



# EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD: UN DESAFÍO DE TODA LA SOCIEDAD

**Educating for diversity a challenge for the whole  
society**

**Universidad del Estado de Bahía – UNEB**

**Ana Lúcia Gomes da Silva**

**E.mail: analucias12@gmail.com**

**Amélia Tereza Santa Rosa Maraux**

**E.mail: amelia.maraux@hotmail.com**

**Zuleide Paiva da Silva**

**E.mail: eidepaiva@gmail.com**

## Resumen:

Reconociendo que para asegurar igualdad y democratización de la educación hace necesario la reformulación curricular, en especial en los cursos de formación docente, para fortalecer la educación para la diversidad. Ese texto tiene el propósito de presentar reflexiones sobre la educación posibilitando construcciones de sentido de un hacer pedagógico implicado en un proyecto de educación que articule las categorías de género, raza y sexualidad, percibiendo las implicaciones de un hacer pedagógico que se constituye en los desafíos de educar sujetos plurales. Para tanto, presenta elementos para la reflexión y evaluación del papel de la educación en la promoción de la inclusión con la incorporación de acciones pedagógicas de respeto a las diferencias en sus distintas dimensiones. Palabras-clave: Educación, Escuela, Diversidad y Género.

## Summary:

Recognizing that ensuring equality and democratization of education necessary curricular reformulation, especially in teacher training courses, in order to strengthen education for diversity. This text aims to present reflections on education possible constructions of meaning of a pedagogical become involved in an education project that articulates the categories of gender, race and sexuality, perceiving the implications of a pedagogical do that I established on the challenges of educate plural subjects. For thus has elements for reflection and evaluation of the role of education in promoting inclusion by incorporating pedagogical actions of respect for differences in different dimensions.

Key words: Education, School, Diversity and Gender

Recibido: 1/12/2014 Revisado: 12/1/2015 Aceptado: 25/2/2015 Publicado: 1/5/2015

## Introducción

“Me gusta ser gente porque la historia en que me hago con los otros y de cuya lectura comparto, es un tiempo de posibilidad y no de determinismo”.  
(Freire, 2001: 48).

Exactamente porque tomamos parte, de forma implicada, en todo lo que realizamos es que abrimos este texto con el pensamiento de Paulo Freire; pues el acto educativo es sobradamente un acto que remete con las posibilidades de diferentes espacios sociales en que los sujetos circulan. Ser gente es ser circulante, dialógico, comunicativo, desafiado e desafiador, de modo que podamos escribir otras narrativas y de ellas ser participantes. Por tanto, en el contexto educativo, los desafíos, investigaciones, formación continua, compartir en red de solidaridad y mucho diálogo, son algunas de las palabras-llave que marcan el quehacer cotidiano de la docencia.

De manera general, educar es humanizar. Humanizar en el sentido de dotar a la persona y grupo de potencialidades, que son exclusivas del ser humano, o en la perspectiva de Vygotsky: el desarrollo y la potenciación de las funciones psicológicas superiores. Para Freire (1996,1992) y Tardif (2002), el conocimiento docente está permanentemente constituido de la investigación como “cognitivo y formativo”, de una formación continua que garantice una formación teórica sólida, articulada a los conocimientos de la práctica, pues son los conocimientos teóricos que nos auxilia e iluminan nuestra práctica e viceversa, pues al ser investigadores de nuestra práctica, hacemos reflexiones de las lagunas, potencialidades y desafíos presentes en los procesos inacabados y multifacéticos

de la formación docente. Para los autores citados anteriormente, la continuidad de nuestra formación se revela en la continua búsqueda de la formación y del aprendizaje durante el proceso de la docencia. A estos conocimientos docentes Tardif (2002) y Gauthier (2002), los llaman de conocimientos de experiencias. La participación instiga a ir más en los conocimientos curriculares, proponiendo al docente romper la barrera de los libros, ser investigador que camina en busca de los conocimientos de la acción pedagógica. Que *problematiza* verdades, conceptos, teorías, dudando siempre, interrogando, siendo lectores críticos y coautores.

