



Dinámica Organizacional y el doble discurso sobre género en los centros escolares

Organizational Dynamics and Double Discourse About Gender at Mexican Schools

José Roberto Velázquez Salas
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Carlos Arturo Olarte Ramos
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
olarte4@hotmail.com

Resumen:

Los centros escolares son organizaciones que generan diversas dinámicas para cumplir con la función educativa que, en el caso de México, emanan del Artículo 3 Constitucional; en ellas se presentan relaciones de poder que están directamente vinculadas a la estructura organizacional que la sostiene como escuela. En materia de género, las instituciones de educación deben generar y divulgar conocimientos que impulsen la inclusión y el respeto a la diversidad entre el alumnado, a fin de favorecer la convivencia social; sin embargo, existen prácticas que favorecen la reproducción simbólica del poder, y con ello, relaciones dicotómicas de dominación y subordinación. El presente artículo es una exploración a la dinámica organizacional y las relaciones de poder en los centros escolares mexicanos, a partir de la revisión teórica sobre género y la escuela como escenario donde se legitiman relaciones de poder y se institucionalizan relaciones de género basadas en el patriarcado; se identificó la existencia de prácticas que transmiten mensajes con doble discurso sobre género, ya que mientras por un lado se trabaja la cultura de la inclusión y el respeto a la diversidad, por otro se critican y se rechazan acciones que no comulgan con las prescripciones sociales de género.

Palabras clave: Género, educación, dinámica organizacional, discurso.

Abstract:

Schools are organizations that generate diverse dynamics in order to achieve the educational function that, in the case of Mexico, emanates from the third article of the Constitution. In schools take place power relations directly linked to the organizational structure that supports them. Regarding gender, educational institutions should generate and disseminate knowledge that fosters inclusion and respect to diversity within the student body, in order to promote social coexistence; however, there are also practices that favor the symbolic reproduction of power and; thus, the existence of dycotomic relations of domination and subordination. This article is an exploration of the organizational dynamic and the power relationships in Mexican schools, from a theoretical review on gender and school as the scenario where power relations are legitimized and patriarchal gender relations institutionalized. It was possible to identify the existence of practices that transmit messages with a double discourse about gender because, while in the one hand work is done to promote a culture of inclusion and respect for diversity, on the other hand, there is criticism and rejection to those actions that do not align with social prescriptions about gender.

Keywords: Gender, education, organizational dynamic, discourse.

Recibido: 08/05/2019 | **Aceptado:** 19/08/2019 | **Publicado:** 11/05/2020 | pág. 1 - 26



Dinámica Organizacional y el doble discurso sobre género en los centros escolares

Introducción

Uno de los retos que el ser humano se establece para mejorar las condiciones de vida en comunidad es participar en la transformación de su realidad, a través de acciones que impulsen el desarrollo económico, educativo, científico y tecnológico, que a su vez, posibiliten la trascendencia de los individuos.

En ese sentido, la educación representa el medio por excelencia para la transformación social, ya que es generadora y transmisora de saberes, con el que las personas dan forma a la cotidianidad. Considerando el legado filosófico de Freire (1971, 2005), la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; ello significa que la familia y los centros académicos cumplen un papel necesario e importante en la formación del individuo como ser liberador y transformadores, que lo lleva a la concientización de su realidad.

Tal como se establece en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013), la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; estará basada en el progreso científico, luchará contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

La educación debe contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Artículo



3, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013)

Este derecho fundamental contribuye a la garantía del trato igualitario que todo individuo en México debe tener por el solo hecho de ser humano. Sin embargo, la realidad social evidencia que no existe tal igualdad, debido a los actos discriminatorios que se registran en el país por cuestiones de edad, raza, sexo, religión, preferencia sexual, afiliación política, entre otros, lo que empaña el objetivo de la educación.

En materia de género, las instituciones formadoras del ser humano, como la escuela y la familia, no están cumpliendo eficazmente su objetivo debido a que existe un doble discurso que en cuestiones de equidad e igualdad entre varones y mujeres se registra en sus respectivas dinámicas. Por un lado se habla de inclusión y trato igualitario, pero en la praxis se mantienen vigentes los preceptos del patriarcado, que favorecen la heteronormatividad como sistema social válido para el comportamiento de las personas, esto es, se promueven relaciones de poder por medio de las cuales la sexualidad se normaliza y se reglamenta en la cultura, idealizando

e institucionalizando la creencia de que existen dos sexos, hombre y mujer, que tienen el objetivo de complementarse mutuamente (Warner, 2012)

En el caso específico de la dinámica de los centros escolares, existen acciones que, por la posición que ocupan los actores educativos en la estructura organizacional (por ejemplo, la relación desigual entre directivos y cuerpo docente, cuerpo docente y alumnado) y el discurso que predominan en las relaciones interpersonales (el lenguaje que se utiliza es mayormente androcéntrico y sexista) pueden catalogarse como actos simbólicos de violencia, los cuales transgreden a los principios que en materia de inclusión y equidad de género se establecen en la Ley General de Educación (2016).

Se parte del supuesto de que las organizaciones fomentan la reproducción de comportamientos estereotipados de género, lo que implica un doble discurso en la dinámica escolar, tanto por parte de directivos y administrativos, como del alumnado y padres de familia. Este discurso obstaculiza el principio de inclusión, equidad e igualdad en los



centros académicos, considerando que la educación debe contribuir al desarrollo integral del estudiantado y fomentar la libre decisión respecto a su comportamiento.

Ante ello, ¿cuál es el doble discurso que se transmite sobre género en los centros escolares?, ¿qué relación existe entre la dinámica organizacional del centro escolar y el doble discurso en materia de género? En este artículo se reflexiona sobre la dinámica organizacional de los centros escolares en el contexto mexicano y su relación con el discurso que sobre género se emite a la comunidad estudiantil. Para ello se realizó una revisión teórica sobre los conceptos relacionados con el género y la simbolización de la escuela como cuerpo masculinizado, a fin de identificar las prácticas que reproducen el poder y que transmiten discursos que denotan la alineación de la escuela con el sistema patriarcal. La discusión entre la teoría y la dinámica escolar identificada en este trabajo, permite el acercamiento a realidades que deben ser transformadas a la luz de los principios de la educación mexicana y el impulso

a pensamientos más incluyentes respecto a la diversidad en las relaciones de género que se presentan en los centros educativos.

a) Educación y propósito social

La escuela es una institución que socializa conocimientos para la formación académica de las personas, y con ello formar conciencia de la realidad, transmitir valores culturales y reproducir el orden social. Vista como un sistema, es una organización que cuenta con una estructura compuesta por elementos que la hacen funcionar, tales como la directiva, la supervisión, el cuerpo académico, los padres y madres de familia, estudiantado. Al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor, es decir, de un contexto educativo.

Como organización, la escuela establece líneas de acción que buscan lograr el propósito para la que fue creada.

Las organizaciones sociales están formadas por un cierto número de personas que se han reunido con finalidades explícitas para conseguir ciertos objetivos, objetivos en permanente reconstrucción.



Su funcionamiento requiere un conjunto de normas y procedimientos que regulen las relaciones de los miembros constantemente, las competencias de cada uno y el nivel de responsabilidad que les corresponden (Castro, 2001).

Ello significa que las organizaciones educativas aplican procedimientos específicos que están relacionados, en primera instancia, con el propósito organizacional, y en segunda, con el propósito educativo que es la razón de su existencia.

La escuela como organización está regida por una Secretaría de Educación en cuanto a lo administrativo, pero además debe hacer lo correspondiente para cumplir con los principios que en materia educativa establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Como se ha señalado, el artículo tercero constitucional deja en claro la responsabilidad del Estado para garantizar la calidad en la educación, por lo que la formación académica que todo ciudadano mexicano recibe en el país debe impulsar saberes

basados en los resultados del progreso científico, a fin de luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013)

Del artículo tercero constitucional se desprende la Ley General de Educación, la cual regula la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios (Ley General de Educación, 2016)

En esa Ley se establece que la educación deberá promover el valor de la justicia, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y



la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento y el respeto de los Derechos Humanos (fracción VI del Artículo 7). Asimismo, se estipula el fomento a la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural (fracción VI Bis del Artículo 7)

La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, a partir del aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Artículo 8, fracción III), y se deberán desarrollar programas con perspectiva de género (Artículo 33, fracción VIII). Asimismo, en el Artículo 49 se indica que el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

Este marco legal pone en relieve la obligatoriedad que las instituciones

escolares tienen como organizaciones para brindar educación de calidad a la población, y con ello, impulsar y valorar la equidad e igualdad de género.

b) Relaciones de poder y subordinación

La escuela se convierte en un cuerpo que se construye de manera subjetiva. Como la dinámica organizacional implica una estructura jerárquica que es base para delegar responsabilidades y determinar funciones que lleven al logro de objetivos establecidos, existe el simbolismo de poder que es sustentado por quienes están a la cabeza de la organización, ya que son quienes ejercen autoridad y tienen a su servicio al factor humano del centro escolar.

Muchas veces las líneas de acción para la dinámica educativa son impuestas por decisión de unos pocos, provocando sensación de malestar entre los actores educativos al tener que acatar órdenes no consensadas. Tales son los casos de los procedimientos que el cuerpo docente debe seguir para registrar avances programáticos de la tarea educativa o los lineamientos que



el estudiantado debe respetar en la entrega de proyectos, donde la directiva y el docente, respectivamente, sólo indican lo que se debe hacer pero pocas o nulas veces recogen la impresión de quienes ejecutarán la orden.

Esto representa una masculinización de la estructura organizacional debido a la existencia de poder y a la exigencia del mando, elementos característicos de la masculinidad. Además, cuando las organizaciones educativas son mayormente encabezadas por varones, y estos actúan con los preceptos patriarcales que caracterizan a la sociedad mexicana, existe la figura simbólica de la masculinidad hegemónica, definida por Connell (2003) como el sistema social que garantiza la posición dominante de los hombres. En ese sentido, los centros escolares son escenarios de reproducción de dominio masculino.

El diseño de la escuela como espacio educativo, la selección del conocimiento, el logro de sus fines y alcances se han hecho desde el androcentrismo, porque es desde esta postura ideológica que se construye el mundo. El

androcentrismo se refiere al punto de vista de los hombres, no de todos, solamente de aquellos que se encuentran en las cúpulas del poder... (González, 2015).

Considerando la teoría de Bourdieu en relación a la construcción social de los cuerpos, las escuelas son representaciones corpóreas que se construyen socialmente, cuya sexualidad está determinada por sus movimientos y desplazamientos que tienen significación social; así, “el movimiento hacia arriba está asociado, por ejemplo, a lo masculino, por la erección, o la posición superior en el acto sexual” (Bourdieu, 2012). A partir de ello se deduce que la dinámica de todos los actores educativos del centro escolar está plagada de significación simbólica sobre dominación y subordinación, que llega a estar normalizada porque forma parte de lo que Bourdieu definió como *habitus*, es decir, esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, que son aprendidos mediante el cuerpo, a través de un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia, y que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación



y el hecho de incorporar el interés por participar en diversos campos sociales (Bourdieu, 1995)

Este *habitus*, construido en la subjetividad del cuerpo escolar, posibilita las relaciones de poder entre pares (administrativo-administrativo, docente-docente, estudiante-estudiante) y entre desiguales (administrativo-docente, docente-estudiante, varón-mujer), que se institucionalizan en una organización regida por el patriarcado. Al estar institucionalizadas se convierten en una normalidad entre quienes conforman el centro escolar, y por lo tanto, las decisiones de quienes encabezan la estructura organizacional de la escuela son tomadas como tareas por quienes están al servicio de la institución, acatándolas como parte de sus funciones y minimizando la naturaleza impositiva que representa una orden.

Desde el análisis del cuerpo, el concepto de *habitus* nos dirige a la forma en la que el sujeto tiene una correspondencia determinada con su propio cuerpo. Esa relación con el

cuerpo que implica el *habitus* demanda un aprendizaje definido a lo largo de los años. Depende de cómo sea tal proceso, así concebiremos el cuerpo como mero sustento, como instrumento servible para trabajar, como arma de defensa y ataque, como fuente de distracción y disfrute mediante el movimiento, etc.; la educación del cuerpo como la educación física, concebida en un sentido amplio, es la que decreta que nos sintamos a gusto, como en un ambiente natural en unas actividades o en otras (Barrera, 2011).

De esta forma, las relaciones de poder normalizadas por la estructura organizacional forman parte de la naturaleza del puesto, y son disfrutadas por quienes se privilegian de tener el puesto, el conocimiento, la experiencia o el grado académico. Ocurre lo mismo en analogía a las clases sociales, donde quienes se encuentran en las altas esferas económicas y políticas, tienen el privilegio de decidir y de ordenar, mientras que los de abajo deben subordinarse a las órdenes; esta distinción social, tal como lo



aborda Bourdieu (1979), representa una dicotomía donde los de arriba requieren de los de abajo y viceversa.

En este sentido, la directiva domina a las áreas administrativa y académica, ya que pertenece simbólicamente a la clase alta; el cuerpo docente puede estar subordinado a las políticas administrativas de control escolar para procedimientos de registro del alumnado y la captura de calificaciones (forman la clase baja); a su vez, el estudiantado está subordinado a la directiva, control escolar y cuerpo docente (simbólicamente es una de las clases más bajas). Estas relaciones de poder son avaladas por un sistema patriarcal, donde el poder, la fuerza, la producción y todo lo que representa la masculinidad, representan la base que dan unidad corpórea a la institución educativa.

La directiva se convierte en la figura masculina porque es quien ordena, coordina, sanciona, avalada por la posición superior del organigrama establecido por el subsistema educativo al que pertenece. Mientras tanto, las áreas administrativa y académica, que

son las subordinadas debido a la posición organizacional que ocupan, representan la parte femenina. En el caso de la relación entre el cuerpo docente y el alumnado, es claro que el poder masculino lo tiene el profesorado, mientras que la subordinación femenina está simbólicamente representada por el estudiantado.

Son en esos binomios de poder donde se evidencia el doble discurso que en materia de género se presentan, empañando los principios de igualdad, respeto e inclusión que emanan del artículo tercero constitucional. Aunque la naturaleza de las escuelas como organizaciones sea el poseer una estructura jerárquica que la sostenga, el poder que emana de esa organización no debe salpicar de dominio a la formación que recibe el alumnado, porque la educación implica libertad y no subordinación. Asimismo, aunque el conocimiento pudiera significar una forma de poder, el saber debe aplicarse para construir realidades igualitarias y escenarios de transformación social, y no ser un medio para dividir, mucho menos para excluir.



c) Doble discurso en educación

La dirección de una institución requiere de procedimientos que se desprendan del marco normativo del sistema al que pertenece, por lo que la dinámica que se establece deberá estar directamente relacionada con la misión para lo que fue creada. Desde la perspectiva de la comunicación, toda acción representa una serie de signos que ponen en contacto a las unidades involucradas y que crean significados diversos dependiendo del contexto en que se encuentre.

La dinámica organizacional del centro escolar establece códigos para la interacción humana, la identidad, la pertenencia, las relaciones públicas y demás, de una organización consigo misma y con otras organizaciones. Estos códigos están plagados de significación, por lo que las relaciones establecidas representan un discurso, y como tal, una comunicación que será captada por los diversos públicos debido a la imposibilidad de no comunicar (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981). El discurso es el contenido de todo proceso comunicativo generado dentro

y fuera de la organización como sistema.

Las normas establecidas por la organización deben ser acatadas por el factor humano que la integra, en una evidente relación de dominio porque lo que se dicta como procedimiento representa una orden a ejecutar; así, el público interno participa en discursos de poder que simbólicamente generan relaciones dicotómicas de dominación-subordinación.

En las escuelas se fomenta el liderazgo, pero es una práctica que se valida con la presencia de quienes acatan la orden del líder, es decir, a partir de la subordinación; se hace referencia al premio, pero se visibiliza con lo opuesto, que es el castigo. Estas relaciones dicotómicas guardan el doble discurso, que constituye “una práctica habitual en las instituciones contemporáneas” (Mazzola, 2000).

El doble discurso representa un eufemismo de la transgresión de las normas, de las reglas, de la Ley, porque es digerida como actos positivos cuando en realidad son prácticas perversas y vergonzantes porque sólo representan beneficios



particulares en nombre de un beneficio común, o bien, hay un trasfondo que es contrario a lo que se busca con la norma.

Bourdieu sostiene que las personas ajustan sus prácticas a las reglas que el grupo de pertenencia construyen para sí, como condición de funcionalidad del mismo o como fundamento de lo que debe hacerse dentro de él.

En este sentido, opera al interior de los grupos una «ley fundamental» que actúa coaccionando a sus miembros para que respeten la regla. Es decir, hace que sus miembros se «pongan en regla», o por lo menos exige que no se desconozca la existencia de la regla, que se actúe o diga como si se la acatara (Mazzola, 2000).

Esto deja entrever que en las escuelas existen prácticas que corrompen con la filosofía del bien común de la educación y que se institucionalizan porque representan vías alternas de fácil acceso a la funcionalidad de la organización educativa. Por ejemplo, las sanciones al desorden

del alumnado como acto reparador para el comportamiento en el aula, no es más que un eufemismo de una desorientada dirección o una ausencia de planeación de clase, lo que representa un acto transgresor a la formación integral que toda persona debe recibir en las instituciones educativas.

d) Prescripciones sociales de género

La organización como cuerpo finalmente estará vinculada con un rol social, donde simbólicamente está el género, es decir, la construcción social de la sexualidad. El género es definido como un proceso de configuración de la práctica social a través del tiempo, organizado en torno a un escenario reproductivo que involucra al cuerpo (Connell, 1997); un conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas o masculinas a las actividades y conductas de cada sexo (Lamas, 2002); una serie de atributos construidos social y culturalmente, interiorizado a través de la socialización y adjudicado a los sexos para justificar diferencias y relaciones de opresión entre los mismos (De Keijzer, 2006).



Cada cultura establece un marco normativo para el ser humano en la dinámica social, que para algunos configura un estado opresor, y para otros, límites protectores, que implican permisiones y prohibiciones para los géneros masculino y femenino.

Cuando una persona establece su identidad como hombre o como mujer, incorpora en su sentido personal una serie de creencias que involucran las conductas apropiadas para cada sexo: características de personalidad, habilidades cognitivas, físicas y apariencia física, forma de hablar, movimiento corporal, conducta sexual, etc. Aspectos que en su conjunto responden al mundo de lo masculino o lo femenino (lo instrumental y lo expresivo). Por eso se dice que ambas dimensiones constituyen un ropaje de la identidad (Rocha y Díaz, 2011).

Es por tradición que el rol social desempeñado por los varones esté asociado al ejercicio del poder, autoridad, ausencia de emociones y sentimientos (Salguero, 2008),

contextualizando su comportamiento en la hegemonía para dominar, en una relación desigual, a mujeres y otros hombres. Por el contrario, las mujeres son vinculadas a la crianza de los hijos y al trabajo doméstico, a la demostración de la afectividad y al cuidado de la casa, subordinadas ser objetos del placer patriarcal.

Montesinos (2007) manifiesta que los roles asignados a hombres y mujeres deberán expresarse a través del comportamiento ante quienes les rodean, para responder al orden aceptado socialmente, por lo que, al formar parte de una cultura, se internalizan los designios que la colectividad acepta como válidos para resguardar el orden convenido.

Por su parte, Poal (1993) afirma que en el proceso de socialización por el que atraviesan hombres y mujeres, se establecen diferencias que provocan inequidades, tanto en comportamiento como en trato social.

Esta diferenciación generada por las prescripciones sociales determinan estereotipos de género con los que se refuerzan roles de dominación masculina y subordinación femenina, pese a que factores económicos,



sociales y políticos en el siglo XXI han generado cambios en la dinámica social que impacta en el comportamiento de varones y mujeres.

El componente prescriptivo de un estereotipo está sostenido por la estructura social; es la representación que cada cual se plantea de cómo los demás piensan que debe comportarse. Los estereotipos se ofrecen como modelos comportamentales que marcan a hombres y mujeres la conducta a seguir.

Perceval (1995) considera que las sociedades feminizadas son presentadas con apariencias atractivas, pero son siempre lugares de penetración y de sumisión que cosifica la figura femenina; además refiere que entre varones se configura una competencia para demostrar dominio, de tal forma que aquellos que no logran superar las pruebas y los riesgos son feminizados. Tal aseveración refleja una constante relación de la feminidad y la homosexualidad con la subordinación, sumisión y desvalorización.

e) Institucionalización de relaciones dicotómicas de género

El sistema educativo busca transformar sus prácticas en pro de una sociedad justa y democrática, a partir de ciudadanos que tengan la visión de fortalecer el tejido social con acciones que coadyuven al desarrollo humano y comunitario; para ello se forjan reglas que deben ser aceptadas por una sociedad que a veces suele ser un poco individualista y que en ocasiones no respeta el rol que cada sujeto juega dentro de las instituciones.

En ese sentido, todas las organizaciones reproducen patrones de género socialmente establecidos para los varones y mujeres, reforzados simbólicamente por el elemento de poder que implícitamente tiene la estructura organizacional. En los centros escolares, parece ser que tal estructura se establece para un fin contrario a lo que filosóficamente busca la educación, ya que desde el momento mismo en que existe la discriminación para jerarquizar funciones, se violenta la idea de igualdad entre puestos de trabajo y entre el factor humano que realiza las actividades.



Desde la perspectiva de género en el ámbito laboral, se identifica la persistencia de inequidad en perjuicio de las mujeres, ya que aunque su participación en el mercado de trabajo no doméstico ha crecido considerablemente, continúa el predominio de los varones en los puestos de trabajo.

La presencia de las mujeres en el ámbito laboral es especialmente relevante en el comercio y los servicios, donde su participación alcanza el 45.9% y el 44.7% respectivamente. Como contraste, la inserción de las mujeres todavía es sumamente reducida en sectores considerados tradicionalmente masculinos como el de la construcción (5.6%) (Zabludovsky, 2007).

La discriminación salarial es otro fenómeno que refleja la alerta roja en el desarrollo profesional de varones y mujeres, ya que ellas perciben menor remuneración en relación con ellos al realizar trabajos similares, o bien, al estar ocupadas en puestos de menor jerarquía; además, existe

más participación de varones en puestos clave de la organización al desarrollarse como directivos o coordinadores de área, mientras que la mayor parte de la figura femenina se queda, como tradicionalmente se establece en una sociedad patriarcal, subordinada en la estructura de poder al realizar tareas secretariales o de intendencia.

Asimismo, la reglamentación para la convivencia escolar lleva implícita la desigualdad, desde el lenguaje que se utiliza, las prohibiciones y las permisiones, hasta su aplicación y valoración que se le pueda hacer, lo que genera actos que corrompen con el principio de equidad e igualdad. Ejemplos de ello se presentan cuando en los libros de texto se abusa del sustantivo genérico “hombre”, con términos e ilustraciones que sólo refieren a los varones, dejando en lo invisible a las mujeres; cuando se referencia tanto a varones como a mujeres con frases que sólo incluyen a ellos, tales como muchachos o chicos; o cuando se relaciona a las ciencias sociales con lo femenino y a las ciencias duras con lo masculino, reforzando la idea patriarcal del dominio de los varones.



El currículo escolar es otra de las formas en las que se manifiesta el sexismo, ya que las relaciones entre los géneros, con sus respectivos roles, la sexualidad, las dinámicas de poder, los sentimientos humanos, los cambios mentales y físicos que ocurren en adolescentes y jóvenes, son temas vistos con superficialidad, sin profundizar y analizar causas e intentar deconstruir la realidad, de una manera objetiva y crítica, que pueda revertirse en nuevas formas de ver el mundo y de asumir la tan mencionada equidad de la mujer, desde una postura más práctica que teórica (Pacheco, Cabrera y González, 2012).

Estos actos discriminatorios de género implican un doble discurso sobre género porque mientras en la normativa educativa se establece las condiciones igualitarias entre el alumnado, las dinámicas organizacional y académica posibilitan acciones que indirectamente refuerzan las ideas del dominio del masculino respecto a lo femenino o a las manifestaciones que rompen con los límites

socialmente establecidos para el comportamiento humano (lo que se estereotipa como feminización de varones y masculinización de mujeres); con ello se legitima la heteronormatividad, definido como un sistema donde la sociedad se estructura a partir del binarismo (en el cual sólo tienen cabida hombres y mujeres), y la jerarquía (de dominación masculina) (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016)

En ese sentido se recrimina la libre manifestación del alumnado que rompe con los preceptos de la heterosexualidad. Aun cuando sus expresiones que denotan preferencia y orientación sexual distintas a lo que se espera de los varones y mujeres, no violentan la normativa de las relaciones humanas en el espacio académico, se juzga, se sanciona y se rechaza la decisión personal de comportamiento. Así, cuando el cuerpo docente, la administración y/o la directiva de un centro escolar separa o critica el abrazo entre varones, prohíbe la participación de mujeres en eventos que implican rudeza, o bien, divide el espacio para hacerlo exclusivo de ellos o de ellas (el baño, la fila en la entrada a la escuela o la atención en la



cafetería), se normaliza las ideas heteronormativas de convivencia social, provocándose con ello el doble discurso sobre género porque no se evidencia en la práctica la transformación social que en materia de género se pretende con la educación.

Connell (2001) considera que en las escuelas se desarrollan regímenes de género que moldean el comportamiento y las decisiones del alumnado, estableciéndose una división de rol a partir de lo que socialmente se espera de un varón y de una mujer; identificó cuatro agentes en la construcción de las masculinidades:

1. Relaciones de poder, que incluyen supervisión y autoridad entre los maestros (las funciones que tiene la directiva se traducen simbólicamente en el uso del poder, ya que entre otras actividades, dirige y determina funciones al cuerpo docente, por lo que el profesorado se subordina a las órdenes de la dirección; asimismo, los maestros poseen su propio poder frente al alumnado, y entre pares, se ganan la jerarquía con el grado académico de posgrado, mayor cantidad de

horas académicas frente a grupo o con más experiencia en el área docente), así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre el alumnado (el profesorado domina en la relación con el alumnado, quien controla al grupo a través de las calificaciones y las sanciones que pudiera aplicar a la dinámica estudiantil)

2. División de trabajo, que involucra la especialización del trabajo entre los maestros, como la concentración de mujeres en la enseñanza de lenguaje y literatura (asignaturas que tienen relación cercana a la afectividad), y la de hombres en la enseñanza de ciencias y matemáticas (vinculadas con el raciocinio); también abarca la especialización informal del trabajo entre el alumnado, como cuando un docente pide a un varón grande y fuerte que le ayude a mover un mueble pesado, minimizando la fuerza que pudieran tener los varones que no poseen un cuerpo robusto, así como el de las mujeres cuando se piensa que son ajenas al esfuerzo físico; asimismo cuando se eligen las capacitaciones para el trabajo, donde los varones se



concentran en las que tiene que ver con la racionalización, tales como Diseño, Mecánica Automotriz o Robótica, y las mujeres, con las humanidades, al preferir Asistencia Infantil, Desarrollo Comunitario o Asistencia Gerencial.

3. Patrones de emoción, donde se aprecia que la rigidez está relacionada con la autoridad de la dirección o del cuerpo docente, es decir, no permiten que se presenten situaciones que les haga perder poder, tales como conflictos no solucionados, indicaciones no realizadas y poco liderazgo entre los actores educativos; y la sensibilidad, en las relacionadas con las expresiones artísticas; además, hay señalamientos hacia las prácticas distintas a la heterosexualidad, como cuando el alumnado del mismo sexo se muestra afecto a través del abrazo, sobre todo cuando son varones quienes no cumplen con la heteronormatividad.
4. Simbolización, como uniformes y códigos de vestido, fila de varones y mujeres en la entrada; tales prácticas representan una división

a partir del sexo y una transgresión a la cultura de la equidad, al ser etiquetados como varones y como mujeres a partir de la ropa, accesorios, comportamiento y del espacio por donde entran al centro educativo.

Son a través de estos agentes como las escuelas pueden generar un espacio y una dinámica que institucionalice las relaciones dicotómicas de género, es decir, donde solo se reconocen la masculinidad y la feminidad como únicas construcciones sociales del cuerpo, y cuya interacción debe ser heteronormativo; el estudiantado participa en su reproducción con el solo hecho de entrar a la escuela y vivir en medio de sus estructuras. Un ejemplo de esa institucionalización es la práctica deportiva durante la clase de educación física, específicamente cuando los varones son destinados a jugar fútbol, y las mujeres, volibol; esta dinámica que pareciera ser equitativa para el alumnado al involucrarles en una actividad que implica esfuerzo físico, ejercicio del cuerpo y recreación sin exclusión, no es más que una separación que deja entrever el



estereotipo en los deportes, donde tradicionalmente es la población masculina la que corre detrás de un balón de consistencia dura, generalmente bajo el sol, para anotar en la portería contraria; y la femenina, la que se mueve para recibir y lanzar un balón suave y ligero, a fin de traspasar una red y ganar puntos. Con tales prácticas se refuerza la idea de que los varones deben realizar actividades de mayor esfuerzo, contrario a las mujeres, a quienes se les minimiza su fuerza y resistencia.

Todavía es más evidente la separación de género en las sesiones para deportes donde los varones corren, saltan o golpean en un acto de competencia, y las mujeres son pilotes que marcan el territorio o ser espectadoras que animan a los contrincantes en el escenario de juego; asimismo se aprecia la subordinación de las masculinidades entre los varones, ya que aquellos cuya condición física es menor, son relegados o ignorados en las competencias deportivas.

La observación de la cotidianidad en la cultura escolar urbana, respecto a la escenificación de

la corporalidad activada en la clase de educación física, permite formular preguntas que orientan la comprensión de cómo la escuela moderna, pese a su pretensión de neutralidad, es afectada por prejuicios del sentido común respecto al género. Con frecuencia, en la escuela, decisiones sobre usos del espacio, adecuación del tipo de actividades físicas, artísticas y deportivas para chicas y chicos, entrenamientos y pruebas, lenguaje para nombrar el cuerpo, son consecuencia directa de la prevalencia de imágenes contrapuestas: Linda como una muñeca y Fuerte como un campeón (López y Vélez, 2001).

La reproducción de estos estereotipos genera la perpetuación del sistema patriarcal y la aceptación de la heteronormatividad como sistema regulador de las relaciones entre varones y mujeres. Directa e indirectamente se permite la exclusión de varones en actividades escolares que tradicionalmente están enfocadas a las mujeres y viceversa; así, actividades que implican sutileza y afectividad son realizadas en



su mayoría por las estudiantes, y aquellas que representan riesgo y rudeza, por los estudiantes.

En la clase de educación física es frecuente el rechazo de las adolescentes a participar en actividades motrices que, por implicar movimiento corporal de choque, contacto, fuerza o riesgo son consideradas culturalmente acciones transgresoras del deber ser linda, pues el sudor, la transpiración, el desorden del cabello y de la indumentaria, la piel vasodilatada, la descompostura del movimiento y de la palabra, arruinan el esfuerzo invertido en lograr la apariencia de muñeca para el ojo ajeno (López y Vélez, 2001).

La delicadeza como elemento de la feminidad se palpa en las actividades artísticas, donde ellas son convertidas en objetos de atracción visual al portar atuendos multicolores que dejan ver el contorno del cuerpo femenino, mientras que ellos personifican el rol conquistador con actos heroicos para sorprender a la doncella; asimismo, se ha vuelto común que

el cuerpo masculino también sea presentado como objeto del deseo, pues los estudiantes más populares y físicamente atractivos son quienes llevan el papel principal en las actividades artísticas.

Estas acciones deportivas y artísticas permitidas en los centros escolares y maquilladas como parte de la formación integral del alumnado, revelan la necesidad de reconstruir el concepto de género y la vinculación con la educación liberadora entre la comunidad docente, administrativa y directiva, puesto que son estos actores quienes deben contribuir a la generación de espacios para la inclusión y el reconocimiento a la diversidad.

f) Doble discurso en educación

A partir de la reflexión teórica que se ha hecho sobre la escuela como cuerpo que mantiene múltiples relaciones de poder, sobre la dinámica organizacional de los centros escolares y su vinculación con el discurso, así como sobre la generación de espacios que favorecen patrones de comportamientos que responden a las prescripciones sociales de género en un sistema



heteronormativo, se está en la posibilidad de analizar las prácticas educativas donde se identifica el doble discurso sobre género dentro del ámbito educativo:

1. Reglamento escolar. Son concebidos para regular el comportamiento del alumnado y mediar los conflictos estudiantiles, sin embargo, están redactados con lenguaje sexista, ya que se refieren únicamente al género masculino, y que aunque con los términos generales engloban a la totalidad del alumnado, se invisibiliza lo femenino, al no utilizarse terminología específica para las alumnas.
2. Presentación física del alumnado. Existe una marcada diferenciación de género entre varones y mujeres a partir de la vestimenta institucional para el estudiantado, donde el pantalón es símbolo de la masculinidad, y la falda, de la feminidad; además, el uso de aretes como elemento ornamental es permitido únicamente para las mujeres, haciendo a un lado la preferencia de los varones por estos objetos. Pasa lo mismo con el cabello

corto que se les exige a ellos, bajo el argumento de la formación en disciplina y presentación que se les proporciona en las escuelas; o bien, la prohibición para la comunidad estudiantil de asistir con cabello pintado, aunque existe cierta permisividad para las mujeres, ya que se considera que el arreglo y ornamento para la cabellera es parte de la feminidad.

3. Rol de género. A pesar de la apertura que existe hacia las múltiples manifestaciones de género, permanece la práctica en las escuelas de tener la heteronormatividad como referencia para el comportamiento del alumnado; mientras a los varones se les solicita que demuestren su masculinidad con actos que implican fortaleza, decisión y rudeza, tales como trabajo físico o competencia en los deportes, a las mujeres se les impulsa a ser afectivas con sus compañeras, ser ordenadas y cooperar en la limpieza de las aulas, a fin de consolidar su feminidad. Asimismo, se critican las demostraciones afectivas entre



- varones y entre mujeres, y se estigmatizan las orientaciones y/o preferencias sexuales distintas a la heterosexualidad; en ambos casos existe mayor señalamiento en contra de los varones, a tal punto de ridiculizarlos y discriminarlos.
4. Participación en eventos. Existe una evidente separación entre varones y mujeres en las escuelas a partir de la fuerza física, ya que en eventos diversos son ellos quienes en su mayoría trasladan mobiliario, y ellas, las encargadas de la ornamentación; además, el estudiantado de mayor edad se apodera de los espacios centrales para actividades recreativas, y los de menor edad están dispersos en los pasillos o en las áreas de comida.
 5. Conmemoración de fechas. En algunas fiestas del calendario cívico escolar, se representan a las mujeres y varones como objetos y no como personas, lo que tergiversa el significado de lo que se recuerda. Ejemplo de ello son las actividades en relación al Día Internacional de la Mujer, donde la no explicación del contexto histórico de la fecha genera mala información e interpretación, y en vez de conmemorar la lucha de las mujeres por su reconocimiento social, son festejadas por el hecho de ser mujeres; incluso en los productos alusivos a la fecha, como periódicos murales, carteles y trípticos, son representadas con imágenes de piernas, zapatillas, escobas, pinturas de labios, flores, entre otras, que dan cuenta de la escasa orientación que el cuerpo docente proporciona al alumnado.
 6. Prácticas docentes. El poder que emana del cuerpo docente implica la restricción de la libertad del alumnado cuando buscan ejercer su derecho como personas y como estudiantes para el tiempo que solicitan en la revisión de tareas, tutorías, capacitación para eventos, entre otros; si el profesorado decide no atender tales peticiones bajo el argumento de no tener tiempo (aunque no sea cierto), presentar cansancio o porque no quiere, el estudiantado queda simbólicamente en el abandono. Asimismo, cuando los y las docentes les descalifican



las muestras de afecto que consideran rompen con la norma establecida para los varones y las mujeres, refleja la poca o nula tolerancia hacia la libre manifestación de las personas, en este caso, del alumnado, sobre todo si tales expresiones se presentan entre personas que se identifican con el mismo sexo. La formación ideológica del docente influye en la forma de impartir el contenido temático de las asignaturas, sobre todo en aquellas relacionadas con las Humanidades, ya que puede que el docente no comulgue con estilos de vida distintos a lo socialmente establecido como lo correcto (en el caso de la heteronormatividad como lo aceptado), o bien, no coincide con los preceptos de vida del docente, lo que probablemente implicará críticas y rechazo a las formas alternas de convivencia social.

| Conclusión

Socialmente se ve a la escuela como un centro generador y transmisor de conocimientos, formador de factor humano para la vida e impulsor para el reconocimiento

de la diversidad y la pluralidad, pero en su proceso transformador lleva implícito un doble discurso, ya que se habla de la educación para ser seres pensantes y libres, pero en la práctica se esconde el poder convertido en instrucción, reglamentación o condición que los actores educativos del centro escolar deben acatar para el buen funcionamiento de la institución.

Respecto a la temática sobre género, dentro de la escuela existen restricciones para la libre construcción de ese concepto, ya que la praxis académica abona al establecimiento de relaciones dicotómicas de género, a partir del uso de lenguaje sexista, la representación del cuerpo como objeto, el rechazo de comportamientos distintos a la heteronormatividad, y otras acciones que dan lugar a discursos patriarcales; hay desinformación, limitadas prácticas de inclusión y escaso reconocimiento a la diversidad, por lo que se violentan los principios que en materia educativa contienen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.



El doble discurso que sobre género existe en la dinámica educativa distorsiona el propósito de equidad e igualdad en las instituciones; las escuelas se convierten simbólicamente en espacios de reproducción de la heteronormatividad, donde la dinámica organizacional, al establecer rangos jerárquicos y de poder, emite mensajes de dominio para los públicos que atiende.

Se identifica que la escuela institucionaliza los roles tradicionales de género, evidenciando estereotipos que fomentan más la separación entre varones y mujeres y el no reconocimiento de prácticas distintas a lo socialmente establecido. Ya lo afirmó Bourdieu con su teoría de la construcción simbólica del cuerpo y las relaciones

de poder: el cuerpo es como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación; en este caso, la escuela es un espacio donde se establecen las condiciones de subordinación de género. Se establece con ello una diferencia que es la analogía a las distinciones de las clases sociales, con una abismal distancia entre los privilegios que tienen los varones respecto a las mujeres, incluso entre varones y entre mujeres.

Por lo anterior, se necesita que en las escuelas se reflexione sobre el alcance del concepto de género, sus diversas manifestaciones y el tratamiento que se le da en las prácticas educativas, con el fin de validar la base filosófica de la educación en cuestiones de inclusión, equidad e igualdad.



|Referencias

- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 121-137.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), 93-106. Consultado en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2811/2810>
- Castillo, F. (2011). *La construcción de la identidad masculina*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Castro, B. (2001). La organización educativa: una aproximación desde la complejidad. *Estudios Pedagógicos*, 27, 97-110. Consultado en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2952>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. Consultado en: <https://bit.ly/35vaQW0>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). Artículo tercero constitucional. Consultado en: <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/>



- De Keijzer, B. (2006). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina, *Revista La Manzana*, 1(1). Consultado en: <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reporteBenodekeijzer.htm>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad* (Tercera edición). Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art5.html>
- González, M. (2015). Un modelo educativo para la equidad de género. *Alternativas en Psicología*, 18, 11-21. Consultado en: <https://bit.ly/3b821Tk>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México DF: Taurus.
- Ley General de Educación. (2016). Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf
- López, S. y Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, (14), 83-101. Consultado en: <https://bit.ly/2WukRi2>
- Martin, S. (2011). *Desafíos a la heterosexualidad obligatoria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Mazzola, C. (2000). El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 80-89. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400106>
- Montesinos, R. (2007). Cambio cultural, prácticas sociales y nuevas expresiones de la masculinidad. En: Montesinos, R. (Coordinador). *Perfiles de la masculinidad* (pp. 17-45). México: Plaza y Valdés Editores.



- Pacheco, R., Cabrera, J. y González, I. (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Revista Mendive*, 11(41), 1-6. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/573>
- Perceval, J. (1995). Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación, una perspectiva histórica. Barcelona: Paidós.
- Poal, G. (1993). Reflexiones en torno a la socialización diferencial de mujeres y hombres. *Revista de Treball Social*, (140), 40-53.
- Rocha, T. y Díaz, R. (2011). *Identidades de género, más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Salguero, M. (2008). Ni todo el poder ni todo el dominio: identidad en los varones, un proceso de negociación entre la vida laboral y familiar. En: Ramírez, J. y Uribe, G. (Coordinadores). *Masculinidades. El juego de los hombres en que participan las mujeres* (pp. 247-268). México: Plaza y Valdés.
- Warner, M. (2012). *Público, públicos, contrapúblicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y cultura*, 28, 9-41. Consultado en: <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1031>