



Currículum oculto y construcción del género en la escuela

CARMEN CRISTINA DE AZA MEJÍA

Hablar de género y educación es como tener en un recipiente un cúmulo de cosas que podemos utilizar. El recipiente es el género, que permea todo lo que está dentro, y las múltiples cosas que hay allí son todos los temas que podemos abordar. Dentro de esa multiplicidad de cosas, vamos a elegir una: el currículum.

En este artículo no hablaremos del currículum común; más bien daremos una mirada al otro currículum, a ese que no se ve, pero que es mucho más potente que el que se ve (el explícito, el oficial, el consensuado); ese que forma parte integral de la cultura escolar, que tiene su base en la concepción que se tenga de ser hombre o de ser mujer, en las costumbres, valores, tradiciones y creencias que perfectamente organizados estructuran un quehacer y un ser.

Analizaremos el currículum oculto de género en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: cómo es, sus características, clasificaciones, como qué actúa y cuáles son los dispositivos necesarios para hacer funcionar la cultura escolar en relación a las necesidades de ese currículum. Reflexionaremos en torno a esta realidad y, a partir de ahí, sugeriremos algunas acciones que se consideren

estratégicas para incidir en el éxito de las relaciones en la comunidad educativa y en la mejora de la calidad de la educación. Iniciaremos hablando de la escuela y de los procesos en los que se manifiesta el currículum oculto.

Un espacio llamado escuela

Para hablar del currículum oculto de género, vamos a considerar la escuela como un espacio en el que se da una interacción y, en consecuencia, de unas relaciones de género que tienen que ver con la concepción que mujeres y hombres tienen de sí mismas y de sí mismos, de su ser, del otro o la otra. Esta construcción es permanente, cotidiana, y se nutre de los elementos de género. La escuela –entonces– también vive en una construcción y reconstrucción del ser, a partir de los dictámenes de la sociedad. Significa que la sociedad tiene una idea de lo que es ser hombre o mujer y en base a esta concepción se articulan estrategias, normas, valores y actitudes que forman parte de la naturaleza y la identidad de las personas y las instituciones; se hace una producción y reproducción de lo que las sociedades han construido, de las represen-

taciones sociales, las identidades o el mismo imaginario colectivo de lo que la sociedad considera que debemos ser o no ser, hacer o no hacer.

Para el análisis que nos proponemos, también hay que entender la escuela y las relaciones que se dan en ella, la cultura escolar y el currículum como tal.

Después de la familia, se supone, la escuela es la instancia de mayor significado, junto a los medios de comunicación, porque tiene la responsabilidad de formar, educar. Aunque las demás instituciones socializadoras lo hacen, la escuela tiene la responsabilidad directa y admitida para hacerlo, o sea, es la que tiene la "licencia"; de ahí es que hemos estado considerando su susceptibilidad en la construcción de la identidad y en el relacionamiento humano. La escuela es la institución socializadora que con mayor eficacia trabaja la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad; actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Dentro de las pautas de reproducción se encuentran las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica.

La escuela no es una institución "inocente", neutral. Su misma configuración, su estructura y su funcionamiento están regidos por una doble moral (Etkin, 1993) que se oculta bajo la superficie amable de las apariencias o la hipócrita manifestación oficialista de sus fines e intenciones. La perversidad de las instituciones está por encima de las intenciones concretas y particulares de los profesionales y las profesionales que trabajan en ellas. Etkin (1993, p. 26) manifiesta que "lo perverso no es un proyecto aislado, una estrategia de un grupo de transgresores, sino un subproducto congruente con el modo de funcionamiento de la organización".

La escuela es un proyecto que a través de la educación vive la práctica de valores que contribuyen a la formación de la identidad. En ella se dan procesos de relacionamiento humano, se moldean

las relaciones y se supone que debe trabajar para que el estudiante o la estudiante responda a sus deberes con responsabilidad; exija sus derechos con ahínco; viva sin miedos su propia identidad; trabaje por la autonomía de los sujetos y sujetas, por la vivencia de la democracia y para organizar su proyecto de vida. Sin embargo, las relaciones de poder que se dan en la escuela son el eje articulador para la perpetuación de las situaciones de desigualdad de género que se viven en ella.

Desde su perspectiva, las escuelas son campos de disputa ideológica, más que de burocracias abstractas y formales. La teoría micropolítica de Ball (1987) acerca de la organización describe los aspectos no percibidos a simple vista dentro de las organizaciones; así, abandona las teorías tradicionales y plantea cuestiones sobre las formas existentes de control organizativo de las escuelas.

Ball (1989) analiza la organización de las escuelas, considerando que estas son espacios en los cuales la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones informales llegan a ser tan im-

La escuela es un proyecto que a través de la educación vive la práctica de valores que contribuyen a la formación de la identidad. En ella se dan procesos de relacionamiento humano, se moldean las relaciones y se supone que debe trabajar para que el o la estudiante responda a sus deberes con responsabilidad; exija sus derechos con ahínco; viva su propia identidad; trabaje por la autonomía de los sujetos y sujetas, por la vivencia de la democracia y para organizar su proyecto de vida.

portantes como los procedimientos formales de la enseñanza.

Como en la escuela se dan relaciones interpersonales, y como la misma posee también un componente de socialización, que tiene sus normas y reglas para el control de la vida cotidiana, sencillamente con el único objeto de controlar, vigilar y castigar, tal y como lo planteó Foucault (2009, p. 234), *“el panóptico es una máquina maravillosa que, a partir de deseos de los más diferentes, fabrica efectos de poder homogéneos”*, para poder tener el perfil de hombre o mujer que la sociedad demanda, para poder mantener el *statu quo* sobre todo en las relaciones de poder como metáfora para explicar prácticas institucionales de regulación, normatividad y sanción. Martínez (2005, p.12) aporta que *“el factor sustancial que regula las relaciones en la escuela, lo constituyen las relaciones de poder, la existencia de dependencia entre profesorado y alumnado, la vivencia de la dominación y la resistencia ante el poder autoritario”*.

Pero estas relaciones de poder solo son posibles porque existe un entramado que lo permite. En este sentido, la cultura escolar tiene una responsabilidad. En la cultura escolar se distinguen dos elementos: la cultura organizacional y el ambiente escolar. La estructura escolar se define como un sistema organizado, procesos de toma de decisiones, formas de participación y roles oficiales de las personas involucradas o que lideran el proceso educativo (Ortiz y Lobato, 2003).

Para Schein (2004, p. 51), la cultura organizacional es:

un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

Partiendo de esa definición, podemos tener un acercamiento al concepto de cultura escolar, entendiéndose esta como *“el conjunto de diversos elementos: comportamientos observados de forma regular en la relación entre las personas, normas de trabajo que se desarrollan en los grupos, valores dominantes o aceptados como la calidad del producto, filosofía política empresarial, reglas de juego y ambiente de la organización”* (Murillo, 2004; p. 21).

Según Stolp (1994, 29), *la cultura escolar no es más que “el conjunto de patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen los valores, las normas, las creencias, rituales, los mitos y las ceremonias comprendidas, quizás en distintos grados, por los miembros de la comunidad escolar”*. A lo que Martínez Otero (2003, p. 16) agrega:

“... y que los identifican integrantes de ella y lógicamente, les permite comprender y comunicarse entre sí, siendo este sistema de significados lo que generalmente estructura lo que la gente piensa y, por tal razón, la forma en que actúa, entendiendo que la cultura permite grados de visibilidad a través de esos patrones de significados y que igualmente es bastante estable como para ser reconocida”.

Pero a la vez, la cultura es dinámica, y dentro de las culturas, hay otras subculturas, y dentro de la escuela se puede identificar la cultura de: estudiantes, personal administrativo, personal no docente, madres y padres, y docentes. El clima escolar, por otro lado, forma parte de la cultura escolar y se refiere principalmente a las percepciones de los miembros y miembros de la comunidad educativa.

Aunque la cultura escolar es sostenida por el proceso de socialización particular de cada centro educativo, es necesario establecer la diferencia entre la educación y la socialización, frecuentemente igualadas. La socialización es un proceso mediante el cual la persona asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive. O sea, que están ahí ya

definidas y que mediante la repetición, un entrenamiento o por modelación se van transmitiendo. La educación va más allá: tiene elementos críticos que exigen de la persona una actitud inteligente y analítica, es un proceso de la conciencia; pone a la persona, de manera natural, a pensar, a analizar, y luego depura en base a criterios éticos; entonces asume pautas, valores, modos de actuar.

Sexo y género

Entendiendo un poco el entramado de la escuela en su rol de formadora y socializadora, veamos cómo se da el entramado de género en la escuela. Para ello, es necesario conocer dos conceptos básicos: sexo y género. Se entiende por sexo al conjunto de características biológicas (anatómicas y fisiológicas) que distinguen a los machos de las hembras, lo que significa que es natural, se nace con ellas; es igual para los seres humanos, en todas partes del mundo, y hasta el momento, no se pueden modificar, lo que significa que las hormonas de los machos siguen siendo de machos (no paren, no menstrúan, etcétera) y las de las hembras siguen siendo y funcionando como hembras (menstruación, parir, etcétera).

El género es el conjunto de características sociales y culturales organizadas para presentar una identidad según el sexo; la sociedad ha articulado un conjunto de valores, prácticas, costumbres, sentimientos, y las ha clasificado en dos: un grupo se les ha asignado a las hembras y el otro grupo se les ha asignado a los machos. En esos dos grupos, hay uno que tiene unas características y cualidades de fortaleza, dominio, control, autonomía, libertad, entre otras similares, con significados idénticos o coincidentes. En el otro grupo, las características y cualidades son de sumisión, debilidad, timidez, uso y manejo del cuerpo de una determinada manera, sensibilidad, ternura, entre otras cualidades similares; estas fueron asignadas a las hembras. De ahí que esa “perfecta” organización haga una

distinción diferenciada y antagónica. Por eso les cambiaron el nombre y a los machos les llamaron “hombre”, y a las hembras, “mujer”; en la construcción de género, la de sexo macho se le asignó a los hombres y con ello, a lo masculino, y la de las hembras, a las mujeres y con ello, a lo femenino.

Como el género es una construcción social, se puede cambiar y es diferente según la cultura porque se sirve de ella y se modifica en el tiempo, toma matices diferentes dependiendo de la evolución social y los cambios culturales porque la utiliza para su reproducción, con lo cual, la diferencia entre sexo y género es que el sexo es natural, biológico y no se puede cambiar, y el género es cultural, social, y sí se puede modificar.

Se puede, entonces, considerar que el género más bien trata sobre el modo de vivirse y de comportarse como hombres o como mujeres en una sociedad y que el sexo está constituido por *“las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres”* (Giddens, 1989; p. 47). O sea, al macho de la hembra de cualquier especie, incluyendo la humana. El género está constituido, pues, “por todas las características no

Como el género es una construcción social, se puede cambiar y es diferente según la cultura porque se sirve de ella, y se modifica en el tiempo, toma matices diferentes dependiendo de la evolución social y los cambios culturales porque la utiliza para su reproducción, con lo cual la diferencia entre sexo y género es que el sexo es natural, biológico y no se puede cambiar, y el género es cultural, social y sí se puede modificar.

biológicas asignadas a hombres y mujeres” (Light, Keller y Calhoun, 1991; p. 21).

En sentido general, las manifestaciones de sexismo están ancladas en esas diferencias; otras veces, se dan por una arbitraria interpretación de estas. Es por esto que muchas diferencias que se hacen son de las expectativas, exigencias, mitos, intereses y costumbres de la sociedad, haciéndolas aparecer casi como parte de la naturaleza.

Estas construcciones tienen una intencionalidad política y unas acciones estratégicas que validan y perpetúan estos dos modos de ser, que es el resultado final de esa construcción. Es por ello que las niñas son de una manera y los niños de otra, que las jóvenes son de una manera y los jóvenes de otra; o sea, que los hombres y las mujeres tienen su patrón de ser y de actuar de acuerdo a esa clasificación.

Las características de lo masculino obligan a los machos, hombres, desde niños, a lanzarse al desafío, a que se les quiten los miedos, a explorar, a ser “perfectos”, dominadores, controladores, dueños y señores de todo cuanto tiene que ver con ello. La sociedad organiza los agentes que van a construir esas características, y esa es la función de la escuela a través de su currículum oculto de género. Igual para las hembras, mujeres, desde la niñez. La escuela tiene sus propios mecanismos para que el resultado sea tal y como lo conocemos hoy día.

La escuela tiene cinco elementos imprescindibles para transmitir los elementos de género:

1. Las normativas jurídicas (llámese ley general de educación y lo que se desprende de ella, como son órdenes departamentales, las circulares, etcétera)
2. El currículum
3. La estructura del sistema
4. Los apoyos didácticos y metodológicos

5. Las actitudes docentes (práctica profesional, relaciones, producto de la educación recibida y la concepción del mundo)

6. La formación docente

Es posible que existan otros elementos más sutiles. Para el caso que nos ocupa, vamos a elegir el elemento que a nuestro juicio es más adaptativo para esta construcción: el currículum, y de manera específica, el currículum oculto de género.

Currículum y género

Se entiende por currículum el conjunto organizado de saberes y prácticas educativas estructuradas para lograr el éxito en la escuela. Es una herramienta escolar visible, palpable, conocida por estudiantes y docentes. Engloba todos los aspectos del proceso de aprendizaje; es más que un listado de materias o contenidos que dan una trayectoria de los estudios que se realizan, y que involucra a docentes, estudiantes, madres y padres, instalaciones educativas, la sociedad, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, lo que significa, que el currículum es todo lo que se relaciona a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El compromiso de las y los docentes es cumplir y entender su complejidad para que el mismo sea un proyecto congruente en busca de un equilibrio entre todos los elementos que le componen o impactan.

El diseño curricular se define como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Tiene prescrita una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido de que su contenido explica cómo elaborar

la concepción curricular, es acción en la medida en que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de ese proceso quedan plasmados en documentos curriculares tanto dicha concepción como las formas de ponerla en práctica y evaluarla (Fernández, 2013).

Altable (1993, p.12), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la noción de currículum oculto:

El conjunto de normas y valores inconscientes de conducto, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas.

Según esta autora, la noción de currículum oculto se refiere no sólo a la escuela sino a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad.

Existen varios tipos de currículum: el formal u oficial y el real; junto con estos conviven el omitido y el oculto. A este último es que nos estamos refiriendo por considerarlo el más peligroso y el que tiene más posibilidades de incidir, porque es más dinámico; el omitido basta con no relacionarlo o mencionarlo, evitarlo, para que actúe o deje de actuar, depende de la intencionalidad que se tenga en el desarrollo del mismo. Generalmente, el currículum omitido está muy presente en el desarrollo curricular vinculado a la sexualidad, la ciencia, la historia, o en el lenguaje, que es donde aparece explícitamente cuando se asume el macho, hombre, masculino, como referencia de lo humano, para incluir lo femenino, en "relación a" o para que simplemente las hembras, mujeres y lo femenino se sientan incluidas en el colectivo masculino. Estos tipos de currículum (formal, real, omitido y oculto) se unen para poder enseñar un todo bien integrado, como lo son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que se va a manejar el o la estudiante durante toda su vida.

Es necesario hacer referencia a las dificultades que existen entre el currículum oculto y el formal en cuanto al papel que juegan con estudiantes y docentes en el aula. Ornelas (2014) comenta que en el currículum oculto se aprende no por lo que en los libros o las lecciones de los maestros y maestras se dice, sino por sus actitudes y las relaciones sociales que establecen entre ellos/ellas y los/las estudiantes. Nociones como pasividad, repetición y respeto no aparecen como elementos del currículum formal y, sin embargo, se reproducen en las aulas no por lo que se dice, si no por lo que se hace.

Vamos a hablar de un currículum que se forma a partir de la experiencia personal de género de cada individuo y del colectivo en general, pero que no se ve a simple vista, está oculto, dentro de la cultura.

El Currículum Oculto de Género (COG) es el conjunto interiorizado y no visible, no perceptible para el nivel consciente, y que trata sobre las construcciones de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas. Es *"lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado"* (Fernández, 1990, p.18).

El Currículum Oculto de Género establece estructuras lógicas con las que se organizan, ordenan e interpretan los conocimientos más los requisitos necesarios que le son inherentes para su actuación, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden. Es por ello que se precisa dar una mirada a los juegos infantiles desde la perspectiva de los aprendizajes necesarios para los niños y las niñas sobre cómo desempeñarse en la

vida adulta, como hombres o mujeres. A través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal, los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, a las niñas se les instruye para que consideren “normal” el mundo del cuidado y de la atención de los hijos e hijas, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes de “lo femenino”. Al estar tan instaurado en la cultura, el COG, a la vez que es aprendido en forma inconsciente, establece, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder.

De ahí que hoy día se reconozca que las teorías actuales de la organización son ideológicas, porque exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Ball (1993, p.47) manifiesta que el proceso de enseñanza tiene implícita una ideología que incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad:

[El proceso de enseñanza] involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla en un plano relativamente alto de abstracción. Se inserta en una vasta red de concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socializaciones sufridas. La diversidad ideológica de las escuelas frecuentemente se encuentra dentro de una política deliberada de “libre acoplamiento”.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben estar en constante mira, porque el COG, aunque es imperceptible, no es irreconocible; cualquier persona profesional del área que tenga un mínimo de conciencia social puede advertir que “algo” no está bien en la “transmisión” del conocimiento, en el modelamiento de la conducta o en el análisis o valoración de las acciones académicas.

El COG juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento “permitidos y seguros”, según el sexo, y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para que se asuma de manera casi natural. Como el COG opera de manera silenciosa, sin notarse mucho, va desarrollando un perfil ideológico en el que las relaciones de poder juegan un papel muy importante.

La escuela actúa e influye en los y las estudiantes de diferentes formas. Una de ellas está establecida en el currículum explícito, en el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se propone desarrollar para conseguir unos fines. Otra forma es el currículum oculto, es decir, el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad.

El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1992; p. 29).

El currículum oculto deja secuelas porque está introyectado en la propia cultura. De hecho, una de las particularidades de este es que está omnipresente en la cultura, ya que forma parte de todas las instituciones sociales y de cada persona que, a su vez, forma parte de la sociedad.

El currículum oculto deja secuelas porque está introyectado en la propia cultura. De hecho, una de las particularidades de este es que está omnipresente en la cultura, ya que forma parte de todas las instituciones sociales y de cada persona que, a su vez, forma parte de la sociedad. Santos Guerra (1992, p. 21) ha hablado de los efectos secundarios del sistema educativo:

Entiendo por efectos secundarios aquellas consecuencias no pretendidas, no explícitamente buscadas, que se derivan de la actuación escolar. No los denomino secundarios porque tengan escasa importancia, ni siquiera menos que los efectos pretendidos, sino porque no están en el punto de mira inmediato y prioritario de los profesionales ni de los políticos de la educación.

El proceso de socialización de género ha permitido la construcción de un sexo proyectado y en muchos casos percibido como superior, y otro como inferior. En este sentido, al grupo que se construye como inferior se le trabaja para convencerle de esta inferioridad. Todos los mecanismos para este convencimiento están destinados a que sea este mismo grupo que actúe en esa convicción. Al respecto, Pippa (1993, p.30) manifiesta que *“es mucho más “civilizado” que las mujeres se retiren libremente, seducidas ante la perspectiva de otras recompensas diferentes, demasiadas de nosotras nos convertimos en triunfantes perdedoras en la escuela”*. El currículum oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes, tabúes y mitos.

El currículum oculto de la escuela actúa de forma subrepticia, persistente y omnímoda, lo que significa que funciona secretamente, con una tenacidad increíble, inclusive a fuerza de repetición y articulación con los demás sectores, y es general, muy completo. Todas estas características le confieren una especial capacidad de incidencia,

que pudiéramos catalogarla como política, y como actúa de forma oculta, y es difícil detectar sus influencias y sus repercusiones (aunque se nota, un o una docente puede darse cuenta con un mínimo de sensibilidad), incide de manera persistente, ya que al estar presente en todos los elementos y acciones de la organización, ejerce una influencia continua y tiene carácter omnímodo, ya que está instalado en todas las vertientes (estáticas y dinámicas) de la escuela.

El tiempo en la escuela

Al margen de las características antes expuestas, hay otro elemento que le confiere ventajas al COG; una de ellas es el tiempo en la escuela. Las y los estudiantes duran alrededor de 5 horas en tanda regular y 9 si es tanda extendida, suficiente tiempo para que se moldee el pensamiento a través de los caminos neuronales, debido a que en el período de desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas están en plena actividad, actuando la plasticidad de la psique que opera en estas etapas tempranas, que unido a la manera de socialización de la escuela, permite que la dinámica escolar sea especialmente permisiva en esta construcción.

La escuela es una institución fundamental para la transmisión de los patrones culturales; es un agente de reproducción en la sociedad. Por ello, el sexismo es transmitido en la escuela tal y como ha sido estructurado en la sociedad. Cinco horas diarias, bien dirigidas, apoyadas con los recursos didácticos necesarios para el aprendizaje, y una buena metodología, son suficientes para moldear cualquier pensamiento. De ahí que la escuela tenga una doble posibilidad, o marque de manera negativa o positiva. Si la escuela programa su actuación de manera positiva, sin sesgos, vamos a tener ciudadanos y ciudadanas actuando de manera positiva, solidaria y con herramientas para que la convivencia humana sea exitosa, porque todo

La escuela es una institución fundamental para la transmisión de los patrones culturales; es un agente de reproducción en la sociedad. Por ello, el sexismo es transmitido en la escuela tal y como ha sido estructurado en la sociedad. Cinco horas diarias, bien dirigidas, apoyadas con los recursos didácticos necesarios para el aprendizaje, y una buena metodología, son suficientes para moldear cualquier pensamiento.

lo que se diseña y ejecuta en ese escenario tiene repercusiones en su actuación cuando se sea persona adulta. Pero la escuela suele cambiar su rol de educar por el de socializar, en muchos casos, de manera exclusiva.

Martínez (2005) suele explicar este cambio de educar a socializar, planteando tres elementos clave. En primer lugar, aporta sobre la búsqueda del conocimiento científico frente al saber vulgar y lo explica diciendo que las y los estudiantes llegan a la escuela con un volumen importante de información procedente de la observación, de la comunicación informal, de los medios audiovisuales, entre otros, pero que una buena parte de esa información no es de carácter científico, no está sometida al rigor del análisis, porque está construida sin las exigencias que impone el conocimiento científico y porque es una información interesada, manipulada en aras de los beneficios.

Otro elemento que aporta es la "actitud crítica frente a una actitud ingenua que no es capaz de descubrir el juego de los intereses" (Ibídem, p. 9). Plantea que la actitud crítica no solo exige el rigor en el conocimiento, sino que se pregunta por los criterios que rigen las conductas. La actitud crítica

según este autor descubre los hilos invisibles que mueven a las personas y a las instituciones. En consecuencia, atribuir al azar o a la providencia las situaciones culturales supone una actitud ingenua que aleja de una comprensión auténtica de los cambios racionales y justos que se derivarían de ella. Y el último elemento es el compromiso ético que ha de convertir a la escuela en una instancia del desarrollo moral de las personas y de los pueblos. No solo por los valores que desarrolla, sino porque aspira a una vida de mayor calidad para todas las personas. Según este autor, con esos tres elementos se invierte el papel en la escuela de educación a socialización.

Al respecto, Santos Guerra (1994, p. 28) observa el papel socializador de la escuela y aporta que la construcción de género es más que casual, es, según él, perversa, y subraya en las características de lo perverso en la escuela, manifestando que se configura por los siguientes elementos:

- a. Lo perverso es racional: La desviación perversa no es una cuestión de error, de ignorancia o de imprevisión. Existe racionalidad en la instalación de lo destructivo. Desde dentro todo es explicable, todo tiene sentido y coherencia.
- b. Lo perverso es injusto: La perversidad produce víctimas. Al tener lugar en el marco de la estructura organizativa convierte al perjudicado en indefenso. En efecto, el carácter asimétrico de la comunicación sitúa a la víctima en inferioridad de condiciones. La injusticia es más contundente si se tiene en cuenta que los visos que ofrece la institución (sobre todo una institución que se llama educativa) son los de la bondad y la equidad.
- c. Lo perverso es tramposo: La estructura de la comunicación lingüística, por ejemplo, se orienta a ejercer influencia sobre el receptor más que a favorecer el consentimiento y el diálogo. Por eso, algunas formas falsificadas de consenso resultan más perjudiciales que la carencia de diálogo.
- d. Lo perverso es recurrente: La perversidad no es un fenómeno ocasional, anecdótico, fruto

de una acción aislada o de un momento de descontrol. No se trata de un error imprevisible o de una trama intencionada sino de un ambiente y unas condiciones determinadas que producen la injusticia y el perjuicio.

e. Lo perverso es contextual: La perversidad no se produce en el vacío y no es fácil de descomponer en elementos constitutivos integrantes. Está arraigada en el contexto y opera a través del mismo de manera imperceptible.

f. Lo perverso es estructurado: Lo perverso puede estar vinculado tanto a la invariancia y al inmovilismo como a la innovación y al cambio. En efecto, hay inercias que discriminan a la mujer, pero también existen formas de cambio que la perjudican.

Para este autor, muchos de los efectos del currículum oculto se producen de forma inconsciente, pero muy bien estructurada para que las identidades de hombres y mujeres se ajusten a lo establecido en la socialización cultural. Aunque reconoce que no todos ellos tienen un carácter negativo, entiende que el hecho de no ser planteados de manera explícita les hace especialmente peligrosos.

Otros autores y autoras apuntan algunos elementos asociados a la transmisión de estereotipos sexistas. Coscojuela y otros (1993, p. 20) apuntan:

El círculo maldito: La enseñanza, trabajo de mujeres. Como la escuela enseña sobre el trabajo de las mujeres y de los hombres, sencillamente en base a lo establecido por la construcción de género, así de simple. El trabajo de la mujer se considera inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres. La profesión docente, por citar un ejemplo, ha sido considerada propia de mujeres, incluso (se ha llegado a decir que era una forma de prepararse para la maternidad). *“Quienes abogaban porque las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes (debido a su espíritu paciente y servicial), sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad”* (Apple, 1988, p.33). Voy más lejos: el hecho de

que la mujer sea maestra, me pone a pensar si en la etimología ideológica del término lo que subyace es una *mamá extra*.

Para Apple (1988), en la división horizontal del trabajo las mujeres han tenido los peores tipos de trabajo (enfermeras, oficinistas, secretarias, maestras, limpiadoras...), o sea, las profesiones y oficios que están ligados al cuidado. En la división vertical, las peores condiciones (tiempo parcial, escasa autonomía y baja remuneración...), o sea, las que son subordinadas. ¿Esto será casual?

Con todos estos elementos, trabajar la perspectiva de género en la escuela es una necesidad número uno, si queremos relaciones horizontales y armónicas, hombres y mujeres con una autoestima aceptable y fortalecida, disminución de la violencia en todos los escenarios... Porque desmitificar esas acciones opresoras contribuye a la construcción de una persona respetuosa, autónoma, libre y buena persona, que respeta a las y los demás, porque no se cree superior, sino igual, que conoce y practica valores, derechos, la paz, armonía, sabe discernir y es responsable con compromiso de ser y hacer para el bienestar de todos y todas.

Referencias bibliográficas

- Altable, CH. y Otras (1989): Proyecto TENENT de formación del profesorado en coeducación. Col. Educación. Valencia. Institut Valencià de la Dona.
- Altable, CH. (1991): *Penélope o las trampas del amor*. Por una coeducación sentimental. Ed. Mare Nostrum. Madrid.
- Altable, CH. (1993): *La coeducación sentimental*. En RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Apple, M. (1988): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ, TH. S.: *La formación del profesorado*. Universidad de Valencia.

- Ball, S. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.
- Ball, S. (1987), "Ortodoxia y alternativa, en: La micropolítica de la escuela, Paidós/MEC, Barcelona, pp. 19-44.
- Coscojuela, R. y Subías, R. (1993): ¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras? En Cuadernos de Pedagogía. N° 211.
- Etkin (1993): La doble moral de las organizaciones. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- Fernández Lira C.; Fernández Lira P.; Alegre Zahonero L. (2007), *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Ediciones Akal, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (2005). *Organización escolar y modelo profesional*. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.) *Organización escolar, profesión docente entorno educativo* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.
- Foucault M. (2009), *Vigilar y castigar*, segunda edición en Argentina, Editorial Siglo XXI.
- Giddens, A. (1989): Sociología. Alianza Editorial. Madrid.
- Light, D.; Keller, S. y Calhoun, C. Sociología. McGraw Interamericana, S.A. Colombia. 1991. 328 p. Lavigne, J. (1993): La coeducación y la tradición de las necesidades distintas. En SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Martínez Reina, L. (1993): Sexismo en las aulas. Investigación en un instituto de Bachillerato. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2005), *Educación para la Ciudadanía*, Editorial Morata, España.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Revista Complutense de Educación, 14, 57-82.
- Murillo, José, 2004. "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". RMIE, 9-
- Ornelas, Carlos, (1995). "El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo". Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nafinsa-Fondo de Cultura Económica. México.
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Bordón, 55 (1), 27-39..
- Pippa Brewster,(1993). *La socialización en la escuela*. Revista educativa. Vol.2 No.4
- Santos Guerra, M. A. (1980): La escuela, cárcel de los sentimientos. En Revista española de Pedagogía. N° 148.
- Santos Guerra, M. A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1993): Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- Santos Guerra, M. A. (1992): Los efectos secundarios del sistema educativo. En Cuadernos de Pedagogía. N° 199.
- Santos Guerra, M. A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Sanz, M. (1994): La mujer y la dirección escolar. En *Organización y gestión educativa*. N° 1.
- Schein, E. H. (1988). *Consultoría de Procesos. Volumen 1: Su papel en el desarrollo organizacional*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Clearinghouse on Educational Policy and Management. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm> Silvia Redón Pantoja, « Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social », Polis [En línea], 30 | 2011, Publicado el 04 abril 2012, consultado el 04 octubre 2016. URL: <http://polis.revues.org/2367>
- Torres, J. (1990): Niños visibles, niñas invisibles. En Cuadernos de Pedagogía. N° 182.
- Torres, J. (1991): *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.
- Torres Martínez R. (2003), *LOS NUEVOS PARADIGMAS EN LA ACTUAL REVOLUCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA*, Editorial Universidad Estatal a Distancia.