La experiencia de las autoras de este artículo como educadoras feministas, cuentan con un constante desafío que se coloca cotidianamente en el ámbito del aula y fuera de ella, en los diversos espacios de aprendizaje. Nos sentimos implicadas, de alguna manera, por formar lectores conscientes de su persona y su estar en el mundo, cuya complejidad nos transforma y nos desorienta delante de las constantes exposiciones discursivas de los sujetos, sobretodo de las mujeres, de los negros/as, de las lesbianas, de los gay, de los y de las personas bisexuales, travestis y transexuales y, por tanto, nos remite a discutir la promoción de la igualdad de género, de raza, bien como discutir los sujetos y sus cuerpos sexuados, que se expresan y se presentan en las diversas instancias sociales.

Considerando lo que nos afirman Moreira y Câmara (2011: 40): “(...) comprender como toda esa dinámica nos abarca, bien como afecta quien son nuestros (as) alumnos (as) (...) que identidades ayudamos a formar con nuestras aulas y actividades”. Nuestro propósito en este texto, sin ninguna expectativa de agotar el asunto, es una reflexión sobre los desafíos de la edu-



cación para la diversidad y para la diferencia, apuntando la necesidad de modificación de los currículos de los cursos de formación docente, que precisan estar atentos a la realidad sociocultural de las (os) estudiantes, para contemplar la diversidad y la diferencia de las identidades, bien como el desenvolvimiento de prácticas político-educativas que posibiliten la transformación integral de los sujetos involucrados en el sistema escolar.

Esos desafíos también se presentan sobretodo porque vivemos en la contemporaneidad en una sociedad de redes en que el conocimiento es hipertextual, en que su movimiento acontece en varias redes y mallas textuales. Es fundamental transformar las informaciones en conocimiento en la llamada “sociedad aprendiente”, cuyas consecuencias para la escuela y para los profesores son significativas, teniendo en vista que es imprescindible aprender a pensar, saber comunicar, saber investigar, saber hacer, saber planear y desenvolver colectivamente la organización del trabajo pedagógico. En la sociedad de la información la cualidad requerida es la cualidad social de la escuela en que estudiantes, profesores, padres, gestores/as se impliquen en la formación integral de todos/as y de cada uno/a. Se espera que en el contexto de las informaciones, el docente pueda organizar actividades que suscite la investigación, que desafíen los estudiantes a pensaren, a organizar el conocimiento y no solo transmitir/reproducir las informaciones. “El alumno precisa construir y reconstruir el conocimiento a partir de lo que hace. Para eso el profesor también precisa ser curioso, buscar sentido para lo que hace y apuntar nuevos sentidos del qué hacer de los sus alumnos y alumnas” (Gadotti, 2010: 14).

Es imprescindible ser sujeto cuya autonomía se revela

en la busca de estrategias y recursos con la finalidad de articular los conocimientos de las diversas áreas a favor de las aprendizajes. Requiere una postura abierta a nuevos aprendizajes y conocimientos, en favor de la organización sistematizada del trabajo docente. En la sociedad de la información, la función social de la escuela es considerablemente ampliada. Es una escuela presente en la ciudad, en los barrios y en las calles. La escuela reorganiza su hacer y se constituye en una comunidad educativa. La escuela construye nuevos conocimientos, relaciones sociales y humanas; se desafiada en aceptar la diversidad, respetar las diferencias y la cultura, no descuidando los conocimientos históricamente producidos por la humanidad (Gadotti, 2010).

Las tecnologías de hecho impactan en la educación, en el nuestro cotidiano, en nuestras casas y abre nuevos espacios y oportunidades educativas que transcenden al aula, porque los espacios potencialmente educativos transitan en las redes sociales, en Internet, en las salas virtuales, en las escuelas, abriendo nuevas oportunidades para la democratización de la información y del conocimiento. En este escenario los desafíos están presentes, una vez que históricamente los excluidos y estigmatizados han reivindicado como sujetos de derecho, el respeto al estudio, a su orientación sexual, a sus identidades de género, raza/etnia, en una intersección que nos permita educar con/en la diversidad todos/as y cada uno/a.

Acreditamos en una formación de profesores/as que incorpore la dimensión personal, imprescindible para atender a la diversidad, a los conocimientos de la docencia, de la construcción de las identidades de género, raza/etnia, credo religioso, sexualidades, apuntando como centralidad formativa la problemática de

la profesionalización de los educadores para actuar con las diversidades y singularidades socioeducativas y culturales presentes en la sociedad y en la escuela, ya que nuestros cuerpos llevan las “marcas” de raza, etnia, género, sexualidad, clase social y generacional, que precisan ser consideradas en el acto educativo.

### **Educación e Diversidad: principios, límites e desafíos**

Nóvoa (1992: 41) afirma que el establecimiento escolar “constituye un filtro que modela los cambios que vienen del exterior, bloqueándolas o estimulándolas” a la medida que en su interior se desenvuelven padrones de relación, se cultivan modos de acción que producen una cultura propia. ¿Cabe cuestionar cómo los sujetos viven en la escuela, el género, la raza y la sexualidad?

Louro (2003), al discutir el currículo, género y sexualidad afirma que nosotros, educadoras y educadores, sentimos incomodidad en relación con las ideas del provisorio, del precario y del incierto que permean los discursos contemporáneos, aunque la inestabilidad se presente como “marcas” incontestables de nuestro tiempo. Delante del escenario de dudas en que vivimos, Louro afirma que algunos educadores se apegan al pasado en busca de certezas, y otros, entre los cuales nos situamos, asumen que es posible cuestionar todas las certezas sin que eso signifique paralizar el pensamiento, fuente de energía intelectual y política. Es importante resaltar que el ambiente de transformación e incertezas en que vivimos fue intensificado a partir de la década de 60, cuando las voces de sujetos, hasta entonces silenciados, se hicieron oír desde las márgenes de la cultura, cuestionando y perturbando

el centro homogeneizado de la cultura del hombre blanco y heterosexual. Desde entonces, no hay como negar que la diferencia es foco del pensamiento y otro movimiento político y teórico se pone en acción y, en ello, son abaladas a las nociones de centro y de márgenes (Louro, 2003).

Reconociendo que hay una estrecha articulación entre los movimientos de los años 60 y el pos modernismo, Louro (2003) evidencia que una noción singular de género y sexualidad viene sustentando los currículos y las prácticas escolares. Como bien afirma la autora, esa noción está pautada en la lógica que establece el centro y las márgenes, eso es, la lógica que opera en las escuelas que enseña tan solo de un modo adecuado y legítimo la masculinidad y la feminidad, y apenas una forma de sexualidad. La heterosexualidad es aprendida como “normal”, siendo que las otras sexualidades son apuntadas como “excéntricas” y extrañas. La autora resalta que en consecuencia de esa lógica, toda cultura construida fuera del centro es descalificada, excluida de los currículos y de las prácticas escolares (Louro, 2003: 44).

A pesar de las denuncias de los movimientos feministas, negro, LGBT (Lesbiana, Gay, Bisexual, Travesti) y otros colectivos, que apuntan la ausencia de sus historias, sus cuestiones y sus prácticas en los currículos, esta realidad no alteró el curso “normal” de los programas escolares. Las respuestas para las denuncias de los movimientos casi siempre resultan solo en el reconocimiento retórico en la institución de fechas conmemorativas, como ejemplo el día de la mujer y el día del indígena. Sin embargo, una nueva estrategia irá cuestionar las formas a través de las cuales las diferencias son producidas y con nombres. La cuestión no es la identificación de las diferencias como marcas



preexistentes en los cuerpos y pasa a ser una cuestión de otro orden; se pasa a cuestionar cómo y por qué determinadas características son tomadas como definidoras de diferencias (Louro, 2003). Para esta autora, es muy importante estén cambio epistemológico que cuestiona la naturalidad de las identidades, que acentúa el carácter cultural de la masculinidad, de la feminidad, del homo y de la heterosexualidad. Lo que implica en la comprensión de que son los discursos, los códigos y las representaciones que atribuyen a los cuerpos lo significado de diferentes. En esa perspectiva, los discursos se traducen en jerarquías que son atribuidas a los sujetos produciendo “verdades” sobre si y sus cuerpos (Louro, 2003). Por lo que es importante que los educadores(as) conozcan el proceso de construcción de los discursos que establecen las diferencias, así como conocer cuáles son los efectos que los discursos ejercen, quién es marcado como diferente, además de como el currículo y otras instancias pedagógicas representan los sujetos, que posibilidades, destinos y restricciones les son atribuidas.

En esa perspectiva, la diferencia no es presentada como solo un elemento. Ella es relacional y pasa a ser considerada como una atribución de un lugar situado. Reiterando ser problemática la tentativa de naturalización de los cuerpos y de las identidades. Louro (2003) comenta que si la inestabilidad es amenazadora, más perturbadora parece ser la existencia de grupos que asumen abiertamente la inestabilidad situándose en la posición de tránsito, en la condición de excéntricos. (p.49). En educación la existencia de estos sujetos, considerados “extraños”, por no “encuadrarse” en las normas de género instituidas, es profundamente perturbadora. Hay ausencia de referencias para tratar estos sujetos y la escuela no sabe cómo trabajar con

ellos. Para Louro es imposible ignorarlos, es preciso oír lo que ellos dicen. Para esta autora, puede ser más productivo que educadores y educadoras olviden de percibir la diversidad productora de “extraños” como un problema y pasen a pensarla como constituyente de nuestro tiempo, un tiempo en que la diversidad no puede ser aprendida por la lógica del binarismo excluyente. Es la lógica de la complejidad que contempla las diferencias.

### **Escuela: reproducción y superación de las desigualdades**

Tradicionalmente, vista como una extensión de la familia, espacio de reproducción de valores sociales hegemónicos, la escuela ha sido percibida como un micro cosmos de la vida social. Lugar de aprendizajes, de formación y superación de desigualdades y preconceptos. Esa comprensión sobre la escuela posibilita un diálogo con el mundo real, un mundo donde las diferencias y la percepción del “otro” provocan dislocamientos y fomentan conflictos. ¿Pero, quién es lo “otro”, de qué “otro” estamos hablando de verdad? En la perspectiva antropológica, el “otro” es lo diferente, que es siempre visto a partir del “yo”, el sujeto del discurso, que construye y es construido por las experiencias. La antropología nos muestra que “yo” es lo referente, el “nuestro” grupo, nuestra comunidad, aquella que come igual, viste igual, disfruta igual, vivencia los mismos problemas, cree en los mismos dioses, significa la vida y procede de forma semejante. El “otro”, a su vez, es lo diferente, el grupo del extraño. Aquello que existe e incómoda el grupo del “yo referente”.

Los espacios educativos, lugar de producción y repro-

ducción de sentidos sobre lo “yo referente” y sobre el “otro”, son micro cosmos sociales que reflejan los valores y las contradicciones de la vida social y son espacios culturalmente forjados por el pensamiento educacional, (re)productor de la ideología patriarcal, que promueve el pensamiento dicotómico, jerárquico que excluye, reforzando así la idea de la existencia de oposición entre hombre/mujer, blanco/negro, heterosexual/homosexual, teoría/práctica y enseñar/aprender.

En los espacios de formación docente, como bien muestra Louro (2003), hay un vacío intenso con respecto a los contenidos que contemplan la diferencia. Involucrados por el preconcepción social, las cuestiones relativas a género, a diversidad de orientación sexual y la cuestión racial son, en general, tratadas superficialmente, cuando apuntadas en el currículo, que también es un elemento ideológico, fruto del pensamiento patriarcal, que refrenda la supremacía del “yo referente”: hombre blanco y heterosexual. En ese sentido Tomaz Tadeu (2004) explicita que el currículo es siempre el resultado de una selección, es relación de poder, es un territorio, es un espacio, es un lugar. Es también discurso, documento de identidad. Así, acabamos por tornarnos lo que somos. Está, pues, el currículo inevitablemente imbricado en el que somos, en el que nos tornamos.

Reflejo de esa ausencia de debate sobre las diferencias en los espacios de educación ha sido apuntado por diferentes estudios, por ejemplo la investigación realizada por el profesor Wanderson Nascimento, a partir de su experiencia como orientador en un grupo de Filosofía de la Universidad de Brasilia, donde muestra las dificultades enfrentadas por los docentes en formación en trabajar con las repercusiones de las

diferencias, en la mediación de conflictos entre los estudiantes y sus propias dificultades en conocer/reconocer la diversidad.

El libro publicado por el Ministerio de Educación y Cultura, titulado “Diversidad sexual en la educación: *problematizaciones* sobre la homofobia en las escuelas”, presenta diferentes estudios que apuntan lo “otro” en el espacio escolar, a ejemplo de la investigación realizada por la Unesco entre abril y mayo de 2003, sobre el “Perfil de los Profesores Brasileiros”, en todas las unidades de los Estados de Brasil. En este estudio, de los cinco mil profesores entrevistados de la red pública y privada, el 59,7% reconoce ser inadmisibles que una persona tenga relaciones homosexuales y 21,2% tampoco admitirían vecinos homosexuales. Otra investigación también realizada por la Unesco en 13 ciudades brasileñas y el distrito federal es reveladora de la homofobia en los espacios de formación educacional. Se constató, por ejemplo, que la porcentaje de profesores que declaran no saber cómo abordar los temas relativos a la homosexualidad en la escuela es significativo, 30,5% en Belém y 47,9% en Vitória. En Belém, Recife y Salvador 12% de los profesores creen que la homosexualidad una enfermedad. En otro estudio, “Golpear homosexual” se apuntó, por estudiantes masculinos, como el menos grave de los 6 ejemplos de una lista de acciones violentas.

Aunque la escuela se consolide históricamente como un espacio cuya primacía es del género masculino y blanco (Cardoso y Silva, 2010), este espacio de prácticas y ritos sirve tanto para legitimar como para desmontar estereotipos y provocar las mudanzas/transformaciones necesarias en las prácticas y formaciones continuas de los docentes, gestores, coordinadores pedagógicos y demás sujetos que cotidianamente ha-



cen la escuela. De esa forma, el desafío puesto para la educación, pensada como instrumento de superación de las desigualdades sociales, es la comprensión de que acciones pedagógicas, didácticas y curriculares que refuerzan estereotipos terminan por promover y alimentar las desigualdades y las jerarquías de orientación afectivo-sexual, de género y racial.

En la universidad también precisamos construir un proyecto de educación que desmonte estereotipos y forme profesionales a la luz de las relaciones de género, incluyendo en la discusión, las categorías de sexualidad, raza y clase social. Exactamente para amplificar en nosotros la propuesta presentada por Margareth Rago sobre género en la nueva escuela (2007), que buscamos de forma limitada e inicial, una práctica pedagógica que nos desafía a buscar constantes diálogos con colegas de profesión que discuten las categorías citadas en sus trabajos de investigación y estudios. Sobre la nueva escuela, afirma Rago (2007: 488):

«Una escuela no jerarquizada, feminista y libertaria no puede, por tanto, escapar de examinar las tecnologías disciplinares de producción de subjetividad que se promueven en lo cotidiano. (...) Por ello, se trata de buscar otros lenguajes, abiertos, descentralizados, femeninos, corporales y afectivos que, en su diferencia, permitan cuestionar y liberarnos de los procedimientos masculinos, céntricos, “normales”, arrogantes y omnipotentes operantes en nuestro mundo»

Este concepto de escuela de Rago aparece en nuestra concepción de escuela/universidad como espacio que trasciende al aula y de forma plural, va al entorno de ella y se embebe de los conocimientos y hechos locales, de los espacios potencialmente educativos y nos posibilita a aprender a partir de otra lógica, ya

que comprendemos los espacios y tiempos pedagógicos en otra dimensión. Dimensión en que los sujetos vivencian la escuela/universidad en su integralidad, entereza y más allá de las aulas y sus muros; una escuela que dialoga con la “polifonía de la vida”.

### **En busca del enlace entre la Educación Básica y la Universidad**

Pensar sobre el porqué del distanciamiento entre Educación Básica y Universidad ha sido nuestro desafío como docentes de la universidad. Somos participantes de iniciativas colectivas en relación con al debate sobre los currículos de los cursos de licenciaturas, donde actuamos como docentes y promovemos el diálogo con otros colegas de los diversos departamentos de UNEB (Universidad Estadual de Bahía) y de la Educación Básica; sobre la práctica de los estudiantes de los diferentes cursos de la UNEB en sus escuelas a tenor de sus prácticas supervisadas. Es una tarea grandiosa, compleja y multifacética, ya que exige de toda la sociedad, a través de los sus representantes, el desafío de construir una política de profesores para el estado de Bahía que traigan convergencias, tensiones y disensos, sobre este particular. Debemos empezar interrogando: ¿Sobre qué dicen y quieren los sujetos para quien ofertamos este modelo de educación? ¿Cómo es la formación de los profesionales formados por las universidades e institutos federales que irán a actuar en la educación básica? Para nosotros las cuestiones apuntadas a seguir, por Miguel Arroyo (2001: 17) precisan ser respondidas en este amplio debate.

«Esos vínculos tan estrechos entre currículo, trabajo y condición docente han hecho del currículo uno de los territorios más disputados sea por las políticas,

directrices y normas, sea por los profesionales del conocimiento.

(...)

En los encuentros de profesores llegan toda esa riqueza y creatividad socializadas en talleres, grupos de trabajo y estudio. (...) En las escuelas tenemos el currículo oficial, con su núcleo común, disciplinado y en paralelo tenemos el currículo en la práctica incorporando temáticas, experiencias sociales, indagaciones, búsquedas de explicaciones y de sentido a tantas vivencias e indagaciones que llegan de los educandos y de la dinámica social, política e cultural»

Por tanto, preguntamos más una vez: ¿Conocemos el aula y a los sujetos para dónde direccionamos nuestra acción formativa? Ellos están en el punto de partida del debate? ¿Quién son ellos y ellas? ¿Sus historias e identidades son reconocidas? ¿Qué espacios sociales ocupan? ¿Cómo puedo garantizar la educación si los demás derechos no son cumplidos? ¿Qué concepciones de derecho inspiran la educación que está siendo realizada?

Es preciso pensar sobre las potencialidades, las inteligencias, los conocimientos, los hechos y las posibilidades de estos sujetos e incorporemos los conocimientos de sus vivencias a los conocimientos del currículo y no continuemos evaluando de forma reduccionista los aprendizajes, con un enfoque apenas en el desempeño, mientras que podamos priorizar la alfabetización lingüística y la alfabetización matemática, alineando de forma cualificada la lectura y la escrita en todas las áreas del conocimiento con la intención de formar lectores(as) proficientes, que tengan condiciones de escribir con claridad, argumentar sobre temáticas variadas y entender/resolver cuestiones pertenecientes a las ciencias exactas y de la naturaleza. Estos son desafíos que están puestos,

atendiendo a los índices presentados por las investigaciones oficiales acerca del desempeño de nuestros/nuestras estudiantes.

Los datos del censo escolar (INEP, 2012) nos revelan un escenario extremadamente preocupante para cada uno(a) de los brasileños y bahianos acerca de la educación básica del país. Según los últimos números del Ministerio de Educación (MEC), publicados por el INEP7 revelan que, en 2011, el índice de suspenso en la red pública y privada de enseñanza media fue del 13,1% - el mayor de los últimos 13 años-. En 2010, fue del 12,5%. Los alumnos suspendidos no consiguen leer, escribir o calcular con el mínimo de aptitud, habiendo ingresado en la enseñanza media con un nivel de conocimiento equivalente al 5 curso de la enseñanza fundamental. El Estado con el mayor índice de suspensos fue Rio Grande do Sul - 20,7% de los alumnos. En segundo lugar, aparecen, empatados, Rio de Janeiro y Distrito Federal, con un índice del 18%, seguidos de Espírito Santo con el 18,4% y Mato Grosso con el 18,2%. La red municipal de enseñanza media en la región urbana de Belém, en el Estado do Pará, fue la que presentó el mayor índice de suspensos del País con un 62,5% seguida por la red federal en la zona rural de Mato Grosso del Sul con un 40,3%. En el Estado de São Paulo, el índice pasó del 11% para el 15,4%, entre 2010 y 2011.

En relación con la enseñanza media los estados con los menores índices de suspensos fueron: Amazonas 6%, Ceará 6,7%, Santa Catarina 7,5%, Paraíba 7,7% e Rio Grande do Norte 8%. Los indicadores también muestran que el 9'6 % de los estudiantes de la red pública y privada de enseñanza media abandonan la escuela, la tasa fue de 10,3%; en 2009, a 11,5% y en 2008 pasó a 12,8%.



Ya en la red pública y privada de la enseñanza fundamental, el movimiento fue inverso al de la enseñanza media. Entre 2010 y 2011, la tasa media de suspenso cayó del 10'3% al 9'6% y el índice de abandono disminuyó del 3'1% al 2'8%, en ese mismo periodo. Los Estados con los mayores índices de repetición fuer Sergipe 19'5%, Bahía 18'5%, Alagoas 15'2%, Rio Grande do Norte 14'9% y Rondônia 14'2%. Si se consideran las escuelas públicas, la red de enseñanza fundamental de Bahía y Sergipe fueron las que registraron los más altos índice de suspenso del país (26'6% y 22'5%, respectivamente. Los Estados con las menores tasas fueron Mato Grosso 3'6%, Santa Catarina 4'4%, São Paulo 4'9%, Minas Gerais 7'3% y Goiás 7'6%.

¿Qué se desprenden de estos datos sobre la diversidad y cuál es nuestra relación con nuestro debate? Dicen mucho y es imprescindible el debate de la educación y la diversidad, pues si las categorías raza/etnia, orientación sexual, clase social, campo y ciudad fueran agregados a estos datos tendríamos indicadores aún más perversos. Es lo que se revela del informe Anual de las Desigualdades Raciales (2009-2010), producido por investigadores de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Paixão y otros, 2010). Aquí se analizan los datos relativos al acceso al sistema de enseñanza y los indicadores de competencia, descompuestos por los grupos de color o raza y sexo. Veamos algunos datos: Según datos de la PNAD (2008), las tasas de alfabetización de la población brasileña con más de 15 años ha crecido comparativamente en relación con el año 1988, las desigualdades raciales se mantienen. La tasa de analfabetismo de hombres blancos por encima de los 15 años fue del 6'4% y entre las mujeres negras o mulatas del 13'2%. En lo referente al atraso en el

proceso de escolarización, de aquellos por encima de 15 años, los negros y mulatos fue del 26'6% de los analfabetos funcionales y entres los blancos del 16'1%; los que no consiguieron concluir con éxito su formación educativa (Paixão y otros, 2010). Los indicadores educativos acerca del analfabetismo entre jóvenes de la ciudad y del campo son significativos en relación al proceso de exclusión social de la población residente en la zona rural 23'3%, de los analfabetos están en el campo y el 7'3% en las regiones urbanas. El analfabeto funcional abarca el 40% de la población rural (Microdatos PNAD, 2009 / IBGE). Estos indicadores también nos muestran que entre la población con edad, crece el porcentaje de analfabetos, cayendo la tasa entre los más jóvenes, en 5'5% (PNAD/IBGE, Jornal A Tarde 14.04.2012).

Los datos son expresivos y nos indican las medidas que se han de enfrentar por parte del estado y de la sociedad. Está claro que los porcentajes de los negros, pobres y del campo se configuran entre los mayores índices de analfabetos y, por ello, no se incluyen satisfactoriamente en el proceso educativo; mientras que en relación con las mujeres, conforme aumenta la edad, la tasa de analfabetismo es mayor. Estos necesitan ser debatido en la universidad y la educación básica, además de los desafíos marcados en la ley 11.645 de 2008. ¿Cómo hacer cambiar estos datos de analfabetos funcionales en relación con las diferencias y no llegue a tornarse desigualdades? ¿Cómo tratar las especificidades de la educación de jóvenes y adultos, de los mayores, indígenas, del ámbito rural, con necesidades educativas especiales y de las mujeres? Se necesita hablar de sujetos reales que producen su existencia sin desproverlos y *descualificarlos* del proceso. ¿Cómo avanzar en la equidad?

En este complejo cuadro provocamos el primer diálogo sobre los currículos de la UNEB, pues a través de nuestra observación en el aula y aunada a una inspiración etnográfica feminista, se apuntan posibles intervenciones, que educadores y educadoras, pueden realizar en la medida en que su práctica pedagógica lo permita, como proyecto educativo. El acto político implicado en la formación humana con vistas a la promoción de la igualdad de género, estableciendo enlaces de las intersecciones de raza y sexualidad.

Este planteamiento ha permitido el ejercicio de buscar superar nuestra formación limitada, la que debe ser constantemente “alimentada” por la investigación, estudios, diálogos interdisciplinarios con otros colegas en red de solidaridad, realizando así gestos de compartir el conocimiento con una perspectiva interdisciplinar, buscando trascender a la mera disciplina que nos deforma y nos enclaustra.

### Consideraciones finales

Algunas experiencias exitosas no han sido del todo divulgada y ellas nos mueven a buscar una educación que nos permita, como profesoras de la UNEB e integrantes del Núcleo de Género y Sexualidad (Diadorim), revisar nuestro currículo y prácticas pedagógicas con la finalidad de contribuir a la construcción de una educación anti-sexista, anti-racista y anti-homofóbica. Es decir, una educación emancipadora, en sintonía con el debate presentado en la “Mesa por la promoción de la igualdad de raza, género y sexualidad” (2). En la lectura inicial de nuestras matrices curriculares, observamos la necesidad de la inclusión de las categorías de género y sexualidad en los currículos, en especial en los cursos de licenciaturas. A partir de esta

constatación, creamos el grupo de trabajo “Educación, género y diversidad” en el seno del Núcleo de Género y Sexualidad (Diadorim) de la UNEB, con el propósito de fomentar la discusión entre los pares para la construcción de un currículo gestado colectivamente, oyendo los diversos segmentos académicos. Sabemos que la discusión del currículo como bien afirma Tadeu (2004) es una arena de poder, una demarcación del territorio que envuelve tensiones y disensos. Si el perfil profesional que queremos formar en nuestra universidad es el de un profesional que percibe la educación libertario, no homofóbica, debemos incluir en nuestro debate el enlace de las diferencias; esto es, debemos tener en cuentas la cuestión de la *interseccionalidad* de las diferentes categorías de análisis.

El enlace, aquí pensado, dialoga con el concepto de *interseccionalidad* formulado por Kimberlé Crenshaw (2002: 117), quien afirma la coexistencia de diferentes factores, vulnerabilidad, violencia, discriminaciones, los también llamados ejes de subordinación que suceden de forma simultáneas en la vida de las personas. En esta perspectiva, la *interseccionalidad* “trata específicamente de la forma por la cual el racismo, el patriarcado, la opresión de clases y otros sistemas discriminatorios crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de mujeres, razas, etnias, clase y otras”.

Este desafío nos invita a pensar sobre las prácticas pedagógicas y el constante ejercicio de implementar nuestro hacer pedagógico en una formación que no prescindiera de los enlaces de género, de raza/etnia o sexualidad, entre otros. Ya que no hay educación que no esté inmersa en los procesos culturales del contexto en que se suceden.



Notas

(1) Para un mayor conocimiento de los datos consultar <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

(2) Esta mesa fue promovida dentro de la programación de la Campaña de 16 días de activismo en la UNEB, por el fin de la violencia contra las mujeres, realizada anualmente en más de cien países. Esta acción viene siendo desarrollada por el Núcleo de Género e Sexualidade/Diadorim - Uneb, desde 2006.

Referencias

Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.

Almeida, L. (2012). “Analfabetismo funcional afeta a inclusão de jovens”. Em jornal A tarde 14.04.2012. Caderno 02 A.

Cardoso, C. P.; Silva, Z. P. (2010). “Pedagogias feministas como alternativa para uma educação anti-racista e anti sexista”. En Messeder, S. A. y Martins, M. A. (Coords.). *Enlaçando Sexualidades*, Salvador: EdUNEB; 241-254

Crenshaw, K. W. (2002). “Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial”. *Estudos Feministas*. v.10, n.1.

Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e livreria Instituto Paulo Freire.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gauthier, Cl y otros (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber*

*docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijuí,

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2011. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Junqueira Diniz, R (Org.) (2009). *Diversidade Sexual na Escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação.

Louro, L. (2003). “Currículo, gênero e sexualidade – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. En: Louro y otros (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.

Moreira, A. F.; Câmara, M. (2011). “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”. En: Moreira, A.F. y Candau, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento, F. (2009). “Desafios à Formação Docente: gênero e diversidade na escola”. En: Stevens, C.; Brasil, C. T. y otros (Orgs.). *Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília. Editora In Libris Libertas.

Nóvoa, A. (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. En Nóvoa, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Paixão, M.; Rosseto, I.; Montovanele, F. y otros (Orgs) (2010). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro. Garamond Universitária.

Pesquisa nacional de amostragem por domicílio (PNAD/IBGE), 2009. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>. Acesso em 07 de junho de 2012.

Rago, M. (2003). “Por uma educação libertária: o gênero na nova escola”. In: Barbosa, R.(Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.