

MODULO III
ENTRE LA PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES
Y EL MEJOR ESPACIO PARA LA PREVENCIÓN



ESCUELAS
LIBRES
DE VIOLENCIAS
DE GÉNERO

Programa Provincial de Prevención de las Violencias
de Género en el Ámbito Educativo

AUTORIDADES

Juan SCHIARETTI

Gobernador de la provincia de Córdoba

Juan Martín FARFÁN

Ministro de Justicia y Derechos Humanos

Walter M. GRAHOVAC

Ministro de Educación

Claudia MARTÍNEZ

Secretaria de Lucha contra la Violencia a la Mujer y Trata de Personas

Delia PROVINCIALI

Secretaria de Educación

Santiago LUCERO

Director General de Educación Superior

EQUIPOS TÉCNICOS:

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS

Coordinación General: Alejandra Morcillo

Coordinadora Aula Virtual: Mercedes Campana

Capacitadoras: Ivana Puche - Carolina Guevara - Marcela Frencia - Agustina Beltrán - Mariana Sánchez.

Equipo Asesor: María Soledad Ceballos - Pate Palero - Soledad Quadri

Monitoreo y Evaluación : Lila Aizenberg - Lorena Saletti Cuesta

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Área de Políticas Estudiantiles

Área de Desarrollo Curricular

Área de Investigación

Área de Coordinación Regional de Prácticas Docentes

MODULO III - ENTRE LA PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES Y EL MEJOR ESPACIO PARA LA PREVENCIÓN

Mayo - 2019

Córdoba - Argentina

<http://www.cba.gov.ar/escuelas-libres-de-violencia/>

ENTRE LA PRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES Y EL MEJOR ESPACIO PARA LA PREVENCIÓN

La escuela como espacio para su transformación y abordaje

En la vida cotidiana de la institución educativa, tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos o masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones y relaciones de género, que van pautando modos de comportamiento aceptados o no para cada género. Pero, al mismo tiempo, la escuela puede aportar a reproducir a través de las matrices simbólicas y promoviendo iniciativas orientadas a generar condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros.

El sociólogo Pierre Bourdieu (1986) investigó sobre las problemáticas de la educación y analizó la forma en que la institución educativa cumple su función ideológica y legitimadora de la reproducción de las desigualdades existentes en el orden social, transformando las diferencias y aptitudes sociales de los individuos en un proceso homogéneo. La escuela funciona como una agencia más de la reproducción social y como un mecanismo de imposición cultural, de violencias simbólicas ejercidas por la cultura de las clases dominantes (en esa institución, por quienes ostentan el poder y las jerarquías) sobre las subculturas (es decir, aquellos agentes que ocupan una posición subalterna en la estructura de la escuela)¹.

Por tanto, resulta necesario revisar los modos de vincularse en la dinámica escolar, en las aulas, en los usos del lenguaje y en otros aspectos de la organización de la vida escolar cotidiana. La escuela, entendida como ámbito protector de derechos, tiene la responsabilidad de intervenir frente a todo tipo de vulneración (maltrato, violencia o abuso sexual) que pueden padecer los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Según normativas expresas, le cabe acompañar y denunciar situaciones de violencia sufridas por las y los estudiantes dentro o fuera del establecimiento escolar. Es importante que las y los docentes puedan poner luz sobre estas situaciones, que a veces pasan inadvertidas para la mirada institucional que se acostumbró a que “las cosas siempre fueron así”. La escuela es el ámbito de encuentro de los estudiantes con otros varones y con otras mujeres. En el tránsito por la escuela secundaria, las y los jóvenes vivencian sus primeros amores, el inicio de relaciones sexuales y la resignificación de sus vínculos en relación con sus pares, con los adultos referentes y con su entorno en general. En algunos casos, se producen a esta edad maternidades y paternidades.

1. Bourdieu, Pierre (1986) “La Escuela como fuerza conservadora: Desigualdades Escolares y Culturales”, en Contemporary Research in the Sociology of Education.

En caso de tomar conocimiento de malos tratos o de situaciones que atentan contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, los miembros de establecimientos educativos y de salud son legalmente responsables de comunicarlo a la autoridad de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SENAF).

Taller Programa Escuela Libres de violencias de género
Río IV - 2018



investigaciones que han mostrado cómo la escuela instala una concepción dominante sobre el género y la sexualidad, desde la cual se contraponen, diferencia y polariza *lo femenino* y *lo masculino*, se instala la norma heterosexual y se invisibiliza o margina cualquier expresión que no se corresponda con dicho orden.

Esto abre la pregunta respecto de cómo *en la escuela se aprenden ciertas concepciones del género y la sexualidad*, a partir de dicotomías como lo público y lo privado, la familia y el trabajo, lo masculino y lo femenino. A modo de ejemplo, en la vida escolar podemos señalar algunas fuentes de dichos aprendizajes: la diferenciación de los uniformes, el control sobre las manifestaciones de afecto entre estudiantes, el tipo de deportes que practican, entre otros. Para responder esta pregunta, entre otras cosas, resulta clave observar el currículum escolar, ya que éste define qué se debe enseñar y aprender en las escuelas. En este sentido, el currículum escolar manifiesta un proceso de selección de conocimientos que nunca es neutro, ya que responde a cómo los saberes disponibles en una sociedad son valorados y legitimados para ser enseñados. Y, como contrapartida, qué saberes son devaluados y deslegitimados (y ocultados).

En el campo de los estudios curriculares, encontramos tres distinciones que pueden resultar útiles para comprender cómo el género y sexualidad se ubican de diferentes formas en los procesos de enseñanza en la escuela. Estas son: currículum oficial, currículum nulo y currículum oculto (Ríos González, 2015).

El **currículum oficial o manifiesto** es aquel que expresa los conocimientos considerados legítimos para la enseñanza, y los modos establecidos o dominantes de transmitir dichos saberes. Se refiere a un conjunto de conocimientos y procedimien-

tos expresados en todas aquellas asignaturas, disciplinas y saberes específicos validados en los planes y programas oficiales y que son los mínimos obligatorios que el Estado exige a las escuelas enseñar. El currículum manifiesta una selección de conocimientos que es reveladora de divisiones sociales, y de la legitimidad de algunos grupos en detrimento de otros. Por lo tanto, su configuración puede ser sensible para los y las docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

Por otra parte, cuando se reconocen elementos voluntariamente silenciados o invisibilizados en el currículum oficial, nos referimos a una dimensión curricular diferente, llamada **currículum nulo, omitido o evadido**. Un mismo ejemplo puede ayudarnos a ver cómo actúan ambas dimensiones curriculares. Imagine una educación sexual obligatoria cuyo objetivo único fuese la prevención del embarazo adolescente y las infecciones de transmisión sexual. Diseñada así, el contenido “manifiesto” de su currículum implicaría un reduccionismo temático cuyo reverso sería la “omisión” de una mirada sobre la sexualidad desde el placer y no sólo desde el riesgo. Otros ejemplos del currículum nulo podrían ser la ausencia de programas sobre sexualidad y género en las escuelas. Pero también otros aspectos como la omisión sobre la contribución de mujeres o minorías sexuales a la historia, o su escasa presencia visual en los libros de texto de distintas asignaturas (Ríos González, 2015).

El Currículum oculto: Existe también un currículum oculto o encubierto, que da cuenta de todo aquello que se aprende en las escuelas sin que exista una intencionalidad explícita por parte de quienes organizan los procesos de enseñanza. Se trata de una dimensión que manifiesta todas aquellas normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela, de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines y objetivos de la enseñanza. En el aprendizaje del género y la sexualidad, esta dimensión del currículum puede ser incluso más relevante que la oficial. Un ejemplo de esto podría ser las manifestaciones de cariño o afectos entre alumnos o alumnas del mismo género, la homosexualidad entre docentes y/o estudiantes así como la presencia laboral de docentes trans, situaciones o temáticas que siempre están veladas, ocultas (Ríos González, 2015).

Foto: archivo Programa Escuelas Libres de Violencias de Género



Para poder realizar el ejercicio de hacer evidente el “Currículum oculto” de las instituciones escolares, es necesario recurrir a preguntas que pongan en relevancia el orden de género y sexualidad existente en toda esa comunidad educativa. Anímense a responder algunas de estos interrogantes (Tomasini, 2017):

¿Por qué a mucha gente le parece obvio que si una estudiante usa su pollera corta o asiste a la escuela con remeras diminutas le van a “decir cosas”?

¿Por qué llaman la atención y son objeto de comentarios las personas, sean estudiantes o docentes, cuyos cuerpos no se ajustan a los parámetros estéticos o de género dominantes?

¿Nos parece razonable que desde la escuela no se intervenga si una estudiante es golpeada por su novio porque eso es un asunto que debe resolver ella o su familia?

¿No es un asunto escolar la enseñanza relacionada con tener parejas sanas e igualitarias por parte de sus estudiantes? ¿Nos parece justificado que un directivo o un docente no intervenga ante el conocimiento de un profesor que acosa a las alumnas porque “resulta incómodo meterse con un colega”?

¿Por qué nos parece normal que en historia no se enseñe el papel de las mujeres en la misma; o la historia de las luchas por la obtención de los derechos homosexuales, por ejemplo?

¿Por qué muchos docentes dan por sentado que los varones son más capaces para matemáticas y las chicas para las humanidades?

¿Por qué algunos docentes sienten pena ante un alumno acosado por sus compañeros/as por parecer gay o una alumna lesbiana?

¿Por qué muchos estudiantes y docentes se sienten irritados cuando una persona de la escuela se comporta como se supone que lo hacen las personas del “otro sexo”?

¿Por qué muchos directivos, docentes y estudiantes se sienten perturbados cuando alguien en la escuela se presenta corporal y estéticamente de un modo que – presumiblemente - no se corresponde con el sexo que le asignamos?

¿Por qué nos parece lógico que no se permita a las chicas jugar al fútbol en la clase de educación física, cuando ellas quisieran hacerlo?

2. Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. Revista Iberoamericana De Educación, 68, 117-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie680207>

En definitiva, la manera en que la sociedad define y organiza los saberes para la enseñanza y el aprendizaje no es un proceso neutro (Ríos González, 2015). Implica prácticas de selección, omisión e interpretación, que luego se expresan en los aprendizajes sobre género y sexualidad que produce la escuela. Por lo tanto, no podemos entender la escuela como un escenario en que simplemente se reproducen los saberes disponibles. Ella misma también produce saberes particulares y experiencias de aprendizaje, los que varían de acuerdo con los actores que participan de la organización escolar, sus biografías y sus convicciones pedagógicas. Asimismo, el modo en que aprendemos el género y la sexualidad varía según las características de la escuela misma como institución. Por ejemplo, ¿cómo responden las escuelas cuando son sus estudiantes quienes demandan hablar sobre las desigualdades de género? ¿O sobre violencia sexual, derechos reproductivos, o discriminación?

Es relevante observar el currículum, entonces; pues, en éste, se definen los saberes sobre género y sexualidad que la escuela produce.

La escuela como organización generizada y generizante

El aprendizaje de estos aspectos también depende de la escuela en tanto institución. La producción y reproducción de las desigualdades de género depende también de elementos como la política educativa de la escuela, las reglas de convivencia, la división del trabajo, los patrones de autoridad. Resulta indispensable poner en suspenso la aparente neutralidad del género y la sexualidad en las instituciones escolares (Ríos González, 2015). Esto implica reconocer que las escuelas no juegan un papel neutro y que son instituciones que “construyen” género y, al mismo tiempo, han sido construidas por él. Esta distinción resulta útil para denominar el carácter generizado de la institución escolar, así como aquellas prácticas generizantes que en ella toman lugar. Mientras **lo generizado** refiere a los patrones de género (usualmente abstractos y naturalizados) que constituyen a una organización, las **prácticas generizantes** se refieren a todas aquellas prácticas que instituye la organización y que están atravesadas y cargadas por la distinción dicotómica y excluyente entre lo masculino y lo femenino (Ríos González, 2015).

Así, desde la reflexión que queremos desarrollar, la escuela puede ser analizada de dos formas. Por una parte, podemos entenderla como un agente institucional, atendiendo a cómo su estructura y sus procesos contribuyen a la construcción del género y la sexualidad entre sus actores. Por otra, podemos entender la escuela como un escenario, donde otras agencias entran en juego; especialmente, la del propio estudiantado. Analizar la escuela en tanto agente institucional implica prestar atención sobre las normas disciplinarias, los materiales educativos, las propuestas didácticas, los temas de estudio y lo que no se estudia, el uso del espacio y la presentación personal de docentes y estudiantes, y en múltiples otras formas en que la escuela ‘contribuye’ a la construcción del género y la sexualidad. Otros ejemplos podrían ser la distinción de las acciones disciplinarias según sexo, la diferenciación en los depor-

tes o, inclusive las políticas de selección dependiendo de si se trata de una escuela mixta o no. Ahora bien, analizar la escuela en tanto escenario implica atender aspectos como la función que cumple la cultura de pares en la construcción del género y la sexualidad en la vida escolar. Por ejemplo, cuando el prestigio ante el grupo se sostiene sobre el éxito heterosexual en que se juegan convenciones sobre los romances o incluso jerarquías de género. Otros ejemplos podrían ser el uso del lenguaje y su asociación con los estereotipos, el acoso y el sexismo, que no solo podrían existir dentro del estudiantado, sino entre los mismos docentes u otros actores (Ríos González, 2015).

Por ejemplo, las normas sobre vestuario, tanto de estudiantes como de maestras, docentes, profesores y profesoras, pueden ser consideradas una práctica de generización que depende del régimen de género. En estrecha relación con los regímenes de género, en las escuelas opera un orden sexual, sobre cuya base la escuela ejerce prácticas de normalización sobre las identidades y deseos sexuales. Se trata de un orden que se sostiene sobre la idea de una sexualidad única, natural y universal, que usualmente desdibuja su carácter histórico y social. En las escuelas, los procesos de normalización denominados por el orden sexual pueden ilustrarse a partir del concepto de **heteronormatividad**.

Este concepto muestra cómo la heterosexualidad, presumida como normal y natural en las personas, es, en realidad, el producto de un proceso de normalización que la torna incuestionable y la constituye como “la verdadera” sexualidad, posicionando a las otras orientaciones sexuales en el margen, por fuera de las normas. La práctica heteronormativa contribuye de manera decisiva a fijar roles, identidades y modalidades del deseo, ajustándolas a la norma. De esta manera, las sexualidades que no se ajustan a esta expectativa pueden ser rechazadas dentro de la escuela y ser consideradas una forma de indisciplina, excepciones a la regla, “casos tolerables” e incluso antinaturales.

A modo de ejemplo, pensemos en **el caso de una estudiante transgénero brasileña**³, que fue sancionada por asistir con falda a su escuela, de acuerdo al reglamento escolar vigente. En respuesta, sus compañeros y compañeras se organizaron y asistieron todos con falda al establecimiento. Esta particular protesta impulsó una discusión en el establecimiento, que los obligó a reflexionar sobre sus supuestos dicotómicos sobre género y sexualidad, así como el carácter discriminatorio de su reglamento. Este ejemplo ilustra la necesidad de un análisis conjunto de los regímenes de género y el orden sexual que opera en las escuelas, lo que constituye una de las mayores contribuciones de la investigación en género y educación.

Conectar ambos aspectos nos ayuda a percibir cómo las escuelas funcionan con una informal pero poderosa ideología de la diferencia de género, que no sólo

3. <http://www.diaadia.com.ar/mundo/varones-en-polleras-en-apoyo-una-companera-trans>

reproduce la dicotomía *femenino/masculino*, sino que actúa normalizando el deseo, las prácticas e identidades sexuales, y presionando a sus estudiantes para que se ajusten a la expectativa de la heterosexualidad.

Así, los regímenes de género y el orden sexual que operan en las escuelas las constituyen como escenarios y agentes institucionales donde potencialmente se aprenden y naturalizan la violencia normativa y las desigualdades de género. Se trata de algo que reside en la cotidianeidad de las escuelas, muchas veces inadvertido o no problematizado por ellas: en los modos de interacción entre los y las estudiantes, entre el estudiantado y docencia, la escuela y familia, en espacios como el aula y el patio, en momentos como la clase y el recreo. No obstante, la forma en que todo esto ocurre depende de las relaciones que existen entre la escuela, la sociedad y la historia en la que está inserta.

Para Tomasini (2017)⁴, la escuela es considerada un espacio de la vida social en el que muchas mujeres son maltratadas, humilladas, abusadas, menospreciadas e inferiorizadas. Hay un importante acervo de trabajos académicos (Subirats, 1999; Dumais, 2002; Dillabough, 2003; Alonso & Morgade, 2008; Fainsod, 2008) que han mostrado el carácter sexista de la educación en la reproducción de las desigualdades sexo-genéricas, tanto desde el currículum formal como desde el currículum oculto. Sin embargo, no suele pensarse, desde el sentido común, que en este ámbito *se produzca violencia de género*. Más bien, se lo piensa como el espacio por excelencia donde se puede trabajar en pos de la prevención, tal como lo indican los avances de distintas legislaciones que hemos revisado en capítulos anteriores.

En este sentido, la escuela puede ser un escenario de continuidad y reproducción de las normas y convenciones sociales de género. Pero también, puede ser un escenario de discontinuidad respecto de estas, de acuerdo con las políticas educativas vigentes, la dinámica institucional de cada escuela, si éstas son mixtas o diferenciadas, confesionales o laicas, según el modo de convivencia generacional y el compromiso de sus actores con estas materias, entre otros. De este modo, la escuela se disputa entre prácticas de producción y reproducción del género y la sexualidad, entre su función generizante y su carácter generizado, en un espacio marcado por las tensiones sociales y políticas que estos temas conllevan y que interpelan la institución escolar y la práctica educativa. Así, aceptar el desafío de incluir la sexualidad y el género entre los lenguajes de la pedagogía nos empuja a repensar diversos aspectos que hemos querido abordar a lo largo de este módulo: el currículum y los sentidos de la escuela, los vínculos pedagógicos, los modos de organización escolar, las modalidades de enseñanza y aprendizaje, los tiempos, los espacios, las relaciones y las divisiones disciplinares, por sólo mencionar algunos.

4. Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. Revista Iberoamericana De Educación, 68, 117-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie680207>

EL SEXISMO EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

El término “sexismo” se utiliza en las Ciencias Sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferenciación de sexo.

Bonal (1997) indica que la investigación sobre el sexismo en la escuela surge a partir de los años ‘80. Anteriormente la Sociología de la Educación ignoró la cuestión de la desigualdad sexual. Hasta los años ‘70, la Escuela fue considerada como el mejor lugar para garantizar la igualdad de oportunidades, porque permitía que una persona alcanzase el nivel de estudios que respondiera a sus capacidades y méritos y, en consecuencia, accedería a mejores puestos de trabajo. La crisis económica y educativa de los años ‘70 acabó con la visión igualitarista de la escuela. La constatación de que el éxito y el fracaso escolar seguían dependiendo del origen social de los individuos cambió por completo las expectativas sociales y políticas de la educación.

La sociología de la educación, por lo tanto, se centró en develar las formas visibles y ocultas de la discriminación social. Pero no fue hasta los años ‘80 que alcanzó a identificar el problema de la discriminación por razones de género.

Existen múltiples elementos sexistas que forman parte de nuestra práctica educativa cotidiana. Estos suelen permanecer enmascarados tanto en el currículum explícito (formal), por ejemplo en materiales educativos: libros de texto, guías y ma-



Jornada Educar en Igualdad - Córdoba - Noviembre de 2017

nuales de consulta, carteles, murales, afiches, cuentos y leyendas; recursos didácticos: canciones, juegos y juguetes, películas, videos, materiales alternativos.

Durante años los libros de texto fueron una referencia de aprendizaje y tuvieron un carácter prescriptivo respecto a los roles de género. Así, se encontraban ilustraciones donde hombres y mujeres eran representados desarrollando roles tradicionales, estereotipados, que representaban una realidad muy diferente a la que hoy vivimos.

Diferentes estudios e investigaciones ponen al descubierto cómo las figuras femeninas estaban menos representadas, apareciendo en roles considerados del ámbito de lo doméstico, del mundo privado: lavando platos, en la cocina, cuidando de los niños.

Así mismo, es necesario **revisar las prácticas discursivas** que tienen lugar en los ámbitos educativos. Analizar si nuestras expresiones orales y escritas tratan de manera igualitaria a niños y niñas, si a la hora de referirnos a papás y a mamás nuestro lenguaje es incluyente; si en nuestras intervenciones recuperamos el lugar de las mujeres a lo largo de la historia con una mirada crítica y no estereotipada, etcétera.

Hoy, la escuela debe contribuir a educar a las nuevas generaciones en la igualdad entre los géneros, favoreciendo a la eliminación de cualquier tipo de sexismo. Si bien no es la única responsable de la transmisión de pautas estereotipadas, sí es la máxima responsable de educar en igualdad de género y eliminar aquellos contenidos que tienen efectos discriminatorios entre los y las estudiantes.

Sexismo y Androcentrismo

El sexismo es un mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en desventaja con el otro.

El androcentrismo se basa en conceder el privilegio al punto de vista del varón y considerarlo como medida, norma y universal humano.

El sexismo es, entonces, pre-condición del androcentrismo. El androcentrismo es la razón detrás de la mayoría de las construcciones sexistas, así como de la resistencia a la incorporación de soluciones incluyentes.

Invisibilización de las mujeres en el discurso

Si no se ponen palabras a una realidad, ésta no existe para la sociedad. En consecuencia, el lenguaje primordial para representar el mundo, instrumento con el que el ser humano nombra y expresa lo que piensa y siente, debería reflejar también la realidad de las mujeres, su existencia y sus aportaciones.

Históricamente, las mujeres han estado ausentes del ámbito de lo público: la política, la economía, el mundo académico, etcétera, parecían actividades reservadas a los hombres. Este hecho se explica por la persistencia de un sistema 'patriarcal', es decir, de una organización social en la que el poder es ejercido por el hombre y que ha supuesto, de hecho, la división por sexos del trabajo y el apartamiento de las mujeres de la vida pública y su confinamiento en el ámbito privado. Como resultado de ello, la mujer fue excluida también del lenguaje, no nombrada, apenas representada detrás de formas masculinas.

Sin embargo, la realidad es que, hoy en día, las mujeres están presentes en el mundo de la educación, de la política o de cualquier profesión al mismo nivel de los hombres. Los cambios sociales que ha supuesto su incorporación efectiva al ámbito de lo público deben verse reflejados en la lengua, que ha de adaptarse a las nuevas necesidades. Hasta hace poco, raramente las mujeres accedían a determinadas profesiones y titulaciones: era difícil nombrar catedráticas de universidad, por ejemplo, porque estas apenas existían. Pero como hemos visto, ahora sí las hay. Nuestra lengua, debe ser capaz de expresar su presencia.



Jornada Educar en Igualdad - Córdoba - Noviembre de 2017

¿Conocés a...?

Virginia Wolf (1882 - 1941). Novelista y ensayista inglesa cuya obra representa una síntesis de su vida como mujer y como escritora. Entre sus textos más conocidos se destaca "Un cuarto propio", en el que reivindica que las mujeres que quisieran dedicarse a la escritura deberían tener dinero y espacios propios.

HABLAR DE GÉNERO

Cuando se habla de **perspectiva de género o de igualdad de género**, el término género no equivale a mujeres, sino que hacemos referencia a un sistema de relaciones sociales que involucra y afecta a personas tanto del género femenino como del masculino. Esas construcciones sociales y culturales son dispositivos de poder y utilizan el lenguaje para nombrar o silenciar. El lenguaje participa en la distribución de poder en una sociedad.

Como ya se evidenció en el Módulo I el género es un concepto que refiere al conjunto de valores, sentimientos, actitudes, expresiones, modales, y roles asignados a través de la cultura a las personas, por el hecho de nacer de un sexo u otro, que varían en función de cada sociedad y del momento histórico.

La palabra género tiene origen en el latín genus/generis y tiene una multiplicidad de usos y aplicaciones según el ámbito en el que sea utilizada.

En el ámbito textil suele ser equivalente a tejido o tela.

En el plano científico, indica una forma de agrupación de los seres vivos, según aquellas características que pueden compartir varios de ellos entre sí.

En las artes, el género es una categoría o clasificación que se emplea para organizar las obras según sus características formales o sus contenidos.

En tanto, el género como característica gramatical se asigna a sustantivos, artículos, adjetivos, participios y pronombres, clasificándolos en masculino y femenino de acuerdo al uso asignado, a menudo heredado del latín.

Desde las ciencias sociales, género es una construcción histórica y social que asigna a los sexos diferentes significados, formas de comportamiento y roles

La cuestión de género y sus imposiciones históricas que parecen "naturales" y se vienen repitiendo incesantemente a través del tiempo no están ajenas al plano del lenguaje.

Éste es también un terreno de expresión de las desigualdades recreadas por la cultura jugando un papel fundamental en la creación de distinciones y omisiones entre las personas. Así, se transmiten, refuerzan y transforman significados y sentidos sobre lo masculino y lo femenino.

En el plano normativo de nuestro país, la Constitución Nacional incorpora la acción afirmativa para el logro de la igualdad real en el artículo 75, inciso 23. Allí establece entre las atribuciones del Congreso: “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos (...)”.

El principio de igualdad está contemplado por nuestra Constitución en el artículo 16 y establece que nuestra Nación no admite privilegios de ningún tipo: todas las personas somos iguales ante la ley.

Estas acciones positivas no son otra cosa que la concreción de medidas que garanticen condiciones de igualdad para todas las personas que habitan el suelo argentino, consagrada en el art. 16 de la constitución histórica de 1853. Este principio de igualdad está presente invariablemente en los tratados de Derechos Humanos con jerarquía constitucional:

- ✓ El artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos,
- ✓ El artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- ✓ El artículo II de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre,
- ✓ El artículo 24 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)
- ✓ Y, por supuesto, en la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).



Jornada Educar en Igualdad - Córdoba - Noviembre de 2017

Particularmente, la CEDAW enfatiza el papel activo que le cabe al Estado, el enfoque de derechos recomendado para la elaboración de las políticas públicas y la necesidad de generar cambios culturales para conseguir y afianzar la igualdad en todos los campos de la vida social.

Entre muchas otras disposiciones, esta Convención pone en cabeza de los Estados parte la adopción de medidas positivas para modificar los patrones socioculturales de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (Artículo 5o).

Por otra parte, en los Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, se compromete a los estados, entre otras cuestiones a: adoptar todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación para alcanzar la eliminación de actitudes y prácticas prejuiciosas o discriminatorias basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual, identidad de género o expresión de género.

BONAL, Xavier (1997): "Las actitudes del profesorado ante la co-educación". España, Graó.

DILLABOUGH, Jo-Anne (2003): "Gender, education, and society: the limits and possibilities of feminist reproduction theory". *Sociology of Education*, Vol. 76, N°4, pp. 376-379.

MORGADE, G., y ALONSO, G. (2008). "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". Buenos Aires. Paidós.

SUBIRATS, Marina (1999): "Género y escuela" en Lomas, Carlos (comp.): "Iguales o diferentes. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación". Barcelona (España). Paidós.

DUMAIS, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. <http://dx.doi.org/10.2307/3090253>

TOMASINI, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68, 117-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie680207>

AUTORIDADES

Juan SCHIARETTI

Gobernador de la provincia de Córdoba

Juan Martín FARFÁN

Ministro de Justicia y Derechos Humanos

Walter M. GRAHOVAC

Ministro de Educación

Claudia MARTÍNEZ

Secretaria de Lucha contra la Violencia a la Mujer y Trata de Personas

Delia PROVINCIALI

Secretaria de Educación

Santiago LUCERO

Director General de Educación Superior

Mayo - 2019

Córdoba - Argentina

<http://www.cba.gov.ar/escuelas-libres-de-violencia/>