

reseñas educativas
una revista de reseñas de libros



Cobo Bedía, Rosa. (ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

192 pp.

ISBN: 978-84-8319-346-4

Reseñado por Belén García Cabeza
Universidad de A Coruña

20 de abril de 2009

La paradoja consiste en que son las diferencias visibles entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino las que, al ser percibidas y construidas de acuerdo con los esquemas prácticos de la visión androcéntrica, se convierten en el garante más indiscutible de significaciones y de valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo Pierre Bourdieu (2000, págs. 36-37)

Introducción

Hacer visible la ausencia de objetividad y neutralidad del sistema educativo y el lento aprendizaje en la legitimación de una distribución desigual de oportunidades sociales a la que el alumnado está expuesto, es el objetivo primordial del texto objeto de reseña.

A través de un ejercicio de reflexión crítica de estas realidades socialmente legitimadas, las autoras, todas ellas con amplia experiencia en el campo de las investigaciones que aúnan *género y escuela*, proclaman la necesidad de hacer de las aulas, *laboratorios de ciudadanía*: espacios de reflexión de alumnado, profesorado y familias para el cuestionamiento de las estructuras sociales que generan/consolidan las desigualdades sociales y la transformación hacia estructuras que cimienten realidades socialmente más justas y trabajen en el reforzamiento de personas como sujetos políticos en un marco democrático participativo.

Así pues, la introducción de la materia *Educación para la Ciudadanía* en el sistema educativo español, cobra un papel protagónico en los seis capítulos que componen esta obra, pues supone, a juicio de las autoras –Rosa Cobo, Cristina Justo, Luisa Posada, Alicia Miyares, Ana Iglesias, Ana Sánchez y Pilar Ballarín–, un importante paso hacia una redefinición de las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres en el ámbito educativo que redunde en la reformulación de estructuras patriarcales sustentadoras de prácticas desigualitarias entre hombres y mujeres.



Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía

Rosa Cobo, coordinadora de la obra, abre el primer capítulo con una reflexión entorno a la necesidad de atender a la democracia y sus límites, en la actualidad, un período de intensos y acelerados cambios sociales y de “dificultades de las democracias para representar a los colectivos sociales marcados por la desigualdad” (pág. 19).

Es pues el objetivo de la autora, de acuerdo a las continuas críticas que desde diversos sectores señalan el carácter deficitario de las democracias contemporáneas representativas, considerar “cómo se puede avanzar en la construcción de una sociedad democrática en la que la ciudadanía pueda ser ejercida plenamente sin recortes ni insuficiencias” (pág. 20).

En su opinión, esta consideración debe partir de una primera en la que se interroga la relación existente entre ciudadanía y otras variables sociales como el género, la ubicación social y económica o la pertenencia cultural o racial; una ciudadanía plena y una democracia justa e igualitaria, necesariamente deben aplicar políticas de redistribución y reconocimiento.

Insiste pues Cobo, que su objetivo en la redacción de este ensayo es “señalar que la democracia y la ciudadanía no son realidades sociales neutras respecto al género y que la ubicación social y económica de unos y otras condiciona significativamente la calidad de la vida democrática” (pág. 22), y remata este aspecto con una afirmación concluyente: “los sistemas democráticos toleran –no formalmente, pero sí de facto– la desigualdad de género” (pág.23).

Respecto a la democracia, Cobo, sostiene que para entender su esencia hay que retomar la perspectiva del Movimiento Ilustrado, y sus los pilares fundacionales del espíritu moderno, razón, individuación y universalidad. Específicamente, la democracia es entendida “como el modo de organización social y político que defiende los mismos derechos para todos los individuos, que se basa en la igualdad de todos los sujetos ante la ley y en la imparcialidad de la misma con todos y cada uno de los ciudadanos” (pág. 25). Propone que existen dos realidades ilustradas asociadas a dos conceptos de universalidad opuestos: la tradición contractualista, denominada por ella la Ilustración patriarcal (Kant, Hobbes, Locke y Rousseau), que defiende una universalidad excluyente para las mujeres, a partir de la legitimación de una ontología femenina inferior; y la Ilustración feminista (Francois Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Diderot, Condorcet, Von Hippel, entre otros), que propugna que “la igualdad y la libertad pertenecen a la humanidad en su conjunto y no sólo a los varones” (pág. 28)., considerado por Celia Amorós, el género vindicación. La lectura de las tradiciones contractualistas lleva a, Carole Pateman, a concluir que en ellas hay una profunda dicotomía, pues sus planteamientos teóricos son universalistas pero en la práctica les subyace un espíritu excluyente.

Las reivindicaciones propuestas por esa Ilustración feminista, son retomadas y revaluadas a lo largo de los siglos XIX y XX con la Declaración de Séneca Falls y con el acta del sufragismo en 1848, hasta los movimientos franceses por la paridad de principios de los noventa, pasando por las décadas de los años cuarenta a los setenta con la conquista del voto, la educación superior y la propiedad femeninas y luego, en las décadas de los setenta a los noventa con la conceptualización de género y patriarcado. Actualmente, el debate, según Cobo, se centra en la reflexión sobre sexo y poder, esto es que existen dos tipos de normatividades ligadas al sexo: la masculina y la femenina; mientras que la primera “se inscribe en una red de relaciones sociales e institucionales hegemónicas” (págs. 30-31)., la femenina “está inscrita en espacios sociales ajenos al poder, y por ello mismo devaluados” (pág. 31).. Sin embargo, se resalta que el debate actual que plantea la relevancia de que la “vindicación de la democracia paritaria no se acaba en la necesidad de cuotas paritarias de mujeres en las instituciones de

representación del Estado” (pág. 34)., pues el poder tiene una dinámica de carácter estructural y por ello deben “identificarse analíticamente las raíces de la subordinación y exclusión de las mujeres.” (pág. 34).

Los fenómenos estructurales sobre los que se asienta la subordinación y exclusión de las mujeres, es decir, “la separación de la sociedad en un ámbito público-político y otro privado-doméstico” (pág. 34). son en primer lugar, “la división sexual del trabajo” (pág.34).. En segundo lugar, “la existencia de una esfera productiva y masculina y otra reproductiva y femenina” (pág.34).. En tercer lugar, “la valoración cultural y simbólica derivada de esa división nuclear de la sociedad” (pág. 35).. Debe ser tarea del feminismo el desnaturalizar dicha estructura. Los discursos feministas, siguiendo a Cobo, se han basado en el principio de igualdad puesto que de él “se infiere una fuerte crítica a aquellas realidades sociales y culturales que segregan a los individuos y a los grupos humanos en categorías, clases, estatus o géneros que, a su vez, se traducen en relaciones sociales de dominación y subordinación” (pág. 44). Sin embargo, advierte la autora, sería un error confundir este principio con el de *identidad* o el de *uniformidad*, pues no implica la igualdad, de ningún modo, la uniformidad social, ni tampoco está basada en el presupuesto de la identidad de todos los individuos o en la igualdad de trato.

La teoría feminista es una teoría que se inscribe en el conjunto de las teorías críticas. La teoría crítica no admite que la labor de la ciencia social se limite a la mera descripción empírica de la realidad social y política, sino que “indaga (...) y enjuicia normativamente la realidad social dada”, pero además es generadora de un “proyecto de transformación social”. (pág.47). El pensamiento social adeuda al feminismo sus resultados en la comprensión (como marco interpretativo) de la dinámica social al mostrar las falencias de la actual configuración política (democracia), en el sentido de develar las desigualdades y “la jerarquía opresora de los géneros”. De ahí, sostiene Cobo, la necesidad de que la escuela apropie el espíritu de igualdad de género y “asuma que la igualdad civiliza las relaciones humanas”. (pág 48).

Derechos humanos, laicismo y educación para la ciudadanía

Es el propósito de este segundo capítulo escrito por la socióloga Cristina Justo, abordar los límites de la educación, y en concreto, de la materia de Educación para la Ciudadanía, como ámbito fundamental, dentro de las políticas públicas, de prevención de la vulneración de los derechos humanos.

En un primer momento, la autora se ocupa de la justificación de la presencia de esta materia en el curriculum actual; dos son las vertientes de esta justificación: en primer lugar, se trata de una justificación en cuanto a los contenidos, pues dicha materia reúne aquellos que facilitan “el análisis y comprensión de lo que significa ser ciudadano o ciudadana” y por tanto, que ayudarán en la prevención de conflictos sociales y en la convivencia en la actual sociedad global multicultural; por otra, realiza una justificación de tipo legislativa, pues es la obligatoriedad de la materia en el sistema educativo español, efecto de la recomendación realizada en 2002 por el Comité de Ministros del Consejo de Europa hacia los Estados, de que “hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas”. (pág. 54).

Es en la mencionada recomendación en la que se ponen de manifiesto los principales objetivos de la materia y de cual deriva el segundo eje sobre el cual pivota la autora en su ensayo: los derechos humanos; el estudio de los derechos humanos, para Justo, “se convierte así en una herramienta fundamental para el desarrollo ético de los futuros ciudadanos y ciudadanas”. (pág. 55).

A partir de aquí, la autora conceptualiza los derechos humanos partiendo de la propia conceptualización de derecho, que se considera “lugar común al que las personas lleguen por convicción” (pág. 56). y no sean sometidas forzosamente.

Cita a continuación, los cinco tipos de derechos diferenciados existentes, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos: a) los derechos y libertades de orden personal; b) los derechos del individuo en sus relaciones con los grupos de los que forma parte; c) los derechos y libertades de carácter político; d) los derechos económicos, sociales y culturales; e) los derechos que hacen hincapié los vínculos entre el individuo y la sociedad.

Además, expone siguiendo al politólogo Michael Ignatieff, cinco grandes hechos acaecidos desde mediados de los cuarenta hasta principios de los cincuenta, que suponen una ‘revolución jurídica’ en lo que a los derechos humanos se refiere, y que redundan en la difusión global de su cultura, lo que a su vez supone “un síntoma de progreso moral” (pág.58).. Los hechos enumerados son: 1) la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2) la Carta de Naciones Unidas, 3) la Convención sobre el Genocidio, 4) la revisión de las Convenciones de Ginebra y 5) la Convención Internacional sobre el Estatuto del Refugiado.

Los Derechos Humanos, afirma Cristina Justo, constituyen “un marco ético universal (...); el reconocimiento de aquellas libertades, valores y derechos fundamentales que son consustanciales a los seres humanos por el mismo hecho de serlo y cuyo reconocimiento y respeto redundan en la posibilidad de una vida digna” (pág. 59)..

Sin embargo, advierte que este carácter universal riñe con “la normatividad establecida por los postulados multiculturalistas”, y que los Derechos Humanos serán mejor interpretados en un marco intercultural. Así, todas aquellas “manifestaciones pretendidamente ‘culturales’ que se alejan de este pacto de mínimos, son inaceptables desde el punto de vista de la ética y del marco normativo mundial” (pág. 61)..

Se señala asimismo, que es preciso partir de una distinción entre laicidad y laicismo. Apoyada en algunos autores, señala que laicidad refiere a “la dimensión jurídico política que deja a las iglesias al margen del poder estatal”. De modo que un sistema democrático laico supone la protección de la libertad religiosa del creyente así como la no creyente, la atea o agnóstica. Por su parte el laicismo es considerado como una posición “beligerante, intransigente y confrontada con la religión” (pág. 65).. En todo caso el desplazar a la religión de la esfera pública a la esfera privada se conseguirían, según la autora, “unas mejores condiciones de posibilidad para el desarrollo de una convivencia democrática y respetuosa con la diversidad” (pág. 66)..

Para promover una democracia laica es necesario desarrollar un “proceso de secularización de las instituciones”, que para efectos de ejemplo, se puede citar la asignatura de Educación para la Ciudadanía que entra a hacer parte del currículum educativo. Como prioridad de un Estado laico, que busca construir una nación integrada por ciudadanos comprometidos y sensibles a los asuntos públicos, es muy importante desarrollar un proceso educativo alejado de la esfera religiosa y de los dogmas, donde se fomente la libertad de pensamiento y expresión. En este caso, los Derechos Humanos, que es un pilar en el que se basan la democracia y los Estados no pueden inscribirse a algún credo pues es posible el conflicto de tipo normativo.

La democracia no puede ser concebida sin la libertad o aislada de ella y ésta no puede ser entendida sin la igualdad. Basándose en Puente Ojea (1997), afirma que de esa relación indisoluble han de generarse “la neutralidad estatal como sistema de convivencia, por una parte, y el pluralismo de opciones para la ciudadanía, por otra.” (pág. 69).

La iglesia católica, “que se ha reservado para sí la tarea de imponer su criterio moral como el único que responde a la verdad,” (pág. 69). ha reivindicado la importancia de la ley

natural. La concepción de la ley natural que hace la iglesia, ha mantenido a las mujeres como “eternas naturalizadas”, y pretende establecer la subordinación de la mujer como el producto de una división natural, lo que resulta consustancial al modelo patriarcal. Por tanto, es relevante postular que los Derechos de las Mujeres son Derechos Humanos y no pueden dejar fuera de su contemplación a la mitad de la población, por lo que debe apostarse por acciones afirmativas que “corrijan la desigualdad de la que partimos varones y mujeres en todos los ámbitos de la vida.” (pág. 73).

Sobre violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación y la legislación

Luisa Posada aún las perspectivas pedagógica y legislativa para esbozar pormenorizadamente los aspectos que configuran la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo.

Comienza su exposición, estableciendo el vínculo fundamental entre las dos perspectivas desde las cuales pivota: la función pedagógica de las leyes. Con base en esto, recuerda que entre las medidas estratégicas que el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (2006) propone, se recogen aquellas que atienden al ámbito educativo y que en este eje, el objetivo primordial es “educar en la igualdad de mujeres y hombres y en el respeto de los derechos y libertades fundamentales desde la infancia y hasta la educación de personas adultas, implicando a los padres y madres y al conjunto de la comunidad educativa (...)” (pág. 82). Familia y escuela deben actuar en la misma dirección para que niños y niñas adquieran de manera coherente valores que les ayuden en su tránsito a la vida adulta.

La autora comenta seguidamente que al igual que el mencionado plan, considera la *conducta de género* como “resultado de patrones conductuales heredados de generación en generación y que hace patente que (...) `el origen de muchas conductas sociales discriminatorias o no igualitarias tiene lugar en la infancia y adolescencia””; además se adhiere a la idea de que únicamente el marco igualitario puede sustentar medidas contra la violencia de género y por lo tanto, los datos de dicha violencia se sitúan “en una más amplia teoría sobre la desigualdad social” lo que obliga a analizarla “sin fragmentarla” (pág. 84).

Son estos datos los que confirman dos resultados fundamentales obtenidos a través de análisis teóricos diversos desde el feminismo y que desmitifican las ideas de la causa sociosexual de la violencia de género y su carácter aislado de lo estructural (pág. 85): 1) la violencia sexual no es asimilable a cualquier otra conducta entendida como violenta ; 2) las causas de la violencia de género no han de buscarse en las circunstancias particulares del maltratador, ni en su perfil patológico, sino en lo que de social y estructural tiene su conducta. A ambas afirmaciones, realizadas por la norteamericana Carol Sheffield, subyace la idea de que la violencia de género es “parte de las prácticas” del sistema de dominación patriarcal.

En el camino hacia la erradicación de la violencia de género, la educación en igualdad cobra especial importancia, por lo que, a juicio de Posada, es necesario clarificar determinados aspectos. En primer lugar, resulta urgente el comprender que la violencia de género “tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico”, al contrario de el mito de que únicamente se constituye en una agresión física. Por otra parte, la afirmación anterior deviene en que el tratamiento educativo que se le da a esta temática debe estar orientado “al cambio desde un sistema basado en valores androcéntricos hacia otro construido sobre la igualdad entra ambos sexos”. Por último, y entendiendo la violencia de género como un constructo – “producto del discursos y de las prácticas sociales, políticas y culturales en la que está inmersa–, fácilmente la escuela puede contribuir en la reproducción del *sistema de relaciones de género* que la

sustentan, mediante lo que Luisa Posada denomina como “proceso educativo hacia la normatividad femenina”. (pág. 94).

Para evitar dicha reproducción se proponen estrategias orientadas a la desnaturalización y visibilización de la violencia de género, acciones que van más allá de una simple condena social, y que, como aquí se expresa, no implica necesariamente una “desaparición” o una “remisión significativa” de este tipo de violencia. Dichas acciones se concretan, entre otras en: “programas transversales para transformar los estereotipos masculinos violentos” con actividades dirigidas a los hombres, “actuaciones para detectar a chicos con perfiles de riesgo y para estigmatizar a aquellos que ejercen violencia”, así como difundir “las acciones de los varones que trabajan contra la violencia”. (pág. 95).

A pesar de los cambios en la escuela, expresa la filósofa citando a Sánchez Bello (2006) que “se sigue legitimando la identidad de lo femenino y lo masculino a través de los libros de texto, la relación entre docentes y alumnado (que sigue cargada de estereotipos sobre las capacidades diferentes de niños y niñas) o la carga de violencia sexista que aún soportan las niñas”. (pág. 97).

Es por esto importante resaltar la relevancia de la materia de Educación para la Ciudadanía, pues aún a propuestas de intervención desde una “perspectiva multifactorial” (MMCC, familias, escuela...) a su vez relacionada con la “vinculación existente entre la violencia de género y los derechos humanos”, por lo que sus contenidos giran entorno a la “igualdad como valor y la desigualdad como hecho”(pág. 99).

Se concluye el capítulo, retomando la idea principal con la cual se empezó –por la que las perspectivas pedagógica y legislativa deben de ir de la mano en el abordaje de esta temática– y que traslada la atención a la legislación española vigente específica en cuanto a violencia de género. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género, remata Luisa Posada, debe “servir para transformar el hecho de la desigualdad entre los sexos, sobre todo cuando ésta se expresa en manifestaciones violentas”; igualmente, “la escuela, amparada por el marco legal, puede y debe educar en valores y actitudes que se orienten a remover lo que Carol Sheffield denomina “poder sexualmente expresado”.(pág. 98).

Educación y sexualidad

Es objeto de Alicia Miyares en este cuarto capítulo, el analizar el proceso de conformación de los estereotipos sexuales en el ámbito de la escuela así como aportar las claves para una educación afectivo-sexual que redunde en una autopercepción favorable niñas y niños.

Inicialmente, la autora aborda la problemática de la construcción social de las desigualdades sobre la base de las diferencias biológicas; así “argumentos biológicos y normas culturales se yuxtaponen para tejer una diferencia en la percepción de la sexualidad femenina y masculina que se ha transmitido a través de tabúes, prejuicios, creencias, costumbres y estereotipos que siguen formando parte de nuestro imaginario colectivo” (pág. 108) . Este modelo explicativo de la sexualidad parece reproducirse una y otra vez a través de las distintas instancias socializadoras y tiene una rotunda consecuencia: “las niñas asumen una identidad en negativo” (pág. 109). El desarrollo afectivo-sexual de niñas y niños, en el ámbito escolar, debe ser de gran prioridad, al tiempo que las diferencias biológicas no deben convertirse “en marcas de superioridad o de carencias” (pág. 109).

Frenar la “reproducción de los erróneos modelos explicativos de sexualidad” y transmitir “modelos igualitarios de responsabilidades sexuales” (pág. 109), resulta altamente complicado, cuando la propia realidad parece confirmar el estereotipo sexual, esto es, cuando los

estereotipos sexuales están cada vez más presentes y cuando no sólo aparecen en la escuela, sino que tienen gran calado en la familia, los medios de comunicación y los espacios de ocio “donde la separación de espacios es más acusada de lo que solemos suponer” (pág. 110); la escuela, no siendo el espacio generador de los roles diferenciados, sí es aquel en el que se refuerzan los estereotipos sexuales pues, en palabras de Miyares “el profesorado también los reproduce, consciente o inconscientemente (...) debido al descuido administrativo o al no querer abordar estructural y presupuestariamente una enseñanza coeducativa” (pág. 110).

A continuación, la autora explica la presencia de una educación sexista con base en la ausencia de una política educativa apoyada en la idea de igualdad como reconocimiento; dicho reconocimiento en el aula es a su vez a juicio de la filósofa, imposible, debido a la acusada estereotipia sexual que manifiestan niñas y niños en el aula; es esta falta de reconocimiento, el punto de partida de la relación entre los sexos en la adolescencia y la desigual valoración de las opiniones que ambos sexos vierten. El *otro sexo* –las chicas– asume como natural el protagonismo del *sexo dominante* –los chicos–, otorgándoles mayor atención y significación en sus actos y juicios; mientras, el *sexo dominante*, difícilmente se ve “en la necesidad de aplicar la regla de reconocimiento hacia las chicas” (pág. 111). La ruptura en el reconocimiento por parte de las chicas hacia los chicos tendrá efectos de distinta intensidad partiendo del habitual aislamiento o ridiculización hasta llegar al acoso o a la violencia.

Se considera vital en este capítulo a tenor de lo explicado con anterioridad, el identificar los fenómenos por los cuales se dan actitudes diferenciadas entre chicas y chicos en iguales situaciones, si bien, es de mayor importancia, el desvelar el por qué de dichas situaciones para “evitar dar argumentos biologicistas de diferencias ‘naturales’ entre los sexos” (pág. 111). De acuerdo a esto, se apunta a la necesidad de buscar las causas de estos comportamientos diferenciados en “instancias educativas que han sido totalmente tolerantes con la hiperactividad y violencia masculina y totalmente intolerantes con la hiperactividad y violencia femenina” (pág. 112).

Frenar la reproducción de los estereotipos sexuales en el ámbito educativo tiene cabida en un marco normalizado coeducativo y de educación afectivo-sexual; es necesario, llegados a este punto el recalcar la diferencia entre educación sexual y educación afectivo sexual, pues mientras la primera remite a una *educación diferenciada* –que “quiebra lógicamente el principio de igualdad y de no discriminación por razón de sexo” (pág. 112)–, la segunda refiere a una constante que la autora considera eliminada de la concepción biológico cultural: las preferencias individuales. Continuando en la definición de este binomio, la autora incide en la errónea concepción de la educación sexual, cuando por ella se entiende todo aquello relacionado con la biología, “cómo funciona el cuerpo y las recomendaciones para prevenir embarazos o enfermedades” (pág. 113). En oposición a esta concepción que considera aséptica, propone que en el aula, como espacio de toma de conciencia de la pluralidad, se trate la educación sexual de un modo amplio –no circunscribiéndose a lo meramente biológico –y se desarrolle una personalidad ajena a estereotipos y prejuicios.

Con el fin de entender como trabaja el estereotipo sexual, se enumeran y describen brevemente creencias que históricamente han existido en torno al deseo sexual, destacándose las siguientes:

- no existe el deseo y el placer sexual de las mujeres (hasta los años sesenta del siglo XX)
- el placer sexual de las mujeres existe pero es insatisfactorio “dada la poca o deficiente destreza masculina al practicar el acto sexual” (a partir de los sesenta, con la popularización del informe Kinsey)

- dos tópicos aún perviven: una parte de las mujeres no tienen deseo sexual –son “frías”– mientras que otra parte de las mujeres son “devorahombres que convierten en incompetente al más competente de los varones” (pág. 115).

Estas visiones estereotipadas del deseo sexual se han visto retroalimentadas con las imágenes del cine que han convertido a las mujeres en objetos sexuales y han devenido en una radicalización de la ya distorsionada imagen del deseo sexual. Se deduce de lo expuesto que chicas y chicos tienen una visión totalmente distinta de la sexualidad y es en la deconstrucción de estas percepciones que una materia de educación afectivo-sexual cobra sentido, tomando como objetivo último “que chicas y chicos vivan más a gusto con sus cuerpos, sin intentar responder a símbolos sexuales más propios de la fantasía que de la realidad” (pág. 117).

Para cerrar el capítulo, Miyares se centra en uno de los aspectos que desde los sectores ideológicos conservadores ha causado mayor polémica en lo referente a la asignatura de Educación para la Ciudadanía: la atención, en el marco de la ya nombrada educación afectivo-sexual, a los diversos modelos de familias.

La autora apuesta por la pluralidad y la tolerancia en cuanto a los modelos familiares actuales y critica a aquellos que partiendo de un modelo de sexualidad biológico-cultural, entienden el modelo tradicional de familia (marido, mujer e hijos) como el único pertinente. Apoyando esta idea escribe: “no es determinante el tipo de familia en el desarrollo infantil, sino las relaciones que la niña o el niño establecen con sus cuidadores” (pág. 118). Esta posición es refrendada un poco más adelante cuando expresa que lo que realmente debe cuestionarse es la calidad de dichas relaciones y de ningún modo el tipo de estructura familiar.

Concluye haciendo nuevamente un alegato a favor de la Educación para un/a Ciudadanía como un frente para la lucha contra la vigencia del estereotipo sexual y para un camino en el trabajo de la percepción de la sexualidad responsable y recíproca.

Curriculum oculto en el aula: estereotipos en acción

La finalidad del quinto capítulo –escrito por las doctoras Ana Sánchez y Ana Iglesias– es poner de relieve aquellas variables que deben ser tenidas en cuenta en la práctica educativa, para que la materia de Educación para la Ciudadanía forme parte del conjunto del currículum no como una realidad aislada, erigiéndose como un espacio de trabajo en la configuración/redefinición de las identidades de niñas y niños.

El primer tema abordado recobra una de las ideas eje de la obra: desmitificar la “pretendida neutralidad y objetividad de la escolarización” (pág. 123) que lleva a una legitimizada idea de la igualdad de oportunidades para el alumnado, lo que a su vez contribuye a “reproducir las principales discriminaciones de la sociedad” (pág. 123). Aceptado esto y que las desigualdades presentes en la escuela derivan de las estructuras patriarcales, las autoras estructuran su discurso de acuerdo a la explicación de cómo la escuela, y en concreto, cómo la Educación para la Ciudadanía, puede trabajar en capacitar a alumnos y alumnas en cuanto ciudadanos y sujetos políticos que desde una posición crítica cuestionen las estructuras de la realidad que sustentan las desigualdades sociales, y obviamente, sexuales.

Se destaca que “el proceso de inclusión en una cultura se lleva a cabo a través de diferentes instituciones sociales, sólo la escuela posee la peculiaridad de homogeneizar unos mínimos culturales comunes para toda la ciudadanía (...) con la intención de insertar a un individuo en una sociedad dada” (pág. 124); si bien se produce un efecto contrario, de exclusión de determinados individuos, a través de dichas instancias socializadoras, cobrando la escuela un papel protagónico en dicho proceso. Es por esto que la escuela debe ser el espacio en el cual, de manera rigurosa se debata y critique la sociedad, y se capacite en el análisis de la cultura, para modificar aquellas culturas de procedencia que tengan un base no igualitaria.

Expresan a partir de este momento las autoras, su objetivo principal, que no es otro que “repensar el curriculum desde un marco teórico feminista” en el marco de un proyecto más amplio “de transformación social, que tenga por centro la igualdad” y que “deshaga los estereotipos para poner en su lugar la coeducación” (pág. 126).

El primer paso para repensar el curriculum es, a juicio de las autoras, es problematizar la práctica educativa, estableciendo inicialmente una comparación entre el *curriculum oculto* y el *curriculum explícito*. Así, el resultado “entre lo que se dice que se enseña y todo aquello que se aprende aún sin ser intencionado” (pág. 126) es el denominado curriculum real. Y se recalca esta no intencionalidad en el momento que se recobra la idea de Jurjo Torres, de que el curriculum oculto no forma parte de una conspiración docente sino que “al funcionar de una manera implícita, juega un papel destacado en la configuración de contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas escolares de los que ni el colectivo docente ni el alumnado acostumbra a ser plenamente conscientes” (pág. 127); esta inconsciencia les otorga el estatus de naturales, por lo que difícilmente serán cuestionados, se anclarán fuertemente en el alumnado y producirán efectos a más largo plazo. En lo que concierne a la coeducación, este curriculum oculto “hace referencia a la discriminación de género que (...) persiste en prácticas escolares que cuentan con gran poder para conformar dicotómicamente las identidades de género” (pág. 127).

En la lógica total de la conceptualización del género, la noción de identidad ofrece un panorama analítico de gran importancia. Nos remite a la idea de que “las identidades no se construyen aisladamente del contexto sino que se van configurando desde la interiorización o negación de las normas sociales imperantes” (pág. 128). La percepción de una persona sobre sí misma nace de los diferentes referentes o modelos que hay en la sociedad, a partir de la influencia de la familia, la escuela y los medios de comunicación. Se configura así un modelo de influencia identitario que interviene en “la clasificación social de los individuos en función del sexo al que se adscribe, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferenciación sexual” (pág. 128). Entra aquí en escena otro elemento central para la comprensión del fenómeno de la desigualdad de género: los estereotipos. Estos se convierten en maneras de configurar la realidad. Tienen la característica de ser “(...) lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe” y son en este sentido, citando a Rosa Cobo, “el primer mecanismo ideológico (...) que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad de género” (pág. 129).

Si se hace una revisión a los estereotipos de género en la escuela y particularmente en los contenidos educativos, según las autoras, se puede afirmar varias cosas. En primer lugar, es necesario realizar un análisis de los modelos que son transmitidos en la escuela. En segundo lugar, existe sexismo en los libros textos empleados en la escuela, pues apoyados en su importancia como el “puente entre el medio cultural y las nuevas generaciones” (pág. 134), muestran aquellas imágenes, aquellas informaciones, aquellos modelos que son dominantes y por ende representan las normas y valores que la sociedad mantiene como importantes. Los estereotipos transitan a través de tres categorías. El estado civil por un lado (con la aparición recurrente del modelo de mujer adscrita al matrimonio y la omisión de esta condición por parte el hombre); la condición familiar (donde se legitiman determinadas funciones sociales a los hombres y otras a los hombres), de otro, y finalmente el ámbito profesional (ubicando al hombre como detentador de una profesión y la mujer es reducida a las tareas domésticas).

Además de los libros de texto como fuentes de estereotipos de género, existen también en la escuela unas relaciones estereotipadas en función del sexo. En la escuela no sólo se aprenden los estereotipos, se establecen en las interrelaciones entre el alumnado y el profesorado. Debido a su informalidad han estado esquivos a la revisión analítica, pero no por

ello menos dañinos pues en esas interrelaciones están grabadas las valoraciones sobre lo que es y lo que debe ser el pertenecer a uno u otro sexo.

Se puede, entonces, a partir de lo anterior, proponer como un objetivo central tanto del pensamiento educativo como de la práctica educativa, romper con la cultura de la masculinidad en los centros escolares. El modelo de masculinidad en el cual los niños han sido socializados tiene cuatro características. La primera es la *autosuficiencia*, que significa “ser una persona que se basta a sí mismo para conseguir lo que quiera, no necesita de los otros por que eso lo debilitaría”. La segunda característica es la *belicosidad heroica*, que implica “ser fuerte y valiente, la conquista, la lucha, el cuerpo como arma”. La tercera es la *superioridad*, que implica la superioridad sobre las mujeres. Y la última es la *valoración de la jerarquía* que se vincula con la característica anterior y parte de la consideración de que “no todos los individuos son iguales y por lo tanto unos deben ser más respetados que otros” (pág. 140).

Como propuesta general ante las desigualdades de género, las autoras indican la coeducación como la utopía de la práctica escolar. Esta propuesta implica adoptar una perspectiva de género en el currículum escolar, pues de lo contrario “limitaría la autonomía y la capacidad de imaginar una organización diferente” (pág. 143). Implica también implementar la educación, a diferencia de la escuela mixta, esto es, una escuela que “integre los valores, experiencias, vivencias y aportaciones que puedan presentar ambos sexos, fomentando sus aspectos positivos y corrigiendo las actuaciones negativas” (pág. 144). Resaltan por un lado, que la escuela es un terreno cardinal “para desarrollar en el alumnado una actitud crítica y por otro, que la coeducación demanda la igualdad de los sexos en oportunidades, trato y resultados.

Retos de la escuela democrática

La obra a reseñar concluye con un capítulo elaborado por la profesora de Teoría e Historia de la Educación, Pilar Ballarín, quien manifiesta su interés por revisar brevemente “diversas cuestiones que permitan avanzar en el desarrollo de algunas propuestas que sirvan de guía para la acción” (pág. 151) partiendo de que si bien ha habido un cambio importante en aquello que se percibe como constitutivo de lo masculino y lo femenino, la sociedad sigue fuertemente marcada por estereotipos patriarcales.

Ballarín, afirma que la escuela reproduce la cultura hegemónica pero también transforma, es un espacio de recreación de dicha cultura en la que los sujetos intervienen de forma activa construyendo nuevas identidades sociales.

Encuentra que existen varios elementos en la escuela que cuestionan la igualdad. En primer lugar, encuentra que hay una devaluación de lo femenino. Esta devaluación es el fruto de una larga tradición histórica de concