

Ezequiel Martins Ferreira  
(Organizador)

# GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

Ezequiel Martins Ferreira  
(Organizador)

# GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Gênero e sexualidade: lugares, história e condições

**Diagramação:** Daphynny Pamplona  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Ezequiel Martins Ferreira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero e sexualidade: lugares, história e condições /  
Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa -  
PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0078-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.783221703>

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. I. Ferreira,  
Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 306.765

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A coletânea *Gênero e sexualidade Lugares, história e condições*, reúne neste volume dezoito artigos para problematizar as relações de gênero na contemporaneidade.

A partir da virada do século XIX para o XX, com o advento da Psicanálise, estudando a histeria e se questionando sobre o que quer uma mulher, e com as discussões em torno das Ciências Sociais e Humanas, que procuravam encontrar um lugar social para os homens e mulheres, e sobretudo, com o advento das pesquisas culturais e feministas, indagando sobre a participação dos grupos minoritários na sociedade, as pesquisas sobre sexualidade e gênero ganham espaço nos meios acadêmicos.

Do questionamento sobre como se constrói uma mulher, à despatologização da homossexualidade, e à luta pela igualdade de direitos, um leque infinito de possibilidades discursivas é aberto, na tentativa tanto de remediar os efeitos danosos de intolerância e tradicionalismo, quanto de construção de subjetividades impares.

Espero que pela leitura dos textos que se seguem, uma abertura crítica sobre a diversidade das possibilidades de leituras sobre a questão do gênero surja para cada leitor.

Uma boa leitura a todos!

Ezequiel Martins Ferreira

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

AMOTINADAS: TEATRO COM PRÁTICA PEDAGÓGICA DE (RE)EXISTÊNCIA

Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217031>

### **CAPÍTULO 2..... 9**

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMINISMO NA HEROÍNA CAPITÃ MARVEL: UMA ANÁLISE  
FILMOGRÁFICA DO PROTAGONISMO FEMININO NO MARVEL CINEMATIC UNIVERSE  
(MCU)

Thayline de Freitas Bernadelli

Márcio José Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217032>

### **CAPÍTULO 3..... 23**

CORPOS INTERSEXOS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Bruna Silveira Chaves

Ludmila Mourão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217033>

### **CAPÍTULO 4..... 35**

GÊNERO, ESTÁ NOS PLANOS DA UNIVERSIDADE?

Rosângela Wojdela Cavalcanti

Nanci Stancki da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217034>

### **CAPÍTULO 5..... 48**

LA ESCUELA, UNA ACTORA RESPONSABLE PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA A LAS  
MUJERES A PARTIR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Daniela Francisca Lagos Chávez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217035>

### **CAPÍTULO 6..... 54**

MATERNIDAD COMO OBJETO DE “SALUD”. DISCURSOS, GÉNERO Y CULTURA  
CONTEMPORÁNEA RESPECTO AL USO DE TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCIÓN  
HUMANA ASISTIDA

Leila M. Passerino

Noelia S. Trupa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217036>

### **CAPÍTULO 7..... 69**

O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO” NA ESCOLARIZAÇÃO DAS FILHAS DE MULHERES  
ANALFABETAS

Marileia Gollo de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217037>

**CAPÍTULO 8..... 79**

POLÍTICA EDUCACIONAL E GÊNERO(S) EM ARAGUAÍNA-TO (2015-2017): DIÁLOGOS SILENCIADOS?

Fátima Maria de Lima  
Osmar Oliveira de Moura  
Patrícia Fonseca Dias Miranda  
Luciane Cardoso do Nascimento Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217038>

**CAPÍTULO 9..... 86**

REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NEGRAS E A NECROPOLÍTICA NO CONTEMPORÂNEO

Elenson Gleison de Souza Medeiros  
Rafaelly Cristina Santos da Silva  
Pâmela Fernanda Vaz Ferreira  
Cyntia Santos Rolim  
Valber Luiz Farias Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217039>

**CAPÍTULO 10..... 98**

TRANSMASCULINIDADE EM “A QUEDA PARA O ALTO” (1982), DE ANDERSON HERZER

Melissa Salinas Ruiz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170310>

**CAPÍTULO 11 ..... 109**

LA ESCOLARIZACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Daniela Francisca Lagos Chávez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170311>

**CAPÍTULO 12..... 120**

VIOLÊNCIA FINANCEIRA: ANÁLISE DAS NOTIFICAÇÕES NO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO de 2011 a 2018

Elisa Aparecida Gomes de Souza  
Franciéle Marabotti Costa Leite  
Gracielle Pampollim  
Gabriela Ravete Cavalcante  
Márcia Regina de Oliveira Pedroso  
Edleusa Gomes Ferreira Cupertino  
Fábio Lúcio Tavares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170312>

**CAPÍTULO 13..... 133**

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER E SUA LIGAÇÃO COM OS CASOS DE

## FEMINICÍDIO

Ionara da Silva Soares  
Bruna Thairla Soares Salazar  
Marcia Juliana Barbosa da Silva  
Mariana Monteiro Freitas  
Marcia Regina Pereira Bilio  
Pedro de Sousa Vieira  
Wayla Kelly de Lima Martins  
Rayane Silva Magalhaes Costeira  
Graciete Rodrigues dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170313>

