

Concepción de género como expresión del poder que media el quehacer docente dentro de las instituciones educativas

Conception of gender as an expression of the power that mediates the teaching task within educational institutions

Jessica Ibáñez Picón¹

Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia (Col.). Magister en Salud Colectiva, Universidad de Antioquia (Col.). Estudiante del Doctorado de Ciencias Humanas con Mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario (Ar.). Producto del seminario Análisis de Instituciones Educativas, dictada por el Doctor José Alberto Tranier. Correo: ibanez.jessica@gmail.com

Resumen

Apoyándose especialmente en autores de la pedagogía y la sociología contemporánea, la autora plantea cómo la Escuela es el escenario en el que se reproducen patrones de dominación, en particular aquellos relacionados con la inequidad de género. Con el texto busca crear conciencia sobre esta realidad, para su transformación hacia una educación incluyente, no sexista y equitativa en términos de género.

Summary

With special support from authors of contemporary pedagogy and sociology, the author argues how the School is the scenario in which patterns of domination are reproduced, particularly those related to gender inequality. The text seeks to create awareness about this reality, for its transformation towards an inclusive, non-sexist and gender equitable education.

¹¹ Texto producto del seminario *Análisis de Instituciones Educativas*, dictada por el Doctor José Alberto Tranier. Doctorado de Ciencias Humanas con Mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario (Ar.).

Introducción

La palabra género proviene del latín *genus, genĕris* que significa estirpe, linaje, nacimiento, clase o tipo natural de algo, y hace referencia a una noción gramatical que permite catalogar los nombres de objetos (sustantivos) como masculinos o femeninos (DE, 2016). Evidentemente, la operación de este concepto en el ámbito de lo simbólico, implica una clasificación de los individuos partiendo de los rasgos que los caracterizan, y el género comienza a ser entendido desde las concepciones, es decir, desde la interpretación subjetiva del término, y como tal, es susceptible de ser analizado en el marco de las inclusiones educativas, toda vez que hombres y mujeres tienen asignado “por defecto” un rol que se expresa en todos los entornos en los que se desenvuelven.

Esta diferenciación, que innegablemente está marcada por el enfrentamiento entre lo masculino y lo femenino, es establecida a temprana edad por la escuela, como institución educativa por excelencia, al ser la encargada de instruir a los estudiantes conforme a un discurso hegemónico que difícilmente acepta variaciones. De este modo, se puede avizorar la conexión que se instaura entre poder, sociedad y educación en torno al concepto de género, y con ello, reflexionar sobre el quehacer docente, principal encargado del proceso formativo, en su doble rol como sujeto del currículo –por estar sometido a ejecutar lo que se indica– y víctima del discurso imperante que permea el suyo, puesto que también ha experimentado coerción en la constitución de sus esquemas de pensamiento.

Contexto de la problemática

El principio de complementariedad, enunciado por Bhor (1927-30) (Strobl, 1968), es una aproximación filosófica que permite comprender que en la física –y en la vida misma–, coexisten los contrarios, y por tanto, las categorías dualistas deberían prescribir. Sin embargo, la definición de roles diferenciadores para hombres y mujeres ha implicado patrones de pensamiento y comportamiento, que no solo no han sido complementarios, sino que han implicado un enfrentamiento y una consecuente competitividad que se traduce en un yugo de lo masculino sobre lo femenino. Lo masculino deviene como estereotipo (Gil, 2008) en una manifestación de rigidez, dogmatismo, control, escepticismo, racionalismo, rechazo de la espiritualidad, fuerza, agresividad y violencia, y acorde con esto, el hombre ha sido situado en el rol de proveedor, amo de la mujer, con un campo de acción en lo público. En el caso de lo femenino, ha sido pervertido para representar a un ser crédulo, ingenuo, inseguro, pasivo, sentimentalista, bueno, dependiente, débil y sumiso y, como consecuencia, la mujer, es relegada al espacio doméstico (privado), encargada de la crianza, de satisfacer las necesidades del varón y con ello, responsable del cuidado de su cuerpo, carta de

presentación frente al otro y mecanismo de inserción o exclusión en el entorno en que se desenvuelve.

Conforme a lo anterior, emerge una vez más una lógica de poder que, considerada desde los procesos en el ámbito educativo, genera cuestionamientos con respecto al espacio social, al cuerpo como discurso, a la escuela como espacio de reproducción, y al docente como actor social. Indudablemente, la consideración de estos tópicos permitirá generar algunos aportes en torno a la reflexión sobre las transformaciones contemporáneas de la educación, toda vez que éstas motivan nuevas construcciones sociales y culturales, haciendo posible una mejor interpretación de los procesos dentro del aula, específicamente en la dinámica de la inclusión asociada a la perspectiva de género.

El espacio social como escenario del poder

Al observar la dinámica mundial, las políticas gubernamentales, y aún los currículos educativos, es inevitable pensar en la existencia de un gobierno invisible que moldea el comportamiento de la población y que es el verdadero poder al mando (Bernays, 2008, p.15). Los procesos de enseñanza cada vez se prolongan más en el tiempo, la selección de contenidos de los programas es tan arbitraria (Bourdieu & Passeron, 1981, p.48) que, incluso, dificulta comprender su objetivo y aplicabilidad en el entorno inmediato de los estudiantes, y, lo que es aún más trascendental, la permanencia durante largas jornadas en el aula y la práctica de exámenes que se enfocan en evaluar la capacidad de repetición de los aprendices, hace evidente un trabajo de adiestramiento del cuerpo (Foucault, 1999) y de la mente que garantice su aptitud para el ingreso a un mundo laboral que exige mano de obra barata, capacidad de ejecutar órdenes, disciplina y sujeción. Tal realidad ejemplifica claramente el funcionamiento de las mallas del poder (Foucault, 1999), que han de recurrir a violentas estrategias para lograr su cometido.

No obstante, la violencia no se ejerce de manera abierta –porque suscitaría un enfrentamiento– sino que se recurre a la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1981, p.48) que asegura el control del pueblo mediante mecanismos culturales (Foucault, 1999, p.236) como la educación, la cultura, el entretenimiento y la religión. Como primera medida, se implanta una separación por clases sociales, para que una parte reciba una educación liberal que le faculte para ejercer el poder, y la otra –la gran mayoría–, reciba una educación de baja calidad que le permita adaptarse para ejecutar tareas manuales complejas y hasta peligrosas. Dentro de esta última clase, podría considerarse como subgrupo a la mujer trabajadora, que es visibilizada como víctima, frágil, sumisa y, por consiguiente, capaz de mantener el *statu quo* del sistema, con una mano de obra más barata –con respecto al varón–, mostrándose dócil ante las políticas de la compañía y desprovista de la capacidad de enfrentarse a las decisiones del poder.

Es importante señalar que la función del poder no se limita a la prohibición, sino que también se ocupa de formar una aptitud (Foucault, 1999, p.240) que permite ubicar a cada individuo en una posición (Foucault, 2003) dentro de la maquinaria de producción. Para ello, se controla el cuerpo mediante la disciplina (Foucault, 2003, p.125) y la normalización (Bourdieu & Passeron, 1981), con lo cual se logra despojar al sujeto de su individualidad para encuadrarlo en un estereotipo (Morgade, 2008), en una *subjetividad socializada* (Bourdieu & Wacquant, 1995, p.87) y así obtener de él, el comportamiento deseado.

Este control es posible gracias a la existencia de instituciones como la escuela, que, a través del trabajo pedagógico, se ocupa de favorecer la introyección de un discurso ventajoso –por demás arbitrario– para la clase dominante, con un accionar continuado y duradero (Bourdieu & Passeron, 1981) que contribuye a la reproducción de las relaciones de poder (Bourdieu & Wacquant, 1995; Foucault, 1999) que, como ya se ha ilustrado, están mediadas por un gobierno invisible que detenta un capital cultural que quiere perpetuar (Bourdieu, 1997).

El cuerpo como discurso manipulado por las instituciones

Para comenzar, es importante retomar el concepto de *biopolítica* –acuñado por Foucault (1999, p.246)– puesto que permite considerar el cuerpo, ya no solo como un individuo particular o como ser social, sino como entidad biológica sobre la cual se puede ejercer dominio y fundamentar una soberanía. La novedad de este concepto está en que permite materializar el poder –denominado ahora biopoder– y con ello, convertir al cuerpo en objeto de gobierno, y a la población en asunto político y científico, con el objetivo de modelar la subjetividad mediante la disciplina, en aras de mantener un equilibrio a escala global (Morin, 2012).

Sin embargo, la biopolítica implicaría la animalización del hombre (Mauer, 2010), y con ello la administración libre de la vida biológica por parte del Imperio (Hardt & Negri, 2002), que define todo el rango de vida y muerte, riqueza y pobreza, educación e ignorancia, pues no se puede perder de vista que el biopoder está al servicio de la acumulación capitalista y los individuos son identificados como máquinas que producen. De este modo, el individuo adquiere un valor netamente monetario y las grandes potencias industriales y financieras se permiten fabricar en la misma medida, mercancías y subjetividades (necesidades, relaciones sociales, concepto de cuerpo, contenido de pensamiento), apoyados por la industria de la comunicación (Hardt & Negri, 2002).

De acuerdo con lo anterior, queda claro que la vida y el cuerpo son convertidos en objetos de poder, y por eso susceptibles de ser vigilados, adiestrados, normalizados, “elaborados”; en otras

palabras, convertidos en cuerpos dóciles (Foucault, 2003, p.126), cuerpos disociados y, en consecuencia, manipulables, en tanto se tiene el poder de aumentar una “aptitud” mientras se transforma la energía vital –por medio de técnicas disciplinarias– en obediencia y sujeción (Foucault, 2003, p.124). En síntesis, el cuerpo puede ser visualizado, por un lado, como una entidad orgánica, cuya naturaleza le permite ejecutar una tarea (Galak, 2009) y, por otro lado, como una construcción social y cultural (Foucault, 2003), expresión de las relaciones de poder (Bourdieu & Wacquant, 1995; Foucault, 1999) que, mediante el concepto de género, ha hecho manifiesta una disparidad que da cuenta de la supremacía del hombre sobre la mujer.

Esta consideración del cuerpo como entidad biopsicosocial, remite inmediatamente a la faceta sexual (Morgade, 2008) que ha devenido en identidad en tanto se han asumido como ciertas las expresiones de género que definen unos roles diferenciados y que legitiman, por un lado, la autoridad masculina, y por el otro, la opresión femenina. Así, el ejercicio del poder y control sobre el cuerpo –especialmente el de la mujer– se convierten en una acción natural, reconocida y transferida a otros.

La escuela no ha sido ajena a esta reflexión y, en consecuencia, desde las aulas se mantiene la diferenciación sexual y se ejecutan diversas estrategias, con la pretensión de domeñar, adoctrinar y manipular el cuerpo, conforme al interés del *soberano*, con su lógica de mercado y consumo. En el caso de la mujer, el control comienza a ejercerse a través de la descalificación, cuestionamiento de sus capacidades, menosprecio de sus contribuciones, diferenciación de actividades y apelación al rol de género (Gil, 2008). En este sentido, los docentes encuentran que su quehacer es mediado por un discurso social hegemónico, reforzado por los medios de comunicación –cuyos dueños pertenecen a la clase dominante–, que presentan el ideal de un cuerpo perfecto, exigiendo a la mujer armonía, extrema delgadez y formas voluptuosas, que, de no encontrarse, la exponen a ser burlada públicamente y menospreciada en su saber. Esta perspectiva del cuerpo, y la cosificación de la feminidad, contribuyen a la clasificación de los estudiantes dentro del sistema según su rol, y además suponen una educación distinta para hombres y mujeres que genera una especie de esclavitud, con el objetivo único de mantener un orden social que garantice la tranquilidad para las clases superiores.

Reconocer en el terreno educativo contemporáneo un discurso que favorece la discriminación y la exclusión de la mujer puede ser punto de partida para una transformación y, por tal motivo, resulta significativo el análisis en torno a las concepciones de género por parte de los docentes.

La escuela como institución dependiente del Estado

El Estado, como ya se ha ilustrado, se fundamenta en una diferenciación de sus ciudadanos a fin de ejercer control y mantener un orden aparente. En el caso del sistema escolar, tal separación opera a través de títulos y certificados, que son reflejo de la competencia social (Bourdieu, 1997, p.36) y no un reconocimiento de los méritos individuales. Mediante esta estrategia, los detentores del poder edifican fronteras sociales entre los sujetos dominados y aquellos que “están en capacidad” de dirigir, cuyo poder será heredado a las generaciones subsiguientes bajo el modelo de una nobleza de toga que actualiza la antigua nobleza de sangre (Bourdieu, 1997). Así se expresa una desigualdad en el acceso al poder que hace posible que la clase dominante instaure sus propios principios e ideales familiares para que, finalmente, se constituyan en valores universales que identifiquen al Estado y que deban ser aprendidos de manera arbitraria por las clases inferiores (Bourdieu, 1997).

Esto comporta una violencia simbólica, que es aceptada y propiciada por el Estado mismo, en pro de intervenir en la “subjetividad” bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Desde ahí puede inferirse la importancia que la clase dominante concede a la educación y la inversión que en ella realiza, la cual es proporcional al valor que le otorga al capital cultural que pretende preservar.

Acorde con lo anterior, el modo de reproducción escolar ejerce una función clasificatoria que hace posible entender cómo las sociedades se perpetúan o cambian (Bourdieu, 1997) con el propósito de mantener un orden aparente (Bourdieu, 1997, p.35), en el cual los niños deben “aprender” el destino social que les ha sido asignado (Birgin & Dussel, 2000, p.6). En este sentido, la escuela no se encarga de educar a todas las clases en la inteligencia (del latín *intelligere*, comprensión) sino de adoctrinar conforme a una ideología imperante –plasmada en las leyes de educación– que tiene por objeto hacer piezas útiles (trabajadores) para un mecanismo económico que necesita mano de obra barata y sumisa que no se rebele.

El mecanismo escolar, a través de una educación de mala calidad para la clase dominada, se convierte en un instrumento fundamental de la continuidad histórica porque reproduce la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1981), “principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (principios universales definidos por la clase dominante) que son transferibles a toda la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1981, p.73) y que legitiman la cultura dominante, manteniendo en el ostracismo al resto de la población. Esto ocurre porque el *habitus* predispone a los sujetos a realizar una acción de la manera “correcta” (Galak, 2009), la cual está determinada por el interés soberano o hegemónico en la educación.

Cabe anotar que el *habitus* no es aprehendido conscientemente porque, en primer lugar, será incorporado al cuerpo social a través de prácticas, como la educativa, para lograr, posteriormente, su introyección al cuerpo biológico, capaz de expresar un comportamiento social. En otras palabras, en el *habitus* se logra el doble proceso de “interiorización de la exterioridad” y de “exteriorización de la interioridad” (Galak, 2009), proceso que culmina cuando las estructuras objetivas se arraigan en el sujeto por sus experiencias y determinan sus comportamientos. Concorde con esto, la productividad del trabajo pedagógico se mide según su capacidad de generar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de entornos (Bourdieu & Passeron, 1981, p.74) toda vez que el *habitus* es “transferible” y susceptible de ser reproducido. Según este aspecto, se puede reflexionar en torno a la concepción de género y cómo logra permear toda la sociedad.

Por otra parte, para garantizar la efectividad del trabajo pedagógico, el Estado le otorga a la escuela la facultad de ejercer disciplina –entendida como sinónimo de poder– mediante instrumentos simples como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 2003, p.158), que son manifestaciones visibles de la violencia simbólica, estrategia vital para controlar a las clases inferiores, en tanto imponen un poder arbitrario a través de contenidos distractores que implican ataques emocionales continuos y prolongados, que vulneran la mente y mantienen al sujeto ignorante. Dicho de otra manera, la violencia simbólica es la vía para implantar significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se fundan y el dominio que suponen (Bourdieu & Passeron, 1981, p.44).

Sin embargo, para obligar al otro a exhibir cierto comportamiento, la transmisión ininterrumpida de cierto contenido debe ser garantizada. En el caso de la concepción de género, como ya se expresó, los estereotipos instauran una dualidad entre las creencias culturales de lo masculino frente a lo femenino (Gil, 2008) y la escuela reproduce esta división, asignando responsabilidades diferenciadas que refuerzan el esquema tradicional y marcan la opresión y subyugación de la mujer a través de indicadores como el currículo, expectativa de profesores frente a su desempeño, modelos atribucionales para explicar los éxitos educativos de las mujeres –que se presumen por una lucha y no por talento– (Gil, 2008, p.107).

Un ejemplo de ello, es la predisposición a exaltar las cualidades físicas del hombre y menospreciar las aptitudes de la mujer, en tanto no se le exige dar muestra de sus capacidades –en el ámbito de la Educación Física– sino que se opta por asignarle una nota, que, entre otras cosas, refleja la concepción de género que tiene el maestro, definiendo una postura que es muy probable que repliquen también sus estudiantes. Este trato diferenciado es un principio organizador (Gil, 2008)

importante y origina una competencia destructiva entre hombres y mujeres, que permite mantener un orden social y la estabilidad de un sistema económico que favorece exclusivamente a las clases privilegiadas.

En resumen, la escuela es una institución marcada por una predisposición a la reproducción que la “obliga” a perpetuar un orden social establecido, y esto se refleja en el desarrollo curricular, en las prácticas pedagógicas de los docentes y en la elección de la propuesta editorial y de los recursos didácticos (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1999). Como consecuencia, el sistema educativo ya no está asociado únicamente con el conocimiento, sino que se convierte en reproductor de las desigualdades sociales –resultado de normas y valores imperantes– (Gil, 2008), en tanto que la acción pedagógica es expresión de una violencia simbólica por el hecho de imponer ciertos significados a partir de una selección inicua de contenidos –establecida por quienes detentan el capital económico y cultural–, que una clase marginada opera sin cuestionarse por su arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1981). En este sentido, como lo señala Bourdieu (1997), es erróneo creer que la institución escolar pueda “introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios” (p.37), puesto que en realidad establece una nobleza de Estado que define la estructura del espacio social.

El docente como actor social

La tecnología del poder (Foucault, 1999), sustentada en la disciplina y la normalización, convierte a la escuela en un mecanismo de poder efectivo y poco oneroso, en el cual el maestro es protagonista en su doble rol como sujeto del currículo y víctima del discurso imperante. Por un lado, es vigilante, encargado de transmitir unos contenidos arbitrarios que le son dados en el currículo; y por otro lado, desde sus esquemas mentales y valiéndose de la notación cuantitativa, contribuye a la clasificación de los individuos de una manera inconsciente, en tanto también ha sido un sujeto educado (Bourdieu & Passeron, 1981).

Es importante señalar que el trabajo pedagógico del educador se encuentra fundamentado en una autoridad que le genera el reconocimiento y aceptación de los estudiantes, y es por esto que logra transmitir unos principios universales –que van más allá de los contenidos académicos–, que sus receptores interiorizan también inconscientemente. Una vez más, se hace evidente la presencia de la lógica del poder, toda vez que el sistema educativo detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducir la arbitrariedad cultural, o sea, de los agentes encargados de formar nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción (Bourdieu & Passeron, 1981, p.101) que es, a la vez, reproducción de la cultura y del espacio social.

El educador aparece como agente fundamental de la educación, en tanto su tarea es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración (Freire, 1999, p.51), contenidos que presentan una realidad fragmentaria, desvinculados de la totalidad en que se engendran, pero que adquieren sentido en el contexto porque su objetivo es distorsionar la mentalidad de los oprimidos, sin transformar la situación que los esclaviza (Freire, 1999, p.54). Cuanto más se vayan saturando los estudiantes con el discurso del maestro, que ha sido alienado por la cultura y por su propia experiencia de género, se producirán con mayor éxito efectos alienantes en ellos, puesto que la enseñanza se direcciona desde la subjetividad y, posteriormente, el saber que se configura será transferido (Freire, 1999). En consonancia, la autoridad pedagógica es el canal más efectivo de comunicación de la información, porque hace posible que el conocimiento impartido sea legitimado por los estudiantes, y además les facilita una acomodación al mundo de la opresión (Freire, 1999).

Es importante resaltar que la docencia nació “generificada” (Birgin & Dussel, 2000, p.11), y compatible con esto, en el imaginario se encuentra el ideal femenino de una mujer encargada de la maternidad y la familia, con un espacio de actuación exclusivo: el hogar. Todo comportamiento contradictorio para este modelo es señalado, castrado, desaprobado, y esto no solo constituye un discurso violento sino que modula el comportamiento que, como ya se expuso, va a implicar un rol que la mujer intenta vivir y que supone unas condiciones de inequidad e injusticia para los ideales igualitarios que promulgan la legislación y la sociedad.

Queda claro, entonces, que el maestro no es un sujeto neutro, pues se encuentra articulado al llamado “sistema de sexo-género” (Morgade, 2008 p.2), y por ello, en su labor docente aparecen referencias a “lo masculino” y lo “femenino” que, además, dan cuenta de su identidad. En este sentido, un sujeto no es docente sino que deviene como docente (Morgade, 2008), en la medida en que su formación no se reduce al espacio académico sino que incluye su proceso de socialización desde temprana edad que, a partir de determinadas categorías discursivas, le aporta unas experiencias específicas que van a constituir la concepción que pueda tener sobre el hombre y sobre la mujer y, evidentemente, esto modulará su comportamiento dentro de los distintos entornos en los que actúa.

De acuerdo con lo anterior, debe reconocerse que los profesores son emisores pedagógicos “dignos” de transmitir un discurso (Bourdieu & Passeron, 1981, p.61) empleando técnicas como la nota, el castigo, el señalamiento público, la exclusión, o coartar la participación. En el caso específico del Educador Físico, la concepción de género y el ideal de belleza se fusionan, y en su queha-

cer comienzan a operar exigencias propias de la lógica del mercado y del consumo que no reconocen la diversidad, anulan la individualidad y hasta llegan a generar malestar en los individuos que no se reconocen dentro de ese discurso.

Por consiguiente, a fin de incidir de una manera propositiva en el ámbito de las inclusiones educativas, es válido aproximarse a las concepciones de género en los docentes de esta área –que contribuyen de un modo visible a moldear la concepción de cuerpo– para reconocer su influencia en la enseñanza de las prácticas motrices y, de esta manera, llevar a cabo acciones que orienten la formación del docente a partir de las aptitudes y no del género, garantizando con ello un trato equitativo que favorezca la apertura de espacios de inclusión que fomenten la participación y la sana convivencia en el ámbito escolar.

Conclusión

Según Freire (1999), no hay hombres desprovistos de realidad, y, por tanto, el punto de partida para gestar una transformación radical en los hombres mismos y en su relación con el mundo. En consonancia, es necesario reformar las categorías dualistas de los paradigmas tradicionales que encasillan a hombres y mujeres en patrones de comportamiento que los oprimen, los desfiguran y los destruyen, para comenzar a comprender que el obstáculo no está en los estereotipos de “lo masculino” y “lo femenino” que se encarnan en un cuerpo sexuado, sino en un discurso hegemónico, opresor y excluyente que desvaloriza el saber de una gran mayoría (Bourdieu & Passeron, 1981, p.82) al tiempo que impone, a través de la violencia simbólica, un cúmulo de contenidos arbitrarios que no los definen, con los cuales no se identifican y que los mantienen sumidos en la ignorancia y en el letargo.

La educación debería aportar a los ciudadanos instrumentos de reflexión que les permitan apropiarse del mundo social y legitimar una diversidad de saberes (Santos, 2014) que no solo enriquecen el conocimiento, sino la experiencia social. Como consecuencia, han de superarse discursos dañinos que enfrentan a hombres y mujeres, para abordar sus interacciones desde la complementariedad, y con ello, dar paso a una actualización en la concepción de género. De esta manera, se pueden promover prácticas sociales continuadas que se incrusten en la subjetividad, dando como resultado la formación de nuevos *habitus* que hagan posible una utilización igualitaria del conocimiento como medio de acceso al poder en beneficio de la humanidad y no de una clase dominante.

Lo anterior, a simple vista resulta utópico, puesto que la escuela se ha centrado en su función de reproducir currículos arbitrarios que desfavorecen a las clases marginadas y, por ende, contribuyen a la desigualdad social. Sin embargo, el sistema educativo tiene un potencial innovador (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1999) que le permite buscar otras salidas, aprovechando el curso mismo de la historia, las problemáticas emergentes –en nuestro caso, la discriminación asociada con el género– y, sobre todo, el descontento de padres, estudiantes y maestros que comienzan a sentirse decepcionados con los productos de la enseñanza y se movilizan para subsanar las contradicciones. Esto hará posible que la escuela se convierta en un centro multicultural –visto desde la ecología de saberes (Santos, 2014)– y deje de ser un monopolio que, aferrado a la tradición, perpetúa el capital cultural de unos pocos y homogeniza a la población.

Reflexionar en torno a estas posibilidades implica concebir estrategias inéditas para la formación del docente, quien a su vez será sujeto formado por un nuevo mecanismo escolar que, innegablemente, ha de velar por el respeto a la otredad (Sosa, 2009) y el enriquecimiento de la subjetividad, que, finalmente, se traducirá en un nuevo orden, en un espacio social incluyente que reconoce los beneficios de la diferencia.

Referencias

- Bernays, E. (2008). *Propaganda*. España: Melusina S.L.
- Birgin, A., & Dussel, I. (2000). *Seminario. Rol y trabajo docente*. Argentina: Secretaría de Educación, Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997). El nuevo capital. En: P. Bourdieu (ed.), *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (pp.33-47). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1981). Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: P. Bourdieu, J. Passeron (eds.), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp.39-108). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo S.A.
- DE Diccionario Etimológico (2016). *Género (Etimología)*. Disponible en: <http://etimologias.de-chile.net/?ge.nero>
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En: M. Foucault (ed.), *Estética, ética y hermenéutica. Volumen III* (pp.235-254). España: Paidós Obras Esenciales.

- Foucault, M. (2003). Disciplina. En: M. Foucault (ed.), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (pp.124-158). Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). Capítulo II. En: P. Freire (ed.), *Pedagogía del Oprimido* (pp.50-68). México: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1999). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: Troquel S.A.
- Galak, E. (2009). Mano de obra. El cuerpo en los trabajos etnográficos de Pierre Bourdieu en Argelia. *Nómadas*, 23, 81-99.
- Gil, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 12(12), 103-119.
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Mauer, M. (2010). Foucault y Kojíve: post-historia e hiper-historicidad. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 36(2), 265-284.
- Morgade, G. (2008). *Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires 3-5 de julio.
- Morin, E. (s.f.). Sobre el concepto de biopolítica en Michel Foucault [Blog] *Blog oficial del pensamiento complejo*. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/blog/44-filosofia/546-sobre-el-concepto-de-biopolitica-en-michel-foucault.html> [Consultado 30 Oct. 2016].
- Santos, B. (2014). ¿Un occidente no occidentalista? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal. En: B. Santos & M. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, (pp.431-468). Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Sosa, E. (2009). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras* 51(80), 349-372.
- Strobl, W. (1968). El principio de complementariedad y su significación científico-filosófica. *Anuario Filosófico*, 1, 183-203.