

HACIA UNA CONTRA-PEDAGOGIA DEL ORDEN PATRIARCAL. REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS A DERECHOS EN RELACIÓN CON LA IGUALDAD DE GÉNERO

CAFFARELLI, Constanza.

Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires

Este escrito se propone exponer los resultados de la primera fase de una investigación en marcha. La misma se denomina “Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía: de la condición legal al ejercicio de derechos” y se radica en el Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas “Investigación en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPrac-Ed) de la Facultad de Ciencias Sociales de UNICEN (Olavarría, PBA).

El trabajo aborda el análisis de prácticas educativas orientadas al reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos en relación con la igualdad de género, las cuales se desarrollan en espacios educativos formales y no formales en una ciudad de rango medio de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Interesa conocer cuáles son los discursos y prácticas en relación con la igualdad de género que desarrollan los educadores y las y los jóvenes participantes de actividades orientadas al reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos vinculados con la cuestión.

En esta primera etapa se analizaron casos de relevancia, desde una perspectiva holística y con una mirada hermenéutica, sobre muestras de oportunidad y evaluada. Los resultados iniciales señalan que las y los jóvenes que participan de las mencionadas prácticas se reconocen a sí mismos como destinatarios en su carácter de sujetos de derecho. Asimismo identifican discursos y prácticas que refuerzan la construcción de identidades sobre la base de definiciones y roles estereotipados para mujeres, varones y disidencias. Al recrearse la estereotipia de género se abona una ciudadanía disminuida, que propende al acceso relativo y también diferencial a derechos.

La femineidad y masculinidad hegemónicas se revelan a través de prácticas discursivas de carácter social cuya problematización pone en cuestión la discriminación de género. A pesar de sus contradicciones, espacios y experiencias educativas son valorados por ofrecer recursos que permiten avanzar hacia una contra-pedagogía del orden patriarcal (Segato, 2015).

prácticas educativas - igualdad de género – estereotipos – discriminación - derechos

Introducción

El trabajo expone una serie de resultados correspondientes a la fase inicial de desarrollo del proyecto de investigación *“Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos”*. Éste se encuentra radicado en el Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas IFIPRAC-Ed “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas”, correspondiente al Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN). La mencionada institución tiene sede en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

El proyecto cuyos resultados parciales presentamos surge a partir de la revisión del trabajo realizado en el trienio 2015-2018. Allí fue posible advertir la relación entre la generación de experiencia en tanto proceso, situación y/o relación que *forma y transforma*, y el desarrollo de condiciones que promueven el acceso a y la concreción efectiva del derecho a la educación, planteándole diversas modalidades y significados a la inclusión/exclusión en la trama social y, en particular, en los procesos educativos.

La investigación previamente desarrollada, en relación con los procesos de filiación simbólica en el contexto de la educación pública, puso sobre relieve el papel de aquellas experiencias que permiten a los sujetos reconocerse como parte del entramado social y que, en tal sentido, potencian el acceso a y el ejercicio de derechos. A partir de ello se formuló una nueva propuesta, cuyos interrogantes nos direccionan hacia los procesos de construcción de la ciudadanía, entendida esta última como condición legal que cobra significación a partir de un proceso de inscripción en la trama de la sociedad y la cultura.

Nos orientamos, más precisamente, hacia el reconocimiento y análisis de las condiciones que promueven y dinamizan -así como también tensionan u obstaculizan- el acceso a y el pleno y efectivo ejercicio de derechos.

En este sentido, el propósito de nuestro proyecto consiste en analizar las condiciones de ejercicio y participación ciudadana de jóvenes y adultos jóvenes en el contexto de prácticas educativas que se desarrollan en espacios formales y no formales en el partido de Olavarría⁵. Interesa conocer cómo son vividos y significados el reconocimiento y ejercicio de derechos y también cómo son significadas dichas prácticas; si se las relaciona con la condición ciudadana y su ejercicio, y de qué manera. Nos abocamos examinar prácticas educativas dado que cuentan con el potencial de inscribir a los sujetos en el espacio de lo común entendido como un espacio ciudadano (Frigerio, 2004; Frigerio y Diker, 2005, 2012). Por ello observamos los significados que les atribuyen los sujetos involucrados en ellas, con especial atención en tres cuestiones de agenda tanto pública

⁵ Ciudad cabecera de partido y localidades serranas aledañas.

como política y educativa: igualdad de género, derechos digitales y derecho a la educación. En este escrito daremos cuenta de la primera de ellas (igualdad de género). El relevamiento de aquellos sentidos y significados que adquieren las prácticas educativas orientadas al reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos nos permite avanzar en la identificación de los aportes que se reconocen, en relación con la construcción y el ejercicio de la ciudadanía, a la tarea educativa; a las actividades que ella supone y a las relaciones que allí establecen en contextos educativos. Nos permite, en definitiva, avanzar hacia una profunda democratización de la educación, así como también hacia el fortalecimiento de la ciudadanía y del aprendizaje que conlleva un ejercicio sustantivo de la misma.

Referentes teóricos-conceptuales.

En el marco de este trabajo, la ciudadanía se entiende como un proceso de construcción. Este último incluye el reconocimiento de un estatus legal y jurídico que es dinámico y relacional, y que se inscribe en un contexto sociohistórico. Por otra parte, en su calidad de proceso simbólico, instituye al sujeto en la sociedad y la cultura. Nos referimos a un proceso jurídico y también simbólico en tanto, al decir de Legendre (1996) y Supiot (2007), humaniza. Un proceso que implica ser reconocido como uno más entre los otros (los iguales ante la ley) y que, en su desarrollo efectivo, construye subjetividad (Legendre, 1996; Supiot, 2007, 2008; Frigerio, 2005, 2008; Frigerio y Diker, 2005, 2012).

La noción de ciudadanía como estatus legal encuentra una de sus referencias clásicas en el modelo integrado planteado por Thomas Marshall en 1949 (Marshall, 1998). De acuerdo con éste, la ciudadanía es el estatus a partir del cual se concede a los miembros de una comunidad -el Estado-nación- derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones, y el ejercicio de los primeros está garantizado institucionalmente por medio de los tribunales de justicia (derechos civiles), el parlamento (derechos políticos) y el sistema educativo y servicios sociales (derechos sociales). Esta propuesta de igualdad de estatus y garantía de un bienestar mínimo para todos resulta de la preocupación por la relación antagonica entre los principios de ciudadanía y clase social dentro de las economías capitalistas, en el marco de la emergencia del Estado de bienestar en los países desarrollados del hemisferio norte (Freijeiro Varela, 2005; Pinto y Flisfich, 2011).

Abordar el proceso de reconocimiento de y acceso efectivo a los derechos en América Latina implica advertir que éste ha revestido velocidades y modalidades diversas, en el contexto de sociedades profundamente desiguales, estructuradas por una lógica de exclusión-inclusión (Pinto y Flisfich, 2011). Esta lógica persiste, por lo cual es preciso considerar el modo en que la ciudadanía se construye, se transforma y se re-construye, de acuerdo con las condiciones estructurales de la sociedad (Méndez Parnes y Negri,

2006). Además, y en el marco de esta propuesta, la construcción de la ciudadanía se concibe en estrecha relación con el concepto de dignidad humana y de justicia social. El bienestar se implica con (e imbrica en) la construcción de subjetividad. Pasa a entenderse como resultado de un proceso de reconocimiento de un otro-sujeto-semejante (Supiot, 2005) que incluye la preservación de la autoestima y la dignidad (Pinto y Flisfich, 2011). En tanto se trata de atender a las condiciones materiales y simbólicas que se conjugan en el desarrollo social y subjetivo, se considera la dimensión antropológica del derecho (Supiot, 2005) y el rol del Estado como garante genealógico del lazo social (Legendre, 2007, 2008). La norma y la ley no son sólo conceptualizadas como figura de imposición, sino como herramientas que *abren a la oportunidad*. Dicha oportunidad, en su dimensión política, se traduce en la capacidad de habilitar la promoción de derechos y la activa participación del sujeto en la vida pública.

La ciudadanía se construye en una multiplicidad de espacios que trascienden la formalidad de la organización escolar, y por ello nos planteamos el estudio y análisis de prácticas educativas que se desarrollan tanto en el ámbito del sistema educativo formal (escuelas públicas de nivel secundario e instituciones públicas de nivel superior universitario y no universitario) como en contextos no formales (organizaciones de la sociedad civil). Los aportes de Bourdieu son fértiles respecto del estudio de las prácticas educativas como prácticas sociales (1990, 1991) en tanto focalizan en las interacciones entre las estructuras y los agentes sociales desde una perspectiva relacional e histórica, atravesadas por un tiempo y contexto determinados (Gutiérrez, 2005). Se consideran de relevancia categorías analíticas tales como las de campo, capitales, posiciones, credenciales, clases sociales (Bourdieu, 2010, 2008). El análisis se enriquece además con las indagaciones sobre la experiencia de los sujetos, tratando de comprender cómo captan, componen y articulan diversas dimensiones de la vida social, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos (Dubet y Martucelli, 1998; Dubet, 2012).

El abordaje de las prácticas educativas; de sus continuidades y/o rupturas, es nodal en tanto permite visualizar las particularidades que reviste la intervención pedagógica, con especial atención a una pedagogía de la participación capaz de desplegar experiencias o cualidades ligadas no sólo a la sociabilidad sino además a la responsabilidad política de los ciudadanos. En relación con ello, y en tanto la construcción ciudadana remite a un proceso dinámico y relacional e inscripto en un contexto sociohistórico, resulta de interés analizar los sentidos y significados que adquieren aquellas prácticas orientadas al reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos en cuestiones relacionadas con la igualdad de género.

Como hemos señalado, los fenómenos de desigualdad atraviesan la realidad latinoamericana. A aquella que se presenta en términos de distribución del ingreso se articulan, en nuestra vida cotidiana, desigualdades vinculadas con condiciones de género

y de edad, y se revelan a través de prácticas de carácter social cuya problematización cobra relevancia en contextos educativos. En ellos pueden reforzarse o ponerse en cuestión los estereotipos y la discriminación de género, los cuales adquieren formas más o menos sutiles y directas pero aún efectivas (UNESCO/UNGEI, 2018).

Los estereotipos de género, conformados por diversas representaciones e ideas preconcebidas en relación con lo femenino, lo masculino y lo disidente, expresan relaciones de poder. Encarnan en prácticas de subordinación y realimentan la desigualdad. El estereotipo es un conjunto de rasgos que puede caracterizar a un grupo en su aspecto físico, mental y en su comportamiento (Perrot y Preiswerk, 1975). Se funda en operaciones como la simplificación y la generalización. Implica una percepción sobredimensionada de la realidad, y da cuenta de representaciones uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los miembros de una comunidad. La construcción de estereotipos se basa en el conocimiento cotidiano y de sentido común, del mismo modo que la construcción de prejuicios (Caffarelli, 2008).

Estereotipos y prejuicios actúan, implícitamente, como "moduladores" del desempeño. Se apoyan en imágenes sociales que se propagan a través de diversos y variados canales de producción y reproducción, y que calan en la socialización primaria (familias) y secundaria (instituciones educativas). En el marco de esta última, pueden concentrarse y solidificarse estereotipos de género que conducen, incluso, a estigmatizar a las personas. Las actitudes e ideas respecto de la manera en que las personas deben presentarse en sociedad y respecto del modo en que deben comportarse en razón del sexo biológico constituyen estereotipos de género (Martínez y Bivort, 2013). La identificación de roles y estereotipos de género que circulan y/o se reproducen en contextos educativos conduce a analizar prácticas y discursos en relación con estudiantes mujeres, varones y disidencias, para así poner en debate el supuesto de neutralidad educativa desde la perspectiva de género, atendiendo a la construcción de una educación sexual integral, con enfoque de género y de derechos humanos (Morgade, 2001, 2006; Morgade y Alonso, 2008).

Abordar la estereotipia de género implica comprender el modo en que se construyen diferenciaciones a partir de las cuales se establecen jerarquías que menoscaban la ciudadanía y restringen o deniegan el acceso a y ejercicio de derechos. Implica reconocer el carácter sociohistórico y sociopolítico del género como categoría (Scott, 1986; Lagarde, 1996; Butler, 2002, 2004); su inscripción en relaciones de poder (Bourdieu, 2000b) y su compleja articulación con la clase social, la etnia, la generación, las creencias. En este sentido reconocemos los aportes⁶ realizados por Burin (1996), Burin y Meler (1998, 2000), Barrancos (2002, 2007, 2008), Maffia (2009) y Segato (2003, 2015) a la tarea de *correr el velo*. Ese develamiento representa un esfuerzo por comprender el proceso histórico y

⁶ Se mencionan algunos trabajos de la profusa producción de las autoras.

político en el marco del que dialogan identidades de género, expresiones de género, atribución de género, elección sexual y roles de género, entre otras distinciones (Maffia, 2009). Propugnamos la relevancia de trabajar desde una mirada que dé cuenta del modo en que las prácticas educativas son capaces de diseñar y poner en acto contra-pedagogías de la crueldad, acompañadas de sensibilidades y vincularidades alternativas. Apostamos a una contra-pedagogía del orden patriarcal, a la revisión de las prácticas para interrogarnos, según Segato (2015), acerca de esa “primera lección de jerarquía” en el marco de una experiencia histórica acumulada.

Aspectos metodológicos

La investigación se desarrolló (y desarrolla) a partir de un diseño que analiza casos de relevancia, desde una perspectiva holística y una mirada hermenéutica. Se apela a la convergencia, mediante el cruzamiento de datos primarios y secundarios, de acuerdo con el momento de concreción de la pesquisa. Las unidades de análisis han sido jóvenes de entre 15 y 18 años que participan de prácticas educativas en el ámbito del sistema educativo formal (escuelas públicas de nivel secundario) y en contextos no formales (organizaciones de la sociedad civil) en la ciudad de Olavarría (cabecera de partido). La selección de informantes dio lugar a la conformación de tres muestras no probabilísticas (una de oportunidad y dos evaluadas) (Honigmann, 1982; Guber, 2004).

Se realizaron entrevistas abiertas, en profundidad, y también entrevistas semiestructuradas. El relevamiento de datos incluyó también observación sin participación, no interactiva, y observación con participación. Las herramientas mencionadas fueron escogidas debido a la dimensión proyectiva que involucran, lo que promueve un acceso relativamente sencillo y eficaz a algunos de los elementos que constituyen el universo semántico de la población estudiada. El discurso de los actores fue confrontado con prácticas y con documentos oficiales; con proyectos y programas nacionales, provinciales y municipales diseñados para promover el acceso a y ejercicio de derechos de educadores/as y educandos, y con documentos institucionales de los espacios correspondientes.

Resultados alcanzados y/o esperados

Los resultados iniciales de la tarea de investigación indican que las y los jóvenes que participan de prácticas educativas orientadas a la identificación, fortalecimiento y ejercicio de derechos en cuestiones relacionadas con la igualdad de género se reconocen a sí mismos como destinatarios en su carácter de *sujetos de derecho*. Este último se expresa de modo recurrente en el discurso, a partir de consignas tales como “*quiero saber porque es mi derecho*”, “*quiero que me traten igual que a un hombre porque tengo los mismos derechos*”, “*la ESI es una ley y un derecho*”, “*ninguna mujer tiene que aguantar la*

violencia porque tiene derechos”, entre otras. Cabe señalar que, en el ámbito de la educación pública de la provincia de Buenos Aires, el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho se institucionaliza a partir del rango constitucional que asume la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, y se profundiza a partir de la sanción de la Ley N° 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de diciembre de 2004. Este marco legal, que se diferencia claramente de la Ley de Patronato, deja de lado la doctrina de la situación irregular y, con ello, la definición de niños, niñas y jóvenes a partir de sus carencias: *“personas incompletas, (sin) saberes, ni capacidades, ni (...) los mismos derechos fundamentales que se les reconocían a los adultos/as”* (DGCyE, 2007). En consonancia con la redefinición que supone la Ley N° 13.298 y que refrenda la Ley N° 13.688 de Educación Provincial, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires concibe a los **niños/as y jóvenes como sujetos de derecho**, *“actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente”* (DGCyE, 2007).

Esta perspectiva entiende a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como ciudadanos/as plenos/as desde el mismo momento de su nacimiento. En el contexto escolar, ello habilita una **organización y una dinámica según la cual** docentes, estudiantes y todo miembro de la comunidad educativa puede participar, involucrarse en decisiones, hacer escuchar su voz, proponer y promover el desarrollo de proyectos, contribuyendo de este modo a la democratización de lógicas y espacios. No obstante, la escena plantea cuestiones que revisten una particular complejidad y ponen de manifiesto que los principios enunciados en la ley se materializan parcial y conflictivamente en las prácticas. Así es que el intento por pautar y controlar la conducta pesa de modo diferencial sobre las jóvenes mujeres y las disidencias. Sobre ellas se trata de desplegar una suerte de custodia, y suelen ser destinatarias de sugerencias y recomendaciones más o menos veladas respecto del ejercicio de la sexualidad y de las decisiones vinculadas con la trayectoria vital. Estas manifestaciones se condicen con creencias acerca de cómo deben comportarse de acuerdo con el sexo biológico con el que nacieron: las jóvenes deben ser *“responsables y cuidadosas”, “organizadas”, “buenas compañeras”*; deben poner atención en *“hacerse respetar”*. Si de varones se trata, se espera que sean *“fuertes pero considerados”, que “cuiden a sus compañeras”, que “las dejen ser iguales”...*

Lo antedicho conduce a pensar en la visión estereotipada que se hace presente tanto en docentes y talleristas como en las y los jóvenes, quienes se ven tensionados entre los mandatos sociales y sus expectativas o proyecciones. Se conjugan miradas que las y los identifican como sujetos peligrosos y/o en peligro -que pueden atentar contra las normas sociales o bien resultar vulnerables a sus riesgos y determinaciones- y como “objetos

perdidos” –inasibles e incontrolables para los adultos- (Anthony, 1986) con otras que expresan una clara posición respecto de la relevancia del ejercicio de la autonomía y, en particular, de acceso a y ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Para las jóvenes en especial, se ofrecen tiempos y espacios sociales y nuevas formas de construir experiencia ciudadana que requieren apertura y una pedagogía capaz de revisar críticamente los relatos tradicionales y sus mitos, fantasmas e interdicciones. Resulta interesante –y alentador- visualizar que lo no dicho pierde peso ya que estas mismas jóvenes y algunos de sus docentes/ talleristas comienzan a poner palabras que den cuenta de ella, que la representen o simbolicen. Si bien el intercambio dista de ser simétrico, se discuten los aspectos más relevantes de la cuestión en el seno de los grupos de trabajo. El triple decreto de prohibición, inexistencia y mutismo (Foucault, 1995) que impusiera el puritanismo moderno en relación con la sexualidad se resquebraja. El único ejercicio de la sexualidad reconocido como válido –el de la sexualidad reproductora, confinada al interior de la familia nuclear, que transforma a varones y mujeres en “padres” y “madres”- se ve tensionado por la demanda por el acceso a derechos sexuales y reproductivos y el ejercicio de la autonomía. La puesta en cuestión del régimen de poder-saber-sexualidad se imbrica con la lenta pero firme legitimación de las sexualidades “periféricas”, aquellas que quedaban “por fuera” de la sexualidad reproductora.

Así, el reconocimiento de las y los jóvenes y las disidencias como *sujetos de derecho* permite redefinir y potenciar el pasaje a la autonomía erótica para el colectivo femenino y disidente. Los interrogantes y tensiones que se ciernen sobre la producción de un universo de significaciones imaginarias constitutivas de “lo femenino moderno” a partir de la introducción de la perspectiva de género y derechos en ámbitos y prácticas educativos dan cuenta de su relevancia y oportunidad.

El proceso antes reseñado no se encuentra libre de contradicciones. La sexualidad de los adolescentes varones continúa siendo objeto de orgullo y exhibición; garantía de masculinidad. En el caso de las mujeres, el ejercicio de la sexualidad se enfrenta con los fantasmas de entrega y prostitución y con el mito Mujer=Madre, así como también con el extenso repertorio de cualidades que definen el “ser femenino” de las “chicas buenas”: docilidad, pasividad, dependencia, obediencia, subordinación, maternidad (Alvarez y Lanza Castelli, s/f). Por caso, los atributos que las y los talleristas a cargo de actividades destacan en las jóvenes continúa asociándolas con la responsabilidad por las tareas reproductivas: reproducción biológica (gestación), reproducción cotidiana (trabajo doméstico) y reproducción social (cuidado y socialización temprana de los niños). Al referirse al proyecto profesional/ laboral, las actividades muestran un sesgo hacia aquellas cuestiones que se espera que las mujeres, “naturalmente”, asuman: crianza, cuidado de personas mayores o enfermas, quehaceres cotidianos, entre otros. Se trata de cuestiones identificadas como “asuntos de mujeres”. Estas representaciones se vuelven

eficaces además puesto que, como señala Fernández (1994) en *La mujer de la ilusión*, el erotismo de varones y mujeres se constituye desde posicionamientos psicosexuales subjetivos que no son en absoluto ajenos al universo de significaciones socioculturales de su tiempo. En este marco, justamente, se pone en funcionamiento como uno de los mecanismos de control de la sexualidad femenina: lograr que las mujeres restrinjan el ejercicio de la sexualidad a los fines reproductivos; que cuiden su propia sexualidad y que no provoquen la de los hombres.

Esta impronta en discursos y prácticas refuerza la construcción de subjetividades sobre la base de definiciones y roles estereotipados para mujeres, varones y disidencias. Ello implica una exposición diferencial a la vulnerabilidad, y constriñe dichas subjetividades a prácticas sociales que normatizan fuertemente sus deseos. En el caso de las mujeres aparece una opresión específica que les dice que, para devenir sujetos, esos deseos no deben soslayar el más sublime: el de ser madres. En el caso de los varones, los expone a demostraciones de masculinidad que conjugan violencia y responden a la heteronorma. Las reflexiones hasta aquí expuestas convocan a continuar revisando las tensiones entre el enfoque de derechos asumido desde el marco normativo y la lógica que signa los dispositivos de trabajo. Los estereotipos de género limitan la posibilidad de desarrollar una vida plena y libre. Condicionan nuestras formas de pensar, actuar, sentir. Se transforman en mandatos que cercenan nuestra autonomía y se convierten en modelos a seguir. De este modo, jóvenes y disidencias pierden tanto su carácter de sujetos como sus derechos, menoscabados por discursos y prácticas discriminatorios. Para hablar de derechos, es necesario conferir el carácter de sujetos a quienes estos derechos les corresponden: es menester **subjetivar**. En este punto del análisis, no podemos obviar que el reconocimiento en tanto sujetos de derecho se halla obstaculizado de modo diferencial por la condición de género de las jóvenes. Las mujeres aún permanecemos relegadas en lo que atañe al reconocimiento y usufructo de nuestra autonomía y nuestro posicionamiento como personas totales, y aún nos enfrentamos con dificultades para lograr se acepte la ruptura respecto de la tutela de terceros –padre, marido: el varón del caso- y la disposición de nuestra plena capacidad para tomar opciones. La autonomía, el reconocimiento social y el efectivo ejercicio de derechos no puede pensarse fuera del contexto de la desigualdad de género, y tampoco puede interpretarse acabadamente en este contexto sin aludir a la sexualidad.

Cabe asimismo señalar que el concepto de derechos sexuales y reproductivos resulta de un movimiento que alude al desplazamiento de los procesos reproductivos que se desarrollan en el cuerpo de las mujeres desde el ámbito de lo biológico naturalizado y/o medicalizado al del derecho y ejercicio de la ciudadanía, espacio social, eminentemente relacional, que nos ocupa especialmente. Al recrearse la estereotipia de género se abona

una ciudadanía *disminuida*, que propende al acceso relativo y también diferencial a derechos.

La femineidad y masculinidad hegemónicas se revelan a través de prácticas discursivas de carácter social cuya problematización es capaz de poner en cuestión la discriminación de género. A pesar de sus contradicciones, espacios y experiencias educativas son capaces de ofrecer recursos que permiten avanzar hacia una contra-pedagogía del orden patriarcal (Segato, 2015).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. & Lanza Castelli, G. (1996) ¿Por qué se queda? ¿Por qué no se va? Consideraciones metapsicológicas sobre un caso de violencia conyugal. *Actualidad Psicológica*.
- Anthony, E. & Benedect, Th. (1986) *Parentalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Barrancos, D. (2002) *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- _____ (2007) *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2008) *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- _____ (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (2000a) *Poder, derecho y clases sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2000b) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2012) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burin, M. & Dio Bleichmar, E. (1996) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Meler, I. (1998) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2000) *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Caffarelli, C. (2008). *Condenados al éxito. Inclusión educativa en sectores socialmente vulnerables*. Buenos Aires: Dunken.

- Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dubet, F. (2012) *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Fernández, A. M. (1994). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1995) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freijeiro Varela, M. (2005) Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de T.H. Marshall. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2. Recuperado de www.revistauniversitas.org.
- Frigerio, G. (2005) "Acerca de lo inenseñable", en: Skliar, C. y Frigerio, G. (comp.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- _____ (2008) Las inteligencias son iguales. *Revista OIE - Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de www.oei.es/noticias/spip.php?article3338.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político.*, Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- _____ (2012) *Educación: Posiciones Acerca de lo Común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra editor.
- Honigmann, J. (1982) Sampling in ethnographic fieldwork. En R.G. Burgess (Comp.) *Field research: a sourcebook and field manual*. Londres: Allen & Unwin.
- Lagarde, M. (1996) La perspectiva de género. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, 13-38.
- Legendre, P. (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2007) *La fábrica del hombre occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____ (2008) *El Tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maffía, D. (2009) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

- Martínez, S. L. & Bivort, B.U. (2013). *Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista*. Chillán/Ñuble: Universidad del Bío-Bío.
- Marshall, T. (1998) Ciudadanía y clase social. En: T. Marshall & T. Bottomore, *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Méndez Parnes, M.S. & Negri, J. (2006) Democracia. En L. Aznar, y M. De Luca (Comp.) *Política. Cuestiones y problemas*. Buenos Aires: Ariel.
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación, esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la anormalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrot, D. y Preiswerk, R. (1975). *Etnocentrismo e historia*. México: Nueva Imagen.
- Pinto, A. y Flisfich, A. (2011) *El Estado de Ciudadanía. Transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*. Buenos Aires: PNUD.
- Scott, J. (1986) Gender as a useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (2015) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Supiot, A. (2005) *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNESCO / UNGEI (2018) *Cumplir nuestros compromisos sobre igualdad de género en la educación*: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002619/261945s.pdf>