## **CAPÍTULO 14..... 142**

### **PATRIARCADO, MACHISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Jaiani Vitor da Silva  
Djane Alves Victor  
Alexsandra Felipe de Andrade  
Maria Aldene da Silva Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170314>

## **CAPÍTULO 15..... 154**

### **UMA REVISÃO SOBRE O ESTIGMA DA MULHER OBESA: O EXCESSO DE PESO SOBRE O CORPO GORDO**

Nathália Matoso de Vasconcelos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170315>

## **CAPÍTULO 16..... 164**

### **PARTO NA PERIFERIA: A INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MARGINAIS NO MOVIMENTO DE HUMANIZAÇÃO AO PARTO E NASCIMENTO NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Laura Carvalheira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170316>

## **CAPÍTULO 17..... 176**

### **ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DAS IMIGRANTES VENEZUELANAS NO CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR**

Alessandra Rufino Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170317>

## **CAPÍTULO 18..... 190**

### **DESEMPENHO DE MENINOS E MENINAS EM TESTES DE LEITURA, ESCRITA, ARITMÉTICA, ATENÇÃO E LOCALIZAÇÃO ESPACIAL**

Andréia dos Santos Felisbino Gomes  
Viviani Massad Aguiar  
José Salomão Schwartzman

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170318>

<b>CAPÍTULO 19.....</b>	<b>213</b>
REFLEXÕES DO OLHAR SOBRE O HOMEM E A MULHER NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Fábia Cristina Santos	
Ezequiel Martins Ferreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170319">https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170319</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>227</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>228</b>

# CAPÍTULO 11

## LA ESCOLARIZACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

*Data de aceite: 01/02/2022*

*Data de submissão: 08/10/2021*

**Daniela Francisca Lagos Chávez**

Santiago, Chile. Socióloga, Magíster en Desarrollo Humano, Diploma en Políticas Sociales, Desarrollo y Pobreza, Diploma en Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas

**RESUMEN:** Durante las últimas décadas, el modelo chileno de financiamiento y gestión escolar ha sufrido transformaciones que han devenido en diversas problemáticas y generado brechas entre los diferentes establecimientos. En este contexto, la irrupción de un fuerte movimiento estudiantil impulsó una reforma educacional, que ha puesto foco en la promoción de derechos humanos en el marco de los principios de inclusión, diversidad enfocado en los replanteamientos de un modelo de educación intercultural, entre otros. De este modo, resulta fundamental describir de que manera la gestión escolar contribuye a la construcción de proyectos de vida considerando la diversidad cultural y de género, que estructuran la identidad de los estudiantes. Para este fin, se llevó a cabo dos estudios de caso en establecimientos de la región de Tarapacá, Chile, donde se identificaron interrelaciones complejas interesante para comprender e indagar no sólo en el rol académico de la escuela sino en su rol como agente de desarrollo humano.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo Humano –

Género – Migrante – Indígena – Interculturalidad.

### SCHOOLING AND ITS IMPACT ON INTERCULTURAL EDUCATION: CASE STUDY IN MULTICULTURAL CONTEXTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CHILEAN EDUCATIONAL REFORM

**ABSTRACT:** During the last decades, the Chilean model of school financing and management has undergone transformations that have led to various problems and generated gaps between different schools. In this context, the emergence of a strong student movement prompted an educational reform, which has focused on the promotion of human rights within the framework of the principles of inclusion, diversity focused on the rethinking of an intercultural education model, among others. Thus, it is essential to describe how school management contributes to the construction of life projects considering cultural and gender diversity, which structure the identity of students. For this purpose, two case studies were carried out in schools in the Tarapacá region, Chile, where complex interrelationships were identified in order to understand and investigate not only the academic role of the school but also its role as an agent of human development.

**KEYWORDS:** Human development - Gender - Migrant - Indigenous - Interculturality.

### INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, Chile ha vivido profundas transformaciones del modelo de financiamiento y gestión escolar lo que derivó en múltiples problemáticas referidas

a brechas entre establecimientos públicos y privados impulsando un fuerte movimiento estudiantil provocando una reforma educacional, lo que generó un cambio relevante de la ley comprometida con la promoción de derechos y el desarrollo humano en el marco de la inclusión, diversidad y equidad y el replanteamiento de un modelo de educación intercultural. En este contexto, el objetivo de la investigación radica en identificar si el currículo oculto y el explícito implementados en los establecimientos, promueve el desarrollo humano mediante las categorías identitarias de género, pertenencia a un pueblo indígena y condición de migrante. Como metodología, se realiza dos estudios de caso a establecimientos de la región de Tarapacá, con un alto porcentaje de estudiantes con pertenencia a un pueblo indígena y en condición de migrante. A partir del análisis se deriva un modelo de educación intercultural comprendida como la “folclorización” de las culturas y una nula definición conceptual de la interculturalidad, más bien, se considera a la diversidad como una problemática la interior del aula. Al mismo tiempo, en las escuelas se promueve una educación parcializada, estática, esencialista y descontextualizada de las necesidades y expectativas para el bienestar subjetivo de los estudiantes, con una fuerte preeminencias de una cultura chilena hegemónica, adultocentrista y heteronormativa cuestionadora de la reinterpretación de género, reproductor de las desigualdades sociales.

En cuanto a los resultados de la investigación, se logró identificar que, existen varias aristas que obstaculizan el bienestar subjetivo de los estudiantes, situaciones que además no permiten el desarrollo de capacidades ni la conformación de proyectos de vida propios. En primer lugar, existen dificultades e irregularidades administrativas de las familias extranjeras, por tanto, de los estudiantes. Para esto las escuelas realizan gestiones con el ministerio para normalizar la situación de los estudiantes, no obstante, las precariedades y falencias trascienden a los apoyos que puede entregar la institución. En este marco, surge la segunda dificultad; la mayoría de las familias extranjeras vive en situación de vulnerabilidad y en riesgo social, sumado a ello el modelo de vida nómada, las precariedades de las actividades productivas - orientadas principalmente al comercio - y fundamentalmente la obligación de los niños y niñas a “ser inmigrante” producto de la movilidad de los padres, afectan la construcción identitaria de los estudiantes. En este marco, la escuela se convierte en “la segunda casa” de los estudiantes, en tanto las escuelas realizan acciones significativas en reconocimientos de los estudiantes como establecer un vínculo afectivo y el desarrollo de actividades de reconocimiento de la diversidad cultural. Asimismo, las comunidades educativas, manifiestan aprecio por los estudiantes extranjeros, valoran su participación en las actividades institucionales, las que son explícitamente un evento de promoción e inclusión de “otras” culturas en la cultura nacional hegemónica. En este sentido, la participación en efemérides de la historia chilena, restringe el valor de la diversidad y coarta el intercambio cultural, los estudiantes inmigrantes pasan a ser espectadores de la supremacía de una “identidad” chilena, expresando una alta valoración por las características del grupo de origen (Tijoux, 2014), en contraposición y superposición

de los grupos culturalmente externos. En términos de Bourdieu y Passeron (1977) cuando el individuo logra internalizar la arbitrariedad cultural se establecen prácticas que perpetúan el poder social de una cultura hegemónica, evidenciando en estos establecimientos municipales.

Queda de manifiesto que entre estudiantes se presentan relaciones de superioridad y racismo generalmente hacia bolivianos y peruanos, es una práctica naturalizada en las escuelas ya que todos los actores entrevistados aluden a que estas situaciones son mínimas y no afectan en el ambiente escolar. De este modo, la internalización de una cultura dominante y la aceptación de otras, la reproducción de discriminaciones sutiles en las relaciones cotidianas, son expresiones que la preocupación manifestada en el concepto de “inclusión” de los proyectos educativos o en los planes ministeriales, no han surtido resultados que apunten a la promoción de derechos humanos.

El reconocimiento de la diversidad cultural, se restringe a expresiones folclóricas de los “otros”, como sentido de la “educación intercultural” evidenciada en las escuelas refiere a una perspectiva funcional enmarcada en la diversidad y diferencias culturales con el objetivo de que aquellas puedan dialogar y convivir conjuntamente pero no propone la crítica al modelo establecido en el marco de la desigualdad que trae consigo el modelo económico actual y de alguna manera, promueve el control cultural hegemónico (Walsh:2009).

En este sentido, la actividad “interculturales” tanto indígena como referidas a culturas de países extranjeros pierden el valor de intercambio que deberían tener las actividades “interculturales”, solo se remite a una aceptación cultural en un espacio social determinado, situación que, en algunos casos, ha exacerbado la exposición de los extranjeros sobre la de los chilenos, como una intención de demostrar aquella “inclusión” de la que se jactan las instituciones. Asimismo, las actitudes de algunos adultos respecto a los extranjeros van delineando el carácter performativo con el que cuentan las escuelas, manifestando la incoherencia e inconsistencia del discurso inclusivo en la práctica, valorando estas actividades como acciones “que tiene que aceptar la escuela” debido a sus características.

Además, es posible identificar que al interior del aula donde se realiza el intercambio pedagógico para la construcción del aprendizaje “significativo”, la diversidad se transforma en obstáculo para desarrollar las clases, incomodando al quehacer docente, quienes se niegan a implementar un modelo educativo intercultural.

Según se indica, la incorporación de una gran cantidad de estudiantes extranjeros intensifica el trabajo en el aula producto de la falta de nivelación de estudios, alterando los resultados académicos y los logros del Simce, evaluación estatal que categoriza a las escuelas en distintos niveles de desempeño a partir del desarrollo de pruebas de conocimientos las que corresponden al 67% de la evaluación y un 33% pertenece a la percepción del autoestima académica, clima de convivencia, hábitos de la vida saludable y participación y formación ciudadana. En este sentido, el Simce de alguna manera, genera una presión y coerción en la escuela, las que restringen su gestión a generar actividades para

cumplir con la evaluación, las que junto a las dificultades detectadas en la diversidad generan agobio docente afectando la implementación de un modelo inclusivo e intercultural.

Situación similar sucede con la incorporación de la categoría indígena, las actividades quedan supeditadas a celebraciones y actividades interculturales. En uno de los establecimientos estudiados se implementa el Programa Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual se ha desarrollado de manera deficiente debido a la falta de lineamientos ministeriales, la escasa preparación docente y la falta de metodologías que permitan articular este programa de estudio con los planes de asignatura general. A su vez, la comunidad no siente representación de la lengua que se imparte, por tanto, la escuela no ha promovido la importancia del mismo para el desarrollo integral señalándolo como un programa con baja trascendencia.

Con todo lo descrito anteriormente y en respuesta al objetivo de investigación, se puede vislumbrar que, pese al contexto multicultural de la escuela, esta no imparte una educación intercultural que promueva la disminución de las desigualdades, la confrontación de la discriminación y el racismo y que además entregue herramientas para desarrollar capacidades para que cada sujeto construya su propia identidad desde su sentido de significación y comprensión del mundo y sus expectativas (Sen:2006).

Por otra parte, en lo que refiere al trato entre hombres y mujeres en la escuela se recalca el uso de un lenguaje soez y un trato brusco, evaluación que tiene su acervo en responsabilizar principalmente a las mujeres en un intento de cuestionar su rol, quienes, según se señala, instan a los hombres a las faltas de respeto promoviendo la continuidad de la naturalización de la violencia verbal y psicológica iniciada en los hogares denominados por los adultos como “disfuncionales”, de alguno modo, manteniendo el continuo de la violencia. Al respecto, existe cierto despojo de responsabilidades por parte de los establecimientos acerca de las relaciones de género, asociándolo a la socialización primaria del estudiante y el contexto social de cual provienen, por ende, la importancia en revertir las situaciones de trato y respeto entre los sexos queda supeditado a las herramientas que los estudiantes puedan adquirir en cualquier instancia externa a la escuela. No se visualiza una valoración por las diferencias entre hombres y mujeres y un trabajo institucional para abordar dicha temática.

Ahora bien, existen acciones aisladas que se han implementado en los establecimientos; una responde la obligatoriedad de elaborar un plan de inclusión donde se trabajan las leyes, el tema del género y de la diversidad sexual o bien realizar talleres para potenciar las expectativas de las mujeres más allá de las establecidas como cuidadoras y amas de casa además de enfrentar a los hombres como un compañero y no un superior. No así de los hombres, en este caso se hace alusión a que por su condición masculina cuentan con herramientas y capacidades para enfrentar la realidad en la que se encuentran inmersos y el trato brusco es característico de su rol. Por otra parte, los estudiantes manifiestan mayor claridad del escenario desigual entre sexos, su discurso se basa en que, si bien hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para ejercer cualquier profesión, estas

últimas presentan dificultades para llevarlos a la práctica, ya que se encuentran inmersos en una sociedad machista y dominante.

Junto a lo anterior, en los lineamientos ministeriales se ha incorporado la obligación de elaborar planes de inclusión que incorporen estos y otros temas en el modelo educativo de la escuela, no obstante, no se entregan herramientas y acompañamiento ministerial que permitan orientar prácticas para abordar el género desde sus diferencias, solo se evidencia un discurso de la importancia de la igualdad de género. Sumado a ello el desconocimiento del trabajo de género impacta que esta categoría quede desdeñada del proceso de enseñanza, considerada como un factor externo a las prácticas pedagógicas institucionales, por ende, en los establecimientos no existe un trabajo sistemático con perspectiva de género.

Por otra parte, el modelo educativo ha promocionado la aceptación de la diversidad sexual como un derecho humano desde el cual se funda el discurso de la inclusión y la calidad educativa. A su vez, la autonomía con la que cuentan los establecimientos ha permitido libertades para trabajar estas temáticas de la manera que crean pertinente. En las escuelas estudiadas, destaca la capacidad institucional de trabajar de manera igualitaria con homosexuales, lesbianas y transexuales, llegando a cumplir el rol de mediadores con las familias. Los buenos resultados lo perciben desde la aceptación que los estudiantes tienen entre sus pares, lo que ha promovido que no sea un factor conflictivo y necesario de intervenir, no obstante, los adultos son reacios y rígidos respecto a la tolerancia y aceptación de la diversidad, llegando incluso a excluir a estos estudiantes de participar de algunas actividades. Sin embargo, pese a que se reconoce esta situación, no existe una autocrítica o una mirada constructiva por una sensibilización de la inclusión de la diversidad sexual.

Pareciera que los documentos institucionales (proyectos educativos institucionales) y los protocolos de actuación definidos en los instrumentos de gestión de la escuela, son de escasa utilidad para tratar temas de género y la diversidad sexual, ya que la comunidad educativa no manifiesta sensibilización por la desigualdad y discriminación que estructura las relaciones de género. Al respecto, estudiantes con hijos y/o embarazadas han recibido apreciaciones negativas por el cumplimiento de horarios, por ejemplo, los adultos les señalan que “no tienen excusas para llegar tarde” considerando esa situación como una señal de “flojera”.

El espacio de socialización en el que se relacionan los estudiante obvian las necesidades y diferencias entre los sexos, la interacción entre hombres y mujeres se normaliza debido a las características del entorno, por tanto, no existe necesidad de construir nuevos escenarios de relaciones entre hombres y mujeres, la diversidad sexual ha comenzado a valorarse parcialmente, no así por parte de los adultos del establecimiento. Con todo lo anterior, las escuelas promueven la reproducción de la desigualdad y la inequidad de las relaciones de género, evaluando el rol de las mujeres como sujetos con capacidades en desmedro de los hombres, producto de la disociación del género con el rol de la enseñanza de una escuela.

En cuanto a la relación entre las categorías, género, inmigración e indígena, desde lo planteado en el currículo explícito y el currículo oculto, aparece el enfoque interseccional con más intensidad, el desinterés de la escuela de promover la perspectiva de género desde la diferencia y la estructura de la identidad de los estudiantes a partir de una hegemonía cultural posiciona los estudiantes inmigrantes debajo de los estudiantes chilenos. A su vez, la segregación de estudiantes mujeres, inmigrantes y vulnerables las posiciona en un bajo nivel de desarrollo de capacidades y expectativas, las que coarta sus libertades para construir una identidad propia. En este sentido, en términos de Lamus (2012) se evidencian ciertas discriminaciones de raza, sexo y procedencia además de la invisibilidad de lo indígena y, la interacción de estas categorías manifiesta que las diversidades son entendidas como obstáculos más que una oportunidad para confinar una interacción plural desde la riqueza de la diferencia (2012:9).

Como se ha mencionado las actividades mal denominadas por las escuelas como “interculturales” se remiten a celebraciones establecidas generalmente en las efemérides ministeriales, entre ellas el paradójico día de la raza, donde realizan muestras artísticas y gastronómicas, actividad altamente valorada por la comunidad educativa, además del día de las “colonias extranjeras”, el saludo a la bandera de los distintos países. En uno de los casos estudiados, la interculturalidad se trabaja en la implementación del programa ministerial de “formación ciudadana” donde introducen y definen conceptos como respeto, igualdad, fraternidad y solidaridad, expresiones que responden a conocer la cultura de los países de origen de los estudiantes no así de lo que realmente les puede identificar. Al respecto no se identifican acciones que vayan al trasfondo cultural de los estudiantes en cuanto a gustos, creencias, deseos que configuran sus aspiraciones de manera significativa, que les permita participar activamente en aquellas actividades “interculturales” y que se constituyan como tal a partir de la interacción de aquellas diferencias, sino limitan la posibilidad de que los estudiantes determinen la importancia de su identidad (Sen: 2006).

La principal problemática se plantea en el aula, durante el proceso de enseñanza aprendizaje la diversidad cultural aparece como un obstáculo que genera vacíos pedagógicos, provocando desfase de los estudiantes según el nivel en el cual se encuentran. A su vez la falta de perfeccionamiento docente para implementar un modelo “intercultural”, sumado a las falencias para implementar el actual currículo nacional genera desconocimiento y rechazo para implementar un modelo de estudio que tenga como protagonista al estudiante y las interacciones pedagógicas. Asimismo, la focalización en transmitir múltiples contenidos antes de promover el desarrollo de habilidades de los estudiantes potencia la continuidad de un modelo unilateral, sin sentido ni herramientas integrales para la construcción de proyectos de vida y a su vez, como alude Sen (2006) la supremacía de identidades sobre las otras limita la libertad de aceptar un proyecto de vida con sentido.

De este modo, el planteamiento de un modelo educativo que involucre a los estudiantes en su proceso de aprendizaje queda a criterio de cada docente. Al respecto,

la implementación de la enseñanza de las escuelas se caracteriza por desarrollar clases mayoritariamente desmotivadoras, afectando en la falta de participación de los estudiantes, razón por la cual no intencionan la diversificación de experiencias de aprendizaje. Lo anterior, se debe a que las exigencias ministeriales se encuentran focalizadas en el cumplimiento de la cobertura curricular (transmitir la mayor cantidad de contenidos por asignatura) sobre el desarrollo de los objetivos transversales propuestos para promover los derechos humanos e integrales de los estudiantes.

En este contexto, las clases tienden a ser caracterizadas desde el adultocentrismo, en tanto el docente se dedica a traspasar el contenido siendo protagonista y centro de la clase, sin otorgar espacio para la interacción pedagógica con estudiantes, limitando la posibilidad de su participación activa donde puedan desarrollar habilidades de opinión y pensamiento crítico.

La preponderancia del adultocentrismo se materializa en clases simplemente expositivas, afectando en la construcción de un aprendizaje útil que favorezca el desarrollo de capacidades, en palabras de Sen (2004), el desarrollo de estas instancias no sirven para el fortalecimiento del bienestar y de las libertades que aspiramos, por ende, no se enriquece la vida humana ya que las prácticas no son significativas que posibilite su valoración.

La caracterización de las clases antes mencionada se percibe como desmotivación demostrada por el docente, puesto que por lo general el adultocentrismo posiciona en segundo plano al estudiante en el aula, a su vez la participación de ellos radica en completar guías y actividades, sin intencionar una interacción pedagógica. A su vez, en un caso se admite la necesidad de sensibilizar a los docentes quienes reaccionan negativamente frente a la diversidad. Por otro lado, las dificultades de “manejar” el currículo oculto en cada sala de clases con cada docente y la performatividad de la enseñanza han afectado a la construcción de un - estudiante con expectativas.

Ahora bien, existen escasas clases motivadoras caracterizadas por el uso de diferentes recursos educativos que movilicen al estudiante en otros escenarios pedagógicos y, a su vez, que promuevan el trabajo autónomo del “aprender haciendo”. Para el caso de la nivelación de los estudiantes extranjeros, los establecimientos han implementado acciones y talleres de reforzamiento pedagógico para que los estudiantes puedan prepararse para ser integrados de mejor manera en los cursos correspondientes. De este modo, el currículo explícito obstaculiza la promoción del desarrollo de capacidades a partir de las diferencias, afectando la inclusión y el modelo de calidad que se pretende entregar.

Por otra parte, el carácter asistencialista de las escuelas, producto del rol social que cumplen con los estudiantes provenientes de contextos vulnerables, focaliza sus esfuerzos en prestar apoyo socioemocional, normalizar conductas, potenciar la sana convivencia y generar apegos entre estudiantes y adultos como prioridad. Asimismo no se identifica ningún programa que articule estas dos acciones en función de un proyecto educativo integral, perdiendo valor y lugar el desarrollo de capacidades y la conformación

de expectativas de vida.

Adicionalmente, se identifican casos en los que se segrega a los estudiantes al interior de la escuela, influenciando la construcción de grupos hegemónicos, aquellos estudiantes con mejor rendimientos y comportamiento, quienes cuentan con mayores privilegios tales como, un modelo de enseñanza más riguroso y las libertades de participación en distintas iniciativas. Y, por otra parte, un grupo de “excluidos”, aquellos que por castigo – más bien punitivos- no cuentan con la misma oportunidad de participar de actividades y acceden a un modelo de enseñanza más “básico”, producto de las bajas capacidades según lo declaran los adultos.

Considerando el estrecho vínculo que generan estudiantes y docentes y la percepción de la escuela como una “segunda casa”, el carácter performativo que se presenta afecta significativamente a los estudiantes, en algunos casos, en términos de Kant (1983) coarta la dignidad de los estudiantes, limitando la capacidad de ellos para determinar por sí mismo su bienestar, siendo este el contexto donde los aprendizajes son interiorizados en base a un rol social desigual reproducido en gran medida por los adultos de la escuela. Al respecto, las prácticas pedagógicas empleadas en las escuelas remiten a restringir libertades de aprendizaje y participación protagónica de los estudiantes en su proceso de enseñanza, la falta de desarrollo de habilidades y capacidades promueven débilmente el desarrollo humano en los estudiantes, quedan expuestos a la privación de libertades y la baja participación democrática garantizando débilmente el bienestar de los estudiantes según sus expectativas de vida (Sen: 1985), corroborando la segunda hipótesis de esta investigación.

El carácter “paternalista” que mencionan las escuelas, la función y rol social en apoyo a las dificultades y vulnerabilidad de los estudiantes fomentan las bajas expectativas que tienen los adultos en general plasmada en un currículo oculto, lo que influye en las expectativas de los propios estudiantes. Pese a lo anterior, ellos mismos muestran una actitud resiliente y aspiraciones asociadas a su bienestar.

La reproducción absoluta de la desigualdad social, la discriminación pasiva de las mujeres, de la diversidad sexual, de los extranjeros y la invisibilidad de lo indígena constituyen la estructura de las relaciones sociales entre los mejores y los peores. La promoción constante de una cultura superior y hegemónica consolidada por las relaciones entre adultos y estudiantes, chilenos y extranjeros. Y a su vez, la falta de preparación docente y el desinteresado manejo del currículo explícito afecta en el aprendizaje de los estudiantes y de sus funcionamientos, mediante el limitado desarrollo de habilidades necesarias para que ellos le otorguen sentido a la vida (Nusbaum, 1993). Asimismo, la evaluación positiva de una convivencia escolar caracterizada por el desconocimiento de la riqueza de la diferencia y la diversidad, el mal usado nombre de “interculturalidad” finalmente termina por folclorizar la diversidad e inmovilizar la búsqueda de nuevas experiencias interculturales, ya que las acciones que realizan logran cumplir con las exigencias ministeriales de “inclusión”

y “plan de formación ciudadana”, estancando su accionar en actividades de “aceptación de otras culturas”. Además, da cuenta de la falta de consciencia institucional y de los sujetos que las componen transformándose en un mecanismo de reproducción de la desigualdad y la inequidad social.

De este modo, los derechos humanos en los cuales se basa el currículo nacional no está presente en la gestión educativa. Los distintos planes y programas propuestos, como el de “inclusión” y “formación ciudadana” para mejorar la calidad de la educación, quedan en desmedro de los derechos humanos, ya que las condiciones promovidas en estas instituciones estatales promueven escasamente la entrega de herramientas para el desarrollo de capacidades y libertades para el bienestar subjetivo y baja calidad en las herramientas que permitan realizar los proyectos de vida propuesto por las personas en los niveles que deseen (Sen: 1985), por ende, los establecimientos educacionales promueven débilmente el desarrollo humano, coartando la posibilidad de que construyan su proyecto de vida en base a su estructura identitaria.

A través de este estudio se logra comprender empíricamente la ejecución que hace el colegio de la política educativa nacional a través de la incorporación de planes y programas, como el de inclusión o PEIB para adaptar del currículo explicitó, y así se adecuó a la necesidad de los establecimientos en contextos multiculturales. En este sentido, las escuelas han realizado acciones en respuesta a la realidad de los estudiantes y la necesidad de aceptación de otras culturas, gracias a la afluencia de inmigrantes en el último tiempo y la presencia de población indígenas, principalmente Aymara, que han caracterizado la cultura tarapaqueña.

Entre las acciones que comúnmente la comunidad educativa reconoce el desarrollo de celebraciones, efemérides y algunas interacciones con estas “otras culturas” en el marco de la interculturalidad, la cual, en términos superficiales responde a la reproducción de las desigualdades sociales, la discriminación pasiva y subordinada de los “otros” y la supremacía de una cultura de origen. Ahora bien, en esta discusión es recurrente preguntarse si en estas escuelas hay interculturalidad o solo se queda en una relación de convivencia. Asimismo, cabe preguntarse la efectividad de los programas ministeriales, de la gestión de los establecimientos o de la preparación docente. Al respecto, se tuvo en cuenta en esta investigación el análisis del currículo oculto, el cual describe la performatividad de la educación, responsabilidad asociada principalmente al rol de los adultos, y más aún en estos contextos donde se comprueba que la metodología de enseñanza se centra en el protagonismo docente. De este modo las prácticas al interior de la escuela se encuentran determinadas por las tensiones y rupturas entre el currículo explícito y el currículo oculto.

A su vez, en el marco de la promoción de los derechos humanos y la inclusión el género es un tema irrelevante para las prácticas pedagógicas determinada por la escasa importancia de diferenciación entre hombres y mujeres, además las constantes prácticas erráticas de éstas últimas que promueven la violencia, siendo una consecuencia de las

propias mujeres y sus familias desentendiendo el rol de los establecimientos, de más está mencionar la constante resistencia de los adultos por aceptar la diversidad sexual, muchas veces argumentadas como opciones poco éticas. Al intersectar la violencia discursiva y simbólica hacia las mujeres, más la discriminación pasiva de las culturas indígenas e inmigrantes se genera un escenario perverso y en desmedro del desarrollo de los estudiantes. Estos elementos hacen que se produzca y re produzcas el machismo, la estigmatización que sufren las mujeres en el contexto occidental y la imposición, resistencia en sostener un género socialmente aceptado y la consolidación una cultura dominante y hegemónica conformada por grupos de poder androcéntricos.

La oportunidad para la construcción de una identidad propia en base al bienestar pareciera desaparecer, la valoración de los estereotipos sociales/funcionales merman la libertad de otorgarle un sentido propio a la vida, desarrollar capacidades para construir su proyecto de vida. Esto resulta un problema o un gran desafío, por cuanto la teoría señala que la deconstrucción del currículo es importante disgregarlo en las categorías que componen finalmente al sujeto, como las mencionadas en esta investigación, dado que la influencia de la performatividad del currículo no puede excluir al sujeto de toda su composición y debe ir en consecuencia de la práctica explícita. Consecuencia de ello es un currículo explícito en aras de la interculturalidad contrapuesto (como ha sucedido) a las prácticas desiguales, injustas y hegemónicas promovidas por los adultos de los establecimientos mermando la posibilidad de entregar herramientas y oportunidades que favorezcan la libertad, igualdad y equidad. Asimismo, resulta relevante analizar la evaluación con la cual miden la efectividad de los establecimientos, la que se asocia principalmente a pruebas de contenidos y conocimientos y de algún modo posiciona a los establecimientos en niveles de desempeño estigmatizadores. Dicha prueba Simce ha sido garante para que el currículo explícito pierda la connotación humana, social, igualitaria definida en los objetivos de aprendizaje transversales, sumado a ello la falta de preparación y disposición docente para desarrollar habilidades que se centren en la interacción entre estudiantes y su protagonismo como constructor de su propio aprendizaje e identidad, han obstaculizado y complejizado el trabajo con la diversidad, transformándola en una problemática más que en una oportunidad para re significar y re conocer relaciones sociales.

Por otro lado, se logró comprender e interpretar, en parte, las expectativas y proyecciones que tienen los estudiantes por cuanto los datos recogidos aportaron solo a una descripción somera de esas expectativas, no obstante, el interés por lograr el bienestar asociado a aspectos emocionales sobre los profesionales es relevante entre ellos. Dichas expectativas sin embargo, sirvieron para establecer que existe una diferencia amplia entre las expectativa propias que tienen los estudiantes, respecto de las que directores y jefes técnicos tienen de ellos las que son bajas, en especial cuando se trata de mujeres e inmigrantes. En este sentido, el foco de las escuelas no se centra en fomentar las expectativas hacia los estudiantes sino guardan relación con el rol asistencial que los

adultos les pueden entregar a ellos.

Quedan abiertas muchas preguntas para futuras investigaciones en el ámbito de la educación y el desarrollo humano, pero en relación a los mismos temas y el mismo contexto. Cabe preguntarse si sería adecuado, por ejemplo, que la estructura programática y de principios que tiene el colegio (reflejada en sus proyectos educativos) pudiese construirse un tanto más acorde a esa misma realidad que manifiestan tener. Cabe preguntarse también, por qué la política educativa nacional no contextualiza el currículum de acuerdo a territorios y contingencias socio-culturales y en relación a aquello modificar la evaluación por escuela, sino que continúa promoviendo planes y programas sin un acompañamiento efectivo que terminan por complejizar la gestión escolar.

## REFERÊNCIAS

Bourdieu y Passeron (1977) La reproducción, Barcelona, Laia.

Bourdieu (2000) La dominación simbólica. Editorial Anagrama, Barcelona.

Butler (1993). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Kant I (1983) Tratado de pedagogía. Rosaristas, Bogotá, Colombia

Nussbaum M & Sen A (1993) La calidad de vida. Fondo de cultura económica, México DF.

Sen, A (1980). Equality of What? Oxford, University of Utah Press and The Cambridge University Press, Estados Unidos.

- 1981. Poverty and Famines. Oxford, Clarendon University Press, Estados Unidos.
- 1985 Teoría de las capacidades. En commodities and capabilities, Oxford United Nations University, Estados Unidos.
- 1998 (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, Alianza Editorial.
- 1998. Desarrollo y Libertad. Planeta, Barcelona España.
- 2004. Rationality and Freedom. London, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Mass, Estados Unidos.
- 2006. Identity and Violence: The Illusion of Destiny. New York, W.W. Norton & Co., Issues of our time, Estados Unidos.

Tijoux, M. E. (2014) El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones, Oteaiken, Argentina.

Walsh (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ações políricas 1, 7

Amotinadas 3, 1, 3, 4, 5, 6, 7

Analfabetismo 67, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 217, 218, 225

Aprendizagem 21, 146, 190, 191, 196, 198, 208, 211, 219

Artes da cena 1, 2, 5, 8

Aspectos histórico-culturais 86

### B

BNCC/2017 79, 80, 81, 82, 84

### C

Capitã marvel 3, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 21

Casa de parto 164

Cinema 9, 10, 11, 21

Cognição 128, 190, 208, 210

Contexto urbano 5, 176, 177, 181

Contrassexualidade 98, 102, 103

Corpo gordo 5, 154, 159, 162

### D

Desarrollo de capacidades 3, 48, 50, 51, 110, 114, 115, 117

Desarrollo humano 48, 109, 110, 116, 117, 119

Diferença 139, 148, 157, 160, 164, 169, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 225

### E

Educação 6, 4, 5, 7, 22, 23, 33, 34, 36, 38, 43, 47, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 91, 95, 97, 104, 127, 133, 134, 142, 143, 146, 160, 161, 162, 165, 176, 192, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227

Educación sexual integral 48, 50, 51, 52

Epidemiologia 97, 120, 121, 130, 211

Escolarização 3, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 216, 217, 224

Escuela 3, 48, 50, 52, 53, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 210

Esporte 3, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34

## F

Feminicídio 5, 87, 96, 97, 133, 134, 137, 139, 140, 150, 151, 152, 153

Feminismo 3, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 21, 22, 32, 43, 52, 53, 65, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 140, 153, 162, 175

## G

Gênero 1, 2, 3, 4, 2, 4, 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 69, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 127, 128, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 168, 171, 172, 174, 181, 186, 187, 190, 209, 210, 211, 212

## H

Heranças educativas 67, 68, 70, 71, 73, 75, 77

Humanização 5, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175

## I

Identidade 12, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 43, 82, 84, 85, 89, 96, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 156, 158, 162, 175, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 225

Indígena 109, 110, 111, 112, 114, 116, 151

Interculturalidad 109, 110, 114, 116, 117, 118, 119

Intersexo 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 38

## L

Literatura 92, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 128, 129, 154, 158, 160, 161, 208

## M

Maternidad 3, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Migrante 109, 110, 182, 183, 184, 185, 188

Motim 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Mulher 4, 5, 12, 20, 22, 86, 87, 88, 89, 95, 122, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 140, 142, 154, 167

Mulheres 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 105, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 191, 192, 196, 197, 198, 206, 207, 209, 211, 213, 215, 218, 222

Mulheres negras 4, 19, 20, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 164, 166, 168, 171, 175  
Mulheres venezuelanas 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187

## **N**

Necropolítica 4, 86, 94, 97

Notificação 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132

## **P**

Pedagogias feministas 1

Plano de desenvolvimento institucional 35, 38, 43

PMEA-TO/2015 79, 80, 81, 82, 83, 84

PNE/2014 79, 80, 81, 82, 84

## **R**

Redes sociais 105, 139, 176, 178, 187, 188, 189

Representação 9, 11, 12, 20, 21, 24, 32, 98, 99, 101, 103, 108, 153, 157, 158, 195, 196

## **S**

Sexo 10, 14, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 37, 52, 53, 56, 65, 66, 84, 86, 88, 103, 104, 108, 114, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 129, 135, 136, 137, 139, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 157, 158, 160, 162, 166, 174, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 204, 206, 208, 210, 211

Sistema de informação 120, 121, 122, 123, 125, 126, 132

## **T**

Teoria queer 33, 34, 98, 99, 102

Transexualidade 98, 100, 104

## **U**

Universidades 1, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 152

## **V**

Violência 4, 5, 19, 38, 42, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 107, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 164, 169, 176, 181

Violência doméstica 4, 87, 88, 94, 95, 96, 130, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 143, 149, 150, 151, 152

Violencia hacia las mujeres 48, 49, 53

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



  
Ano 2022

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



Atena  
Editora

Ano 2022