuidos de ser “niños” y “niñas”, siendo estas actividades, juegos, a partir de los cuales se aprende a “ser mujer” y “ser hombre”. De todas formas, hay que visualizar como es que una niña realiza un cuestionamiento a esto, expresando que hay niñas que son buenas para el deporte, y hay niños que son buenos para el estudio.

Luego, cuando se plantea la situación de Mariana en el libro de “Las aventuras de Ruli”, el tallerista expresa; “Há alguns anos conheci a tia de Mariana, ela nos mostrou fotos de suas infâncias. Ela nasceu menino mas agora é mulher. Muita gente a não entende, é triste que as pessoas não aceite como você é, ela ama ser assim. E você conhece alguma pessoa trans? O que que é uma pessoa trans?” un niño responde “É uma pessoa que nasce com o corpo que não quer” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego de eso, una niña comenta “Nasce menina mas quer ser menino” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego, un niño comenta una situación cercana, en la que

explica que “A minha tia nasceu assim, aí ela ficou trans né. Agora ela tá morando com a minha vó” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego un niño también comenta una situación en la que convive con una persona trans, expresando “Eu faço esporte, capoeira, ai tem uma mulher que se considera homem” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

A partir de lo anterior también puede realizarse una observación sobre el adultocentrismo, si bien desde una mirada adultocéntrica y colonizadora puede entenderse que “los niños no tienen edad para comprender esto³⁴”, son los mismos niños quienes comentan tener conocimiento y saber lo que es una persona trans.

Prosiguiendo sobre las actividades del libro, se muestran determinadas imágenes donde se ven diferentes escenas, y hay una imagen en la que se muestra una mujer trabajando en la construcción, un hombre en un ómnibus con un bebé, entre otras imágenes. Luego se le pregunta a los niños si consideran que esto es recurrente en el día a día, y un niño responde que “É normal” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), después otra niña comenta “Na verdade é muito diferente, porque tem aquele preconceito que homem trabalha em construção e mulher trabalha em casa” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Posteriormente, otra de las actividades problematiza sobre por qué niños y niñas juegan separados, haciendo preguntas como por qué solo las niñas juegan a ser mamá, si también existen los padres, a lo que un niño expresa “porque os meninos não gostam de brincar de bonecas, coisas assim” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) y otro niño también comenta “Porque se outros meninos verem vão caçoar³⁵, querer fazer piadinha³⁶” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) y una niña comenta “o que acontece com o Lucas” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Lucas es el niño de la situación anterior en la que se comentó la situación de Bullying que el niño tiene en la escuela por jugar con niñas. La actividad del libro prosigue en este sentido, y pregunta por qué solo las niñas juegan de peinarse, si los niños también se peinan, y una niña responde “eu acho porque eles tem vergonha dos meninos ver. Ou porque eles tem vergonha de alguém caçoar eles” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

³⁴Con “esto” se hace referencia a la temática la diversidad sexual y las identidades trans de acuerdo a una mirada adultocéntrica.

³⁵Palabra del portugués brasileño que hace referencia a acosar.

³⁶Palabra del portugués brasileño que hace referencia a bromas, chistes.

Nuevamente, esto está relacionado al rol que tiene la escuela en cuanto espacio donde se aprende a “ser hombre” y “ser mujer” de acuerdo a los estereotipos de género basados en la heteronorma, y a su vez, cómo es que aparece lo ya trabajando cuando se expuso lo que ocurría con Lucas anteriormente, como un espacio donde los niños juegan con los niños, para así demostrar su “varonilidad”, y las niñas juegan con las niñas para demostrar su “femineidad”, y no ser objetivos de bromas, sobrenombres basados en prejuicios. Junqueira expresa que “o cotidiano escolar é um universo privilegiado para observar a continua vigilância das normas de gênero sobre todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2010a, p. 213). Esto se visualiza de forma clara cuando les niños comentan que en el espacio escolar los niños no juegan con las niñas por el hecho de que tienen vergüenza de que los otros niños los vean, es decir, en el espacio escolar es donde se realizan estas vigilancias de los estereotipos de género, pero no solamente por parte de la institución (y sus profesores, coordinadores, y directores) sino por parte de todas las personas que participan en ella, inclusive les niños.

Luego Ruli en otra actividad del libro, comenta que los niños con ella nunca quieren jugar, porque los propios niños dicen los niños no juegan con niñas, y ella expresa que para ella no existen juegos solo de niños o solo de niñas, y que todos pueden jugar de lo que les gustan, y ahí realiza la pregunta referida a qué les niños gustan de jugar a les niños. Una de las niñas responde “Eu gosto de brincar de futebol, principalmente com os meninos” (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) otro niño varón responde “Eu gosto de brincar com o meu primo e minha prima, de futebol, carrinho e boneca” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019) y otra niña expresa “Eu só gosto de brincar de futebol, as vezes quando eu vou na casa das minhas primas eu brinco de casinha. Eu pego os colchoes lá e faço casinha³⁷” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego otro niño comenta “eu gosto de brincar de esportes. Não gosto de brincar com brinquedos. Para conversar eu converso mais com as meninas e de brincar eu brinco com todos” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

Resulta relevante en esta oportunidad realizar una observación sobre lo expuesto por les niños. En función de lo mencionado anteriormente se planteaba que en el espacio escolar los demás niños no jugaban con niñas por el hecho de que pueden tener vergüenza de que otros niños los vean, o de que pueden ser objeto de burlas y ridiculizaciones por estar jugando con niñas en el espacio escolar. En esta oportunidad, de acuerdo a las citas de los relatos de les

³⁷Con jugar a las “casinhas”, se hace referencia a jugar a las casitas, tomar materiales como colchones, sábanas y demás objetos de la casa para armar una casita de juguetes dentro de la casa.

niños ya expuestos, se deja entrever como hay un niño varón que expuso jugar con carritos de bebé, o muñeca con su prima, y una niña que expresa jugar fútbol con niños. Es a partir de lo anterior que se puede visualizar cómo en la escuela se vivencia como un espacio en donde predomina la heteronorma, en donde niños no juegan con niñas para que no le pongan sobrenombres o no hagan bromas por el hecho de jugar con niñas, y fuera del espacio escolar si juegan con niñas, y con juguetes que son considerados desde una mirada adultocéntrica “de niñas”.

Cuando se comienza con la consigna que relata sobre la fiesta de disfraces en la escuela, Ruli expresa que a ella le gusta disfrazarse, comentando que ella ira disfrazada de superheroína a la fiesta, luego de esto se pregunta porque creen que ella fue disfrazada de superheroína, a lo que una niña responde; “Eu acho que ela quis se fantasiar disso, por que é a gente que decide como é que vai ser, o que vai vestir, o modo como vai agir. Porque todo mundo tem um jeito de agir diferente, nosso lar é o mesmo, só que o nosso jeito é diferente” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego la consigna prosigue, y se les comenta a los niños qué creen sobre el hecho de que Ruli haya ido disfrazada de superhéroe a la fiesta de disfraces de la escuela, sobre por qué ella tomo está decisión, a lo que una niña comenta “Por que noiva e princesa dizem que é coisa de menina, mas não é. Como se fosse príncipe e noivo” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego de ello, se continua problematizando sobre este hecho, y la misma niña realiza una contribución relevante, comentando “No carnaval, em Baião³⁸ é muito diferente, tem um negócio chamado carnaval das patricinhas onde o homem se veste de mulher e as mulheres de homem. E aí as crianças podem se fantasiar do que quiser, aí a gente vai lá e se diverte” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Posteriormente, se continua sobre la consigna de la fiesta de disfraces, se plantea la situación del niño que fue disfrazado de princesa a la fiesta de disfraces de la escuela, que la maestra de la escuela le hizo sacar su vestido porque los niños no pueden usar vestidos, y Ruli comenta que el niño quedó triste. Se le pregunta a los niños qué creen sobre esto, a lo que una niña responde “Eu acho isso injusto, porque a pessoa estava feliz, depois que a pessoa falou a pessoa ficou triste. Então isso mexe com os nossos sentimentos” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego, otra niña señala que eso fue “pelo fato dele ser menino, a professora quis tirar o vestido, porque falamos que vestido é coisa de menina não é coisa de homem” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), el

³⁸Municipio del Estado de Pará, región Norte de Brasil.

tallerista le pregunta a les niñes qué creen sobre esto, y un niño responde solamente “por que podiam rir dele” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Lo que resulta relevante a la hora de analizar lo expuesto anteriormente, es cómo la respuesta de les niñes de once años, que ya han avanzado en su proceso de socialización secundaria, y ya comienzan a generar sus propios significados a partir de lo que fue aprendido en su socialización primaria, logran comenzar a cuestionar determinadas normas sociales que provienen del adultocentrismo. Si se recuerda lo que fue expuesto por les niñes de ocho años, los mismos opinaron que creen que es “normal” el hecho de que la profesora le hizo sacar el vestido al niño de la fiesta de Ruli, en cambio en les niñes de diez años se cuestiona el accionar de la profesora, y además expresan que la profesora le hizo sacar el vestido porque “dicen” (de acuerdo a una mirada adultocéntrica) que los vestidos son para niña y no para niño.

Además, expresan cómo es que en la fiesta de disfraces de Ruli, los demás colegas de la clase se podrían reír de él por causa de usar vestido, lo que deja demostrado una vez más que el espacio escolar es un ámbito en donde se produce y reproduce la heteronorma. De todas formas, hay que visualizar cómo es que en la escuela (en donde les niñes realizan gran parte de su socialización secundaria) y socializan con otros niñes, cuestionan y resisten a lo que es producido por la heteronorma adultocéntrica, tal como expresa Bonfim se debe entender a la escuela

(...) como um local em disputa, é nela também que várias experiências de solidariedade, afirmação e resistência são produzidas. É no ambiente escolar (...) que começam a conhecer seus corpos, desejos, a conviver com a diversidade e a possibilidade de, a partir de suas trocas, questionar as normas de gênero e sexualidade existentes (BONFIM; MESQUITA, 2020, p. 3).

Cabe resaltar entonces que tal como señala la referencia teórica en este trabajo, la escuela aparece como aquel lugar en donde la disputa existe, pero también como un lugar donde se dan experiencias de solidaridad y resistencias. Además, es el ambiente en donde les niñes comienzan a convivir con la sociedad y a cuestionar las normas de género y la sexualidad existente, en este caso, la escuela aparece como este escenario, y tal como plantearon les niñes en esta consigna demuestran que el niño de la fiesta de disfraces de la fiesta de Ruli puede haber quedado triste al hacerle quitar su disfraz, y otra niña comenta el hecho de que le hicieron quitar su disfraz de princesa por ser cosa de niña, y un niño comenta que pueden reírse de él si lo ven vestido de princesa. En las tres respuestas de les niñes se visualiza cómo es que les niñes

perciben también a la escuela como este escenario donde se da la disputa de las normas de género y la sexualidad existente.

Ahora bien, comienza la parte del taller donde se realizan las actividades. La primera actividad que se realiza es la que se pregunta sobre cómo son realizadas las tareas dentro del hogar, y cómo le gustaría que fueran, un niño comenta que en su casa “tudo é a mamãe” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), refiriéndose a las actividades dentro del hogar, y se le pregunta al niño como le gustaría que fueran distribuidas, a lo que el niño responde “eu queria que fosse dividido, porque é as coisas lá em casa é muito pesada só pra uma pessoa” (Estudiante Thiago, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego, una niña comenta que “eu queria que todo mundo fizesse as coisas lá em casa” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), agregando que ella es quien realiza actividades domésticas en su casa, expresando “as vezes não venho pra escola porque eu estou cansada” (Estudiante Regina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego de esto, se va avanzando sobre la actividad y cada niño va respondiendo sobre esto, y por parte del tallerista se visualiza que según la respuesta de los niños la mayoría de las actividades dentro del hogar son realizadas por mujeres. A lo que se les pregunta por qué creen que esto sucede: y una niña responde “sei lá, eu acho que vem de muito tempo atrás né? Antigamente tinha aquele negócio. A mulher fica em casa fazendo as tarefas de casa e o homem trabalha” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Sobre este eje de análisis ya se realizaron ciertos aportes, si bien los niños cuando se abordó sobre esto en la actividad pasada cuando se planteó cómo son realizadas las actividades dentro del hogar, los niños comentaron que las mismas son realizadas mayoritariamente por las mujeres. Ahora bien, en esta actividad se pregunta cómo es que les gustaría que fueran, y los niños comentan que les gustaría que fueran divididos, que todos hicieran las actividades del hogar. Además, como es que una de las niñas responde que la división de las tareas domésticas es un hecho que es “antiguo”.

La siguiente actividad es la que aparece la figura de un hombre, y la figura de una mujer, y se le brindan a los niños imágenes de juguetes (ya comentados cuando se planteó esta actividad en la de los niños de ocho años – anexo 3). Luego de que los niños llegaron al consenso de colocar todos los juegos en el medio de las figuras, expresando que todos los juguetes son para ambos géneros, se le pregunta cuál es la opinión de ellos sobre cómo quedó la distribución de las imágenes de los juguetes, a lo que una niña responde “colocar esse aqui (no meio), porque todos os brinquedos são para todos. Não tem diferença alguma entre ninguém” (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019). Luego, otro

niño comenta “vou colocar pra todos, não importa se é menino ou menina” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), luego se les pregunta si ellos creen que hay juegos que sean para niñas o para niños, a lo que les niñas responden que no.

La próxima actividad que se realizó fue la del bingo, en la que los niños tenían que buscar en el grupo otros niños con ciertas características, tales como gustar de verduras, gustar de frutas, escribir con la mano izquierda, con la derecha, entre otras características, a lo que luego de terminada la actividad se les preguntó si la actividad les resultó fácil o difícil, a lo que respondieron que fue fácil. Después se les pregunta como ellos consiguen respetar la diferencia del otro, y les niñas responden “eu respeito tranquilamente”, otro contesta “e as pessoas que não respeitam tem que aceitar porque é a escolha das outras pessoas” siendo complementado por otro estudiante, “cada um tem a sua escolha”, una niña comenta que todos somos iguales, y se les pregunta a los niños si concuerdan con esto, a lo que una niña comenta “Pode ser diferente, por fora somos diferentes mas por dentro somos iguais. Seres humanos.” (Estudiante Tatiana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019)

La siguiente y última actividad realizada fue la de las imágenes, en las que se les presentó a las niñas la imagen de la bandera de la diversidad, una pareja heteroafectiva, dos parejas homoafectivas, y el personaje trans del libro “Las aventuras de Ruli”. Se les explican la consigna de expresar si ya vieron esa imagen antes, cuál es la percepción de ellos sobre esto, y cuál fue la reacción de cuando lo vieron por primera vez.

Cuando se les presenta la bandera que representa a la comunidad LGBTQIA+, una niña expresa “LGBT, porque é bandeira LGBT. Que no caso é bandeira das pessoas homossexuais” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), en la oportunidad en la que se indaga sobre la opinión que tuvieron sobre esto, un niño responde que no tuvo ninguna opinión, y se les pregunta si tienen alguna opinión hoy en día, un niño responde “também não. Pra mim é só a bandeira LGBT e só isso. Não tenho nenhuma opinião contra isso.” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

La siguiente imagen que se presenta es la que se refiere a la pareja heteroafectiva (anexo cuatro), y se les pregunta de qué trata la imagen. Frente a esta interrogante, una niña responde “Um casal apaixonado” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019); se les pregunta qué tipo de pareja, a lo que les niñas responden “Normal”. “Super normal”, y por parte del tallerista se pregunta cuál sería una pareja anormal, a lo que una niña responde “Um casal homem com homem, uma mulher com mulher. Isso para a sociedade seria anormal” (Estudiante Ana, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019), y la misma niña que

comento que era uma pareja apasionada agrega “Pra mim é normal gente, é decisão deles não minha” (Estudiante Joaquina, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

La próxima imagen a mostrar fue la de la pareja homoafectiva (anexo cuatro), a lo que les niños responden. “Homem com Homem”. “Eu também não vi nada contra”. “Homem com homem”. “Mulher com mulher”. “Mulher, mulher, homem e homem”. “Aqui no casal de homem. Quem vai ser a mulher e quem vai ser o homem?”, luego se les pregunta si ven alguna diferencia entre la pareja homoafectiva con la pareja heteroafectiva, a lo que les niños responden “Tem muita diferença”. “Não”. “Esse é um casal normal e esses dois aqui são...”. “Eu acho que praticamente são as mesma coisas, só mudam as pessoas que estão se relacionando”, un niño responde “é tudo a mesma coisa, só muda as pessoas que estão se relacionando” (Estudiante Javier, taller lúdico-recreativo, 2 de diciembre de 2019).

Lo que vale resaltar a partir de lo anteriormente expuesto, es sobre cómo el movimiento “Escola sem Partidos” comenta en sus argumentaciones que por hablar de género y sexualidad les niños “están amenazados, o están en peligro” y cómo a partir del presente taller lúdico-recreativo trabajado, les niños plantearon respuestas en la cual demuestran tener conocimiento sobre el género y la sexualidad, y aparentemente, no tener prejuicios sobre ello, sobre todo en esta última actividad que se realizó en donde se mostraron imágenes. Les niños ya tenían conocimiento previo sobre la bandera LGBT, y poseían opiniones ya formadas sobre parejas heteroafectivas y homoafectivas, y sobre personas trans. De todas formas, no hay que dejar pasar por desapercibido las respuestas de los niños en donde expresan que “hay demasiada diferencia”, otro niño que interviene expresando que “no”, y otro niño le sigue expresando que “este es una pareja normal, y esta de aquí no”. En estas tres respuestas mencionadas se destaca que se podría visualizar una cierta restricción moral de los niños, lo que no quiere decir que exista un prejuicio sobre esto, pero sí la existencia de un prejuicio sutil. Resulta más que relevante en esta ocasión hacer referencia a Ramos, quien expresa:

Dizer que as crianças são interpeladas e constituídas por esses discursos geracionais e de gênero não significa dizer que elas são determinadas por eles. Como nos (...) os sujeitos não são meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias (...) os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades (RAMOS, 2013, p. 17).

De esta manera, lo que se quiere dejar claro es que los niños no están determinados por estos discursos generacionales (adultocentristas) sobre los prejuicios que el mundo adulto posee sobre la igualdad de género y la diversidad sexual. Por lo tanto, los niños en cuanto

sujetos están implicados y son participativos en la construcción de sus identidades y la construcción de su personalidad y significaciones, siendo los mismos no meros receptores. De todas maneras, en las respuestas ya antes traídas a mención, se puede dejar entrever cómo es que los niños poseen ciertas injerencias externas a ellos (provenientes de una mirada adultocéntrica) las cuales le llevan a realizar intervenciones tal como “este de aquí es una pareja normal, y esta de aquí es...”.

Cuando se termina la actividad se les pregunta a los niños que opinaron del taller, y los niños responden “Eu achei legal”. “Foi interessante”. “Foi divertido”. “Foi informativo”.” Luego se les pregunta si estos temas son discutidos en la escuela, y responden “Não muito”.

Resulta relevante en este momento plantear la importancia del aporte de los niños cuando comentan que el tema de la igualdad de género y la diversidad sexual no es muy discutido en la escuela y como la escuela tiene un papel crucial en lo que hace referencia al mismo, para eso se trae a mención a Oliveira, quien expresa que “(...) o espaço escolar pode ser um locus relevante para o desenvolvimento de uma visão mais aberta, democrática e respeitosa de como lidar com as diferenças que tangem a vida sexual e afetiva” (OLIVEIRA, 2013, p. 361). Por lo tanto, el espacio escolar tiene un lugar importante y crucial debido a lo que ya se ha trabajado anteriormente sobre cómo es que la socialización secundaria es realizada en el espacio escolar, la importancia que la escuela quiebre con este silencio que tiene sobre temáticas como la problematización de la igualdad de género y la diversidad sexual producirá una escuela más abierta, democrática y respetuosa. Esto podrá generar cambios a futuro, ya que es en la infancia y específicamente en la escuela, donde los niños construyen la perspectiva de su porvenir. Es decir, la escuela, en tanto institución donde los niños pasan buena parte del día, y además espacio donde construyen significaciones para su vida puede interferir de forma positiva (o no) en la vida de las futuras generaciones.

De todas formas, y tal como plantea Junqueira, el escenario actual no es muy motivador en este sentido, ya que “O futuro é eternamente adiado; e a tarefa, confiada ao tempo natural das coisas” (...) a temática da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e da problematização do sexismo e da homofobia costuma ser, sistematicamente, a última da fila” (JUNQUEIRA, 2010b, p. 134). Lo que plantea Junqueira (2010) en este sentido es que el futuro generalmente es adelantado, y temáticas como reconocimiento de la diversidad sexual, y problematización del sexismo y la homofobia pasan a ser generalmente lo último que se propone realizar dentro de la escuela. De todas formas, hay que apostar a una escuela donde lo “naturalizado sociohistoricamente” en torno a esta temática no genere conformidad, y por lo

tanto quiera ser problematizado, generando de esta forma pedagogías que promuevan diálogos y elaboraciones de modos de ser, ver, clasificar y actuar más abiertos y creativos.

3.4 Análisis grupo de discusión de niños de once años:

Ahora bien, antes de iniciar con esta sección es necesario aclarar que se extraviaron los audios del grupo de discusión, pero en su momento ya se había hecho la desgravación de los mismos, por lo que se cuenta con las citas de las intervenciones realizadas por los niños. De todas formas, se utilizarán citas indirectas en español de lo que fue expresado por los niños.

Prosiguiendo, en el grupo de discusión, el primer disparador del grupo fue el comentar que en la relación familiar es común que determinadas personas realicen las actividades dentro del hogar, y se les pregunta a los niños según su percepción quiénes son los que realizan estas actividades, a lo que los niños responden; mamá, papá y yo, otra de las niñas responde mamá, uno de los niños responde yo y mamá, y una niña responde mi madre, mi abuela y yo. Luego otro niño expresa que es solo su madre. Cuando se les indaga sobre por qué ellos creen que es así la distribución de las actividades, una niña responde que es porque la mujer tiene más habilidades en cuestiones de arreglar la casa. Luego se les muestra una imagen de una mujer que está con múltiples brazos realizando actividades del hogar³⁹, a lo que un niño comenta que su madre hace todo eso en menos de dos minutos, y otros niños comentan “Esa es muy común. “Es común” “Mas o menos común” “Es una mujer haciendo muchas cosas”. “

Luego de esto, se utiliza como disparador una imagen de un hombre también realizando actividades del hogar⁴⁰, y se les pregunta qué visualizan en la imagen, a lo que los niños responden: “Es totalmente diferente para la mayoría de los hombres” “Jesus!”. “Para la mayoría de los hombres sí, porque raramente es difícil encontrar una persona así”, y una niña comenta que no es muy común esto, que es raro. Otra de las niñas comenta que en la mayoría de las veces los hombres creen que las mujeres tienen más habilidades de limpiar la casa, y otra niña comenta que si encuentras un hombre así es porque tienes mucha suerte. Luego de esto, un niño agrega que un hombre y una mujer arreglan la casa, pero que nunca vio un hombre limpiar la casa solo, que si ha visto hombres y mujeres arreglando la casa al mismo tiempo, pero que la imagen de visualizar a un hombre realizando todas las actividades es rara.

³⁹Ver anexo número seis.

⁴⁰Ver anexo número siete.

Luego cuando se avanza en la discusión, el mismo niño comenta que es raro, que en su familia ningún hombre hace esto, que son siempre las mujeres quienes realizan las actividades domésticas. Siguiendo en la discusión, sobre por qué son importantes las actividades del cuidado, y cómo son realizadas las actividades dentro de casa, una niña comenta que las niñas son más “hechas” para realizar las actividades del hogar, y un niño agrega que los chicos son más “hechos” para realizar cosas fuera de la casa, como ser fuertes, trabajar fuera de casa, cuando el niño está comentando esto una niña responde que él está siendo machista, y cuando se les pregunta a los demás niños varones que están en la sala si concuerdan con esto que el niño comento, un solo niño interviene comentando que sí, y asimismo cuando se pregunta si los niños son enseñados de forma diferente, una niña comenta que es diferente. Indagando más sobre ello, se les pregunta a los niños si existe alguna diferencia de cómo ser niños y niñas, y si creen que esto es así, a lo que un niño responde que el cree que es diferente, cuando se le pregunta en que cosas por ejemplo el niño agrega que hay juegos que son de niños, como por ejemplo jugar fútbol.

A partir de lo anteriormente expuesto, puede visualizarse nuevamente cómo es que les niñas perciben que las mujeres tienen más destrezas para realizar las actividades del hogar que los hombres, aspecto que ya se había planteado antes, pero que con el grupo de discusión se profundizo sobre ello y se constata que la visión de los niños concuerda con la mirada adultocéntrica sobre este aspecto.

De todas formas, no hay que dejar desapercibido el comentario de la niña cuando un niño expresa que las mujeres tienen más destrezas para realizar las actividades del hogar, y la niña responde de manera impulsiva, gritando “¡Machista!”. A partir de esa intervención es que se puede visualizar que la niña a partir de ese comentario realizó un cuestionamiento a ese acto fundador nombrado por Butler desde el cual “las mujeres realizan las actividades del hogar”, a lo que la niña “quiebra” o “problematiza” bajo este comentario ese acto fundador que se repite sociohistóricamente y a partir de su proceso de interiorización durante la socialización primaria y secundaria le permite a la niña percibir este comentario como un comentario machista.

En cuanto a los juegos, resulta relevante destacar cómo es que les niñas tienen una visión de que los juguetes son para todos independientemente del género del niño, y cómo ellos mismos cuestionan cuando un adulto realiza comentarios sobre “jugar con muñecas es de niñas”. En este sentido, resulta relevante traer a mención a Ramos, quien comenta:

Frases como brincar de boneca é coisa de menina não apenas reforçam a ideia de que o cuidado dos filhos é o destino natural e desejado de todas as

mulheres, como interditam a participação dos meninos nesta tarefa, vigiando qualquer comportamento que possa parecer pouco masculino ou não heterossexual (RAMOS, 2013, p. 15).

De esta forma, esta visión adultocéntrica a partir de la cual se comprende que “jugar de muñeca es cosa de niñas” refuerzan desde la mirada adultocéntrica que las niñas están más preparadas para afrontar las actividades del hogar, lo que a su vez es internalizado en la escuela a partir de las normas de género heteronormativas que se hacen presentes en la misma, vigilando y controlando a les niñes desde todo el aparato educativo a que si los niños juegan con las niñas en el espacio escolar son objeto de burlas y ridiculizaciones por parte de los demás niños. Desde lo expuesto se refuerza este presupuesto, a su vez se visualiza que es internalizado por les niñes, ya que en las imágenes que se utilizaron en el grupo de discusión (y sobre todo las intervenciones que se realizaron con la imagen del hombre limpiando la casa) se obtuvieron intervenciones tales como “las mujeres tienen más destrezas para realizar actividades del hogar”, o “los hombres son más fuertes y tienen más capacidades para realizar actividades fuera del hogar”, visualizándose en estos presupuestos también esa lógica de separación entre ámbito privado (destinado a la mujer) y ámbito público (destinado al hombre).

Luego se problematiza sobre cómo actuar ante una persona trans. Lo primero que se pregunta es que ellos creen sobre cuando una persona trans es maltratada, es decir, como la persona trans se siente, y les niñes responden “Se siente triste . Mal . Abandonada . Solitaria”. Luego, se les pregunta qué es lo que la sociedad debe hacer para incluir a las personas trans, a lo que les niñes responden “Respetar . Aceptar como ella es . No hacer Bullying. No bromear con la persona”

Resulta relevante comentar en esta parte del análisis, donde ya se va realizando un cierre del mismo, cómo es que hablar sobre identidades trans para los niños no genera constreñimiento, sino que los niños a partir de sus intervenciones demuestran que a las personas trans se debe de “respetar”, “aceptar como es”, “no hacer bullying” lo que se aleja de forma significativa de lo que sucede en el mundo del adultocéntrismo, sobre todo en un país como Brasil donde hay los mayores índices de transfemicidios del mundo.

Resulta relevante mencionar el aporte de Ramos, para visualizar cómo es que los niños tienen un papel importante en la construcción de sus formas de ser y estar en el mundo,

(...) as crianças são sujeitos atuantes na construção de suas vidas sociais e na vida daqueles que as cercam. O resgate das crianças desta posição de “esboço” de um projeto maior abriu espaço para a construção de uma infância sociológica em que meninos e meninas são reconhecidos como sujeitos do

presente. O projeto desta nova sociologia da infância passa a ser, então, o de valorizar as crianças por elas mesmas, afastando-se gradualmente de uma perspectiva pre-sociológica e adultocêntrica da infância – na qual a idade explicaria a natural incompletude dos infantis- para aproximar-se de uma perspectiva cada vez mais centradas nas próprias crianças, nos seus saberes e nas suas culturas (RAMOS, 2013, p. 12).

Es a partir de lo expuesto anteriormente que se entiende que las infancias son sujetos actuantes en la construcción de sus formas de ser, estar y habitar el mundo, por lo tanto, de la construcción de sus significaciones, este rescate de la infancia en cuanto reconocedora como sujetos del presente pasa a valorizar a les niñes, alejándolos por lo tanto de esa perspectiva adultocéntrica de la infancia, desde la cual se parte del punto de partida que por causa de la edad, se explica la natural “incompletitud” de les niñes, alejándolos de la perspectiva desde la cual se comprende que son les propies niñes quienes generan sus saberes y su cultura.

En cuanto a la escuela como institución, se visualiza que es a partir del proceso de socialización secundaria por el cual pasan les niñes en dicha institución, y a partir del cual se va “adaptando” lentamente a les niñes al complejo mundo de los adultos, que se comprende que la escuela cumple una función fundamental en el proceso de desnaturalización de los prejuicios en torno a la igualdad de género y la diversidad sexual. De esta forma, se debe comprender a la escuela como una especie de antesala que va a preparar a les niñes para la vida social, y este proceso se genera desde una mirada basada en el adulto, tal como plantea Ramos, “(...) a criança vai ser educada e assistida, tornando-se objeto de investimento do olhar adulto”. (RAMOS, 2013, p. 10).

Por último, resulta relevante traer la siguiente cita de Ramos, quien expresa:

(...) os sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiamos por localiza-los, eles resistem e fazem multiplicar os arranjos sociais (...) as crianças subvertem os discursos que tentam captura-las como sujeitos de uma infância universal, natural e homogênea. É assim que as crianças borram as fronteiras entre os universos masculinos e femininos. Ao darem novos significados aos brinquedos que lhe são oferecidos, ao se fantasiarem e jogarem com quem e o que lhes interessa, ao fazerem escolhas e agirem diferente daquilo que se espera delas, as crianças fazem com que o poder circule (RAMOS, 2013, p. 19).

A partir de la cita anterior, es que se cierra el presente análisis reforzando la idea de que cómo se visualizó en varias de las intervenciones realizadas por les niñes, son ellos mismos quienes significan y resignifican todo lo que es ofrecido desde la mirada adultocéntrica, son ellos quienes construyen sus concepciones, son ellos quienes eligen cuáles actos fundadores

quieren “problematizar” o “quebrar” de su repetición, en definitiva, son ellos quienes crean su propia perspectiva del porvenir, y su propia cultura.

3.5 Principales hallazgos encontrados:

En cuanto a la igualdad de género, los niños de ocho años cuando se aborda específicamente de qué forma las actividades domésticas son realizadas en sus hogares, les mismos responden que no hay diferencias entre actividades de hombres y mujeres, pero de todas formas cuando se profundiza sobre esto queda demostrado que sus hogares son compuestos por integrantes de ambos sexos, pero cuando el asunto se trata de las actividades dentro del hogar, las mismas son llevadas a cabo por mujeres (dígase abuelas, hermanas o madres).

Vale resaltar claramente que esto que es lo aprendido por los niños en su socialización primaria, donde se da la comprensión de las tareas domésticas de acuerdo a los estereotipos de género imperantes en la sociedad. Además, en lo que se debe al rol de la escuela, resulta evidente cómo es que la currícula escolar reproduce estas normas de género basadas en la heteronormatividad, visualizando una institución que reproduce y actualiza estas normas. Este rol de reproducción y actualización de estas normas resulta visualizado también en el silenciamiento por parte de la escuela en torno a los abordajes de la igualdad de género, lo que produce efectos sobre la realidad de los sujetos que participan de las dinámicas escolares.

Ahora bien, cuando se aborda la división de los juguetes de acuerdo a sus géneros (lo que aborda claramente la temática de la igualdad de género) los niños expresan cómo es que cuando se trata del juego en grupos ambos juguetes son usados por igual, las niñas expresan jugar con autitos con otros niños, y los niños expresan jugar con muñecas con otras niñas, lo que deja demostrado que hay un determinado quiebre en las internalizaciones que se espera que realicen, tales como “niñas juegan con muñecas y cocinitas” y “niños juegan con autitos y superhéroes”.

De todas formas, cuando se indaga si los adultos realizan regalos independientemente del género, los mismos mencionan que no, lo que hace visualizar una mirada del adultocentrismo disciplinadora y reguladora por los adultos de acuerdo a determinados estereotipos de género ya estipulados por la sociedad. No hay que dejar pasar por desapercibido el hecho de que una niña comentó cómo es que su prima no le gusta jugar con su primo varón, lo que deja entrever cómo es que puede haber niños que poseen normas y mandatos sociales contextuales basados en relaciones de poder, en este caso, desde un adulto hacia un niño.

En cuanto a la diversidad sexual cuando se aborda la temática de las identidades trans, uno de los niños expresa conocer a una mujer trans, pero cuando se pide que exprese su opinión sobre ello, el niño no comenta nada, puede interpretarse entonces que esto se debe a que los niños de ocho años recién están comenzando su socialización secundaria enmarcada en una institución heteronormativa como lo es la escuela, lo que hace que los niños no tengan una opinión formada sobre esta temática.

Cuando se aborda la temática de los disfraces en la escuela, todos los niños respondieron que se disfrazarían con personajes que van de acuerdo a su género, lo que deja demostrado que las respuestas de los niños fueron las esperadas de acuerdo a las normas sociales establecidas culturalmente, y asimismo, cuando se aborda la temática del niño que fue disfrazado de princesa en el libro de Ruli, y la maestra le hizo quitar el disfraz, los niños explicaron que la maestra estaba en una posición correcta al hacer esto, lo que deja demostrado cómo es que la heterosexualización compulsoria que se hace presente en la escuela a partir de su currícula hace que los niños vayan internalizando parámetros de la heteronormatividad.

En lo que respecta a la diversidad sexual de los niños de ocho años, se deja demostrado que los niños no tienen una opinión formada sobre parejas homoafectivas y heteroafectivas, sólo plantean que hay una diferencia ya que en una de las imágenes mostradas hay dos hombres, y en la otra hay dos mujeres, pero no añaden mayores componentes sobre este aspecto.

En lo que respecta a los niños de once años, es importante resaltar la consigna cuando se habló sobre “el rosa es para niñas y el azul para niños”, ya que en el mismo se realiza una interrupción hacia el tallerista, y se comienza la discusión, a lo que algunos niños plantearon el hecho de que, si a un niño le gusta el rosa, ya se puede pensar que es gay, o lesbiana si le gusta el azul a una niña, cuestión que los niños problematizaron mucho. Esto anteriormente dicho dista mucho de lo expresado por los niños de ocho años, ya que los mismos comentaron que esto era “normal”, pudiendo visualizarse cómo a medida que la internalización secundaria los niños van aprendiendo estas distinciones entre niños y niñas, pero de todas formas no hay que dejar de ver que los niños que participaron del taller problematizaron bastante el hecho de que a los niños le gusta el azul y a las niñas el rosa. Esto se relaciona a lo expresado por Butler, cuando la misma realiza una profunda reflexión sobre los conceptos del acto fundador, repetición y quiebre, visualizando de esta forma que los niños realizaron comentarios que demuestran una problematización. Se deja demostrado que los niños (enmarcados en un contexto sociohistórico) realizan sus elecciones, y que instituciones como la Iglesia y la escuela son espacios sociales generificados.

Luego de esto, conforme a la diversidad sexual resulta relevante traer a mención como es que una niña expuso una situación en la que un colega de la escuela es objeto de burlas por jugar más con niñas de que con niños, y cómo una profesora tuvo que intervenir en esto para explicar a los niños que amistad es amistad. Vale resaltar en esto cómo es que la “pedagogía de la sexualidad” (JUNQUEIRA, 2012) se hace presente en la escuela a partir de insultos, juegos o sobrenombres, bajo expresiones descalificadoras hacia los niños que son disonantes a las normas de género y la matriz heterosexual, en la cual “menos masculino” solo puede ser homosexual, y por lo tanto, inferior (JUNQUEIRA, 2012).

En cuanto a las tareas domésticas que hacen referencia a la igualdad de género, les niñas a partir de sus intervenciones visualizan que las actividades de sus hogares son realizadas principalmente por mujeres, al igual que les niñas de ocho años esta percepción se da de la misma manera, siguiendo el patrón heteronormativo.

Luego de esto, cuando se prosigue trabajando sobre la temática, no hay que dejar desapercibido cuando les niñas que participaron del taller expresan que todos los días en ámbitos como en la escuela, en deportes, y en deberes de casa, se aprende a que las niñas y los niños son capacitados de forma diferente.

Se visualiza entonces a partir de estas intervenciones cómo es que la escuela en tanto institución socializadora posee una postura de silenciamento, e incluso de rechazo hacia cuestiones que hacen referencia a temáticas de igualdad de género y diversidad sexual. Esta postura es siempre una posición política normativa, que al asumir esta actitud alegadamente indiferente y expresando una postura de eximición sobre esta temática, acaba asociándose (voluntariamente) a las normas sociales y culturales vigentes que resultan ser opresoras y violentas con relación a las mujeres y la comunidad LGBTQIA+.

Prosiguiendo, cuando se aborda el tema del personaje trans del libro didáctico que se utilizó para el taller, se expresa cómo es que les niñas ya poseen un conocimiento sobre personas trans. Se puede visualizar cómo desde una mirada adultocéntrica y colonizadora se entiende que “los niños no tienen edad para comprender esto”, pero son los mismos niños quienes expresan tener conocimiento ya sobre lo que es una persona trans.

Para finalizar esta descripción de los principales hallazgos descubiertos, se deja entrever cómo que es que les niñas de ocho años no poseen una mirada que se aleje de lo que se espera desde una mirada adultocéntrica, y por parte de les niñas de once años sí se posee en algunos componentes de la igualdad de género y la diversidad sexual internalizaciones que distan de lo que se espera socialmente.

Esto está relacionado a que los niños de ocho años están más cerca de terminar el proceso de socialización primaria (que es aquel que se da en el seno de la familia), y están comenzando con el proceso de socialización secundaria (el que se da en el marco de instituciones tal como la escuela, la iglesia, entre otras instituciones), lo que hace que los niños de ocho años realicen intervenciones que se acerquen más a los patrones heteronormativos y adultocéntricos. En cambio, en los niños de once años se puede visualizar por momentos un quiebre de las repeticiones fundadas en el acto fundador (BUTLER, 2007) y asimismo visualizan el rol de la escuela en repetir actos fundadores, pero no se da una gran problematización en este sentido.

Por último, resulta relevante demostrar cómo es que, a partir de las intervenciones realizadas por los niños, son ellos mismos quienes significan y resignifican todo lo que es ofrecido desde una mirada adultocéntrica, son ellos quienes constituyen sus concepciones, y son ellos quienes seleccionan los actos fundadores que desean problematizar, es decir, son ellos quienes producen sus concepciones.

4. CONSIDERACIONES FINALES: Reflexiones teóricas-analíticas, y posibles horizontes hacia donde caminar.

En esta sección final del trabajo, se busca realizar una recapitulación de la temática de la tesis, así como también una reflexión sobre lo que ha sido discutido a lo largo del trabajo, tanto a nivel teórico, como a nivel analítico, además de presentar una reflexión en este sentido. También, se sintetizarán los resultados y las discusiones generadas, expresando aquellos tópicos a los cuales se pretendía arribar cuando se comenzó la tesis, y a los que se terminaron arribando, generando un análisis crítico. Para finalizar, se buscará indicar la contribución que tiene la presente investigación en el campo de la educación, y en las discusiones sobre género y sexualidad, así como también realizar determinadas recomendaciones para futuros trabajos que busquen profundizar y pluralizar las visiones relacionadas a la temática abordada.

Como bien lo planteaba el título de la tesis, la investigación se propuso problematizar los componentes de la igualdad de género y la diversidad sexual en el contexto escolar a partir de la propia visión de la niñez, es decir, comprender a partir de los enunciados producidos por los propios niños sus percepciones en lo que refiere a la igualdad de género y la diversidad sexual.

Para lograr acercarse a la propia visión de los niños sobre la temática, y buscar alcanzar enunciados de los niños sobre esto, se propusieron la realización de talleres lúdicos-recreativos, como también grupos de discusión. Se buscó de esta forma que se genere un intercambio entre los niños en estos espacios, para acceder a partir de diferentes propuestas recreativas que fomentaban la generación de diálogos entre los mismos que permitieron comprender sus percepciones sobre la temática referida. Esto mismo, se implementó con niños que habitan en la ciudad de Macapá, capital del estado de Amapá, en la región norte de Brasil.

Para ello, el trabajo se proponía tres objetivos específicos. En primer lugar, el objetivo número uno estaba dirigido a discutir los componentes teóricos que hacen referencia a los conceptos de igualdad de género y diversidad sexual. En segundo lugar, se proponía analizar aquellas interiorizaciones que los niños realizan sobre el concepto de igualdad de género y diversidad sexual en el marco de los talleres lúdicos-recreativos. Por último, el tercer objetivo estaba guiado a identificar en las intervenciones de los niños aquellos padrones de género que provienen de la mirada adultocéntrica.

Para lograr arribar a cumplir estos objetivos, se propuso una metodología de corte cualitativo, tomando como referencia el método de la hermenéutica filosófica. Se selecciona el abordaje cualitativo, debido a que el mismo permitió la descripción y análisis para poder

comprender la percepción que les niños poseen en lo referente a la igualdad de género y diversidad sexual en el contexto escolar. En cuanto al método, se seleccionó el método de la hermenéutica filosófica ya que el mismo permite la comprensión del fenómeno que se está estudiando de acuerdo a la interpretación del investigador, pero además dicho método sitúa al fenómeno sociohistóricamente, y por lo tanto el investigador no debe de esforzarse para llegar a una comprensión clara, sino que se comprende que esta característica sociohistórica que posee el fenómeno hace parte de su descripción, determinado por un pasado, y un futuro a por venir.

Ahora bien, para lograr cumplir el primer objetivo, es que se realiza la sección número dos, la cual se propone discutir componentes teóricos que hacen referencia a la temática, abordando la categoría analítica de género de la mano de Judith Butler (2007; 2008), para luego problematizar cómo se hace presente la categoría género en el contexto escolar contemporáneo de acuerdo a los aportes de Louro (2000; 2001; 2003; 2004; 2008). Como se expuso anteriormente, el primer objetivo estaba dirigido a buscar problematizar los componentes teóricos que refieren a la igualdad de género y la diversidad sexual, de esta forma es que se propone esta sección número dos, que posee un carácter teórico, dirigida a problematizar lo que se comprende por género de la mano de Butler (realizándose de esta forma un acercamiento a lo competente a la igualdad de género). En cuanto a la diversidad sexual, se realiza cierta exposición de la misma en la sección donde se trabaja con la autora Louro. Se aborda la temática a partir de comprender como la escuela marca y demarca a partir de su función distintiva diferencias, desigualdades y distinciones, estando presente esta función distintiva de la escuela a partir de prácticas educativas sexistas (en la marcación de los espacios y actividades del binomio femenino/masculino) y las prácticas educativas homofóbicas (guiadas a la producción de una identidad de género heterosexual, no dejando lugar para la expresión de otras identidades).

Podría plantearse aquí un determinado punto de fuga de la investigación, debido a que se entiende que no se abordó de forma directa la temática de la igualdad de género, sino que se buscó a partir de la problematización de la categoría del género un acercamiento a la misma, no exponiéndose de forma directa la división social del trabajo que refiere específicamente a la igualdad de género, pero de todas formas no hay que dejar pasar por desapercibido que se aborda sobre ello en la sección analítica del trabajo, en la línea de otros autores secundarios que permiten dicho abordaje.

Ahora bien, en cuanto a lo que fue alcanzado, es decir, los principales hallazgos de la investigación se proponen varios puntos. En primer lugar, se constata que los niños de ocho

años expresan la inexistencia de patrones de género que se hacen presente en la realización de las actividades del hogar, pero cuando se profundiza sobre ello, les niñas nombran cómo es que las actividades domésticas son realizadas en mayor medida por mujeres dentro de su hogar. En cuanto al rol de la institución educativa respecto a esto, se puede visualizar un posicionamiento de silenciamiento, e incluso de reproducción de dichos estereotipos de género, ya que la currícula escolar reproduce las normas de género basadas en la heteronormatividad.

Otro de los puntos trabajados en los talleres lúdicos-recreativos fue abordar la división de los juguetes de acuerdo a los géneros (para abordar la temática de la igualdad de género). Aquí les niñas de ocho años indican cómo es que los juguetes son usados por igual, las niñas expresan jugar con autitos, y los niños expresan jugar con muñecas con otras niñas, lo que deja ver cómo es que hay un quiebre con lo internalizado de acuerdo a los padrones de género imperantes.

Por otra parte, de acuerdo a la temática de la diversidad sexual, resulta relevante referenciar lo que les niñas expresaron cuando se trabajó sobre las identidades trans, debido a que plantean conocer personas trans, pero cuando se pregunta su opinión sobre ello, les niñas expresan no tener una opinión formada, lo que demuestra cómo es que les niñas comienzan su proceso de socialización secundaria, en una institución heteronormativa como lo es la institución escolar, donde no se aborda temáticas referidas a la diversidad sexual, por más que les niñas posean conocimiento sobre ello (tanto sobre la temática de la identidades trans, como también sobre las parejas heteroafectivas, y homoafectivas), pero al tener la presencia de un aparato educativo heteronormativo que no aborda la temática, se deja escapar el espacio fructífero como lo es el ambiente escolar para problematizar sobre ello.

Prosiguiendo la exposición de un resumen sobre lo que fue alcanzado, se expresan los hallazgos fundamentales que se obtuvo con el grupo de niñas de once años. En lo que refiere a la igualdad de género, es importante mencionar que les niñas identifican dentro de sus hogares cómo es que las actividades domésticas son llevadas a cabo principalmente por mujeres (dígase madres, abuelas, o las mismas niñas que participaron del taller), estableciéndose que este hallazgo se diferencia con el encontrado en les niñas de ocho años quienes expresaron no haber tal distinción. Además, les niñas de once años expresan cómo es que los mismos entienden que se aprende a ser niño o niña en ámbitos como la escuela, el deporte, y los deberes de casa.

En lo referente a la temática de la diversidad sexual, se pueden plantear dos puntos relevantes en el grupo de niñas de once años. Por un lado, el hecho de que les niñas visualizan cómo es que dentro de la institución educativa suceden situaciones de burlas y ridiculizaciones hacia niños varones que juegan más con niñas que con niños, resultando relevante en este punto

del análisis referirse a la “pedagogía de la sexualidad” (JUNQUEIRA, 2012), mediante la cual se entiende cómo es que conforme a determinadas expresiones descalificadoras que se dan entre los niños se hacen presentes normas de género provenientes de la matriz heterosexual.

Estos hallazgos expresados anteriormente, tanto en lo referente al grupo de niños de ocho años, como también al grupo de niños de once años, buscan dar respuesta al objetivo número dos, el cual proponía analizar las interiorizaciones que los niños poseen sobre lo referente a la igualdad de género y la diversidad sexual. Se comprende de esta manera que dicho objetivo propuesto fue alcanzado, logrando no solamente enunciados que refieren a la percepción de la temática por parte de los sujetos participantes de la investigación, sino que también se logró a partir de la utilización de diferentes fuentes bibliográficas la comprensión y deconstrucción de dichas percepciones.

Ahora bien, por otro lado, hay que hacer referencia a los hallazgos alcanzados que hacen referencia al objetivo específico número tres. A lo largo de los talleres lúdicos recreativos, como también de los grupos de discusión se logró identificar en las percepciones de los niños determinados patrones provenientes del adultocentrismo. Conforme a esto, en cuanto al grupo de niños de ocho años, se visualiza cómo es que los niños expresan recibir regalos por parte de los adultos que se identifican con los juguetes de niños y de niñas, además de que en la discusión del taller una niña expresó cómo es que su madre no la deja jugar en espacios públicos con niños varones, demostrándose en estos hechos cómo es que la mirada adultocéntrica disciplinadora y reguladora por los adultos suceden de acuerdo a estereotipos de género ya estipulados por la sociedad. En lo que refiere al grupo de once años, se visualiza cómo es que a diferencia de los niños de ocho años, los niños se alejan en cierta medida de lo que se espera desde una mirada adultocéntrica, esto puede visualizarse en sus enunciados sobre las identidades trans, así como también en lo que expresan con las parejas heteroafectivas y homoafectivas.

En lo que refiere a este objetivo número tres, el principal hallazgo que se puede establecer al analizar los enunciados por los niños de ocho años, y los de once años, es que los niños de once años expresan en varios de sus enunciados problematizaciones que demuestran un “quiebre” (en términos de Butler) de las repeticiones fundadas en el acto fundador, esto podría explicarse a partir del hecho de que los niños de ocho años están más cerca de terminar el proceso de socialización primaria, y los niños de once años están en pleno proceso de socialización secundaria.

De todas formas, hay que nombrar el hecho de cómo la escuela en tanto institución socializadora posee una postura de silenciamento, que se traduce en un rechazo hacia temáticas

que refieren la igualdad de género y diversidad sexual. Esta postura identificada es siempre política-normativa, que al hacerse presente en una actitud “indiferente”, se asocia de manera voluntaria a las normas sociales y culturales vigentes que resultan ser opresoras y violentas para con las mujeres (en forma de sexismo y misoginia), y para con la comunidad LGBTQIA+ (en forma de LGBTQIA+fobia/homofobia).

Por otra parte, es importante nombrar la contribución que posee esta investigación para el campo de la educación, y de las discusiones sobre género y sexualidad. Por un lado, mencionar que se considera relevante llevar a cabo en el campo educativo investigaciones que propongan el foco en la propia infancia, en las percepciones que les niños poseen, incluyendo en el centro de las investigaciones la propia voz de los niños, entendiéndoles como sujetos activos en el proceso de socialización, generadores de sus propias concepciones, enmarcados en determinadas instituciones (tales como la familia, la escuela, la iglesia, entre otras) en temáticas referidas a la igualdad de género y la diversidad sexual. Además, en las investigaciones sobre género y sexualidad, se hace referencia a la importancia de poner el foco en problematizar con la infancia temáticas referidas al género y la sexualidad, entendiendo que los niños pueden generar enunciados sobre esta temática, y que además es importante establecer en el marco educativo problematizaciones sobre las normas heteronormativas imperantes en la sociedad en la que las infancias participan activamente.

Finalmente, en lo que compete a una futura profundización sobre la temática en posibles estudios de doctorado, puede expresarse la posibilidad de realizar talleres lúdicos-recreativos, como también grupos de discusión con niños de otras regiones del país sobre la temática, para así poder generar una comparación con perspectiva interseccional, sobre todo en aquellas regiones en las que discusiones sobre género y sexualidad relacionadas a la infancia en el ámbito de la pedagogía se encuentran con mayor presencia, tal como se constató en la realización del estado del arte de la presente investigación. También en este sentido, en lo que respecta a una futura continuación de la investigación, se expresa la posibilidad de investigar las percepciones que los adolescentes tienen sobre la temática referida en esta investigación, para así poder visualizar como es que al ya haber finalizado la socialización primaria, y ya haber transcurrido el ciclo de la educación inicial en la escuela, conseguir percibir como la institución educativa cuando los mismos eran niños interfirió en la comprensión que los mismos tienen sobre la igualdad de género y la diversidad sexual en la etapa de la adolescencia.

REFERENCIAS:

BARREIRO, A. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 269–274, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642672>. Acesso em: 01 janeiro. 2021.

BONFIM, J.; MESQUITA, M. “NUNCA FALARAM DISSO NA ESCOLA...”: UM DEBATE COM JOVENS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 32, e192744, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100226&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2021. Epub Sep 23, 2020. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32192744>.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Editora Paidós SAICIF. CABA, 2018.

BUTLER, J. **El género en disputa**. Cidade: Editora Paidós Ibérica S. A., 2007.

CASTAÑEDA, Marina. **La experiencia homosexual**: para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera. Paidos, Mexico, 1999.

CUNHA, S. **Pesquisa com crianças**: implicações teóricas, éticas e metodológicas. Cidade: Atlas, Investigação qualitativa em Ciências Sociais, 2017.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

ESGUERRA, C. **Como hacer necropolíticas en casa**: Ideología de Género y acuerdos de paz en Colombia. CIDER. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, Bogotá, Colombia, 2017.

FURLIN, N. **Sujeito e agencia no pensamento de Judith Butler**: Contribuições para a teoria social. Ed. Soc. e Cult. Goiânia, 2013.

GEDUCA. **Basta de cuentos**: Las aventuras de Ruli. Montevideo Género. Fortalecidas. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. Ed. Atlas. São Paulo, 2018.

IBARRA, P. **Los Movimientos sociales**. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta, 1999

JUNQUEIRA, R. D. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2010. DOI: 10.15687/rec.v2i2.4281. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em: 01 ago. 2020.

JUNQUEIRA, R. D. **A homofobia não é um problema**: aqui não ha gays nem lesbicas!. *Revista de Psicologia da UNESP*. 2010b. Disponível em:

<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/448/424>. Acesso em: 01 janeiro. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. **A pedagogia do Armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educacao, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20048/20048.PDF>. Acesso em: 01 janeiro. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. **A educação frente à diferença/diversidade sexual**. Educação: Teoria e Prática, v. 23, n. 44, p. 162-181, 16 dez. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7966>. Acesso em: 01 janeiro. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. **Pedagogia do Armário**: A normatividade em ação. Revista Retratos da escola, Brasília, 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. **"TEMOS UM PROBLEMA EM NOSSA ESCOLA: UM GAROTO AFEMINADO DEMAIS"**; PEDAGOGIA DO ARMÁRIO E CURRÍCULO EM AÇÃO. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n. 2, 30 maio 2016. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34495>

LOPES LOURO, G. **Gênero, sexualidade, e educação**: uma perspectiva pos- estruturalista. Editora Vozes, Petrópolis, 2003

LOPES LOURO, G. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autentica, Belo Horizonte, 2000.

LOPES LOURO, G. **Teoria queer**: uma política pós identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, 2/2001, pag. 541; 553 disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf/>, 2001.

LOPES LOURO, G. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Ed. Autentica, Belo Horizonte, 2018.

MACEDO, E. y F. SANTIAGO, S. DOS SANTOS, A. DE FARIA. **Infâncias e descolonização**: desafios para uma educação emancipatória. Critica Educativa. São Paulo, 2016.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**. pesquisa qualitativa em saúde. 2008.

MISKOLCI, R. **Exorcizando um fantasma**: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653409>. Acesso em: 19 fev. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Ed. Expressao Popular. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. **A escola, nós e os outros**: diferença e alteridade na realidade escolar. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 40, p. 359–368, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645083>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PROENÇA, E. **SEXUALIDADES E COTIDIANO ESCOLAR: UM PANORAMA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA**. Revista de Estudos Universitários - REU, [S. l.], v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/1606>. Acesso em: 01 fev. 2020.

RAMOS, A. C. **A construção social da infância: Idade, Gênero e identidades infantis**. Revista Feminismos. v. 1 n. 3 (2013. Bahia, UFBA. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SCRIBANO, A. **El proceso de investigación social cualitativo**. Ed. Prometeo Libros. Buenos Aires, 2008.

CAVALCANTE, F. B. S.; DA SILVA, M. M. **Educar para a emancipação humana: o papel atual da escola e a busca por políticas LGBT no ambiente escolar**. Revista Periódicus, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 44-55, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12876>. Acesso em: 19 ago. 2021.

URUGUAY, LEY Nº 18.437, DE 12 DE DICIEMBRE DE 2008. **Ley General de Educación**. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf> Acesso en: 24/10/2019.

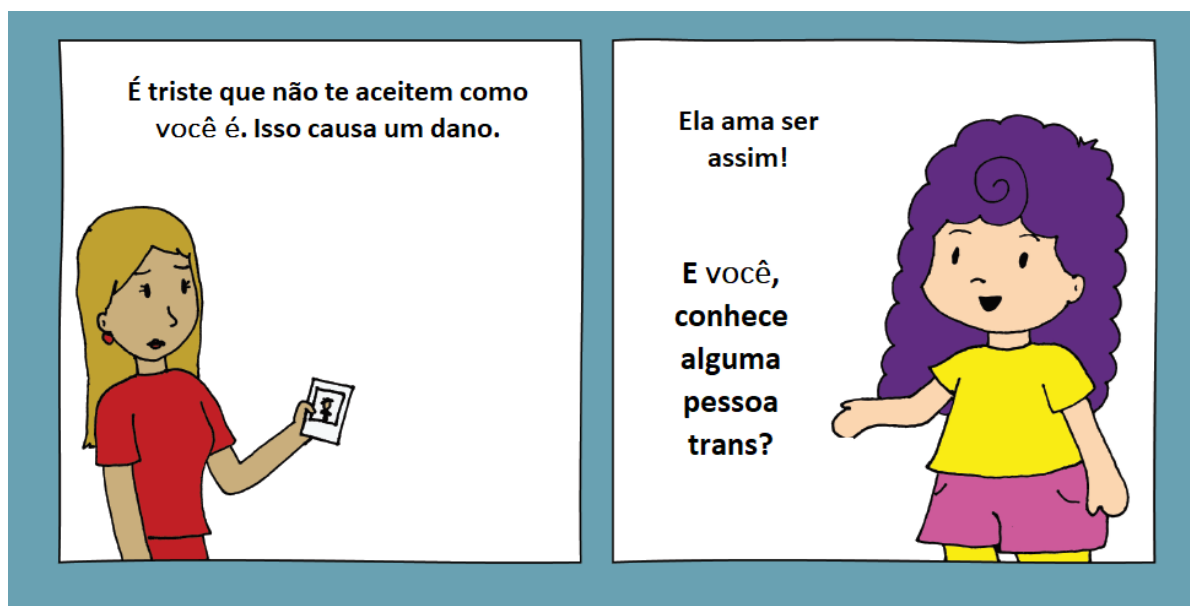
ANEXOS

Anexo número uno:



Anexo número dos:





Ver anexo número tres:





Anexo número cuatro:



Anexo número cinco:

**Ontem
ouvi
meninos e
meninas
falando
das suas
cores**



Então começou a
discussão sobre
que...

O rosa é de menina

E o azul é de
menino

Anexo número seis:



Anexo número siete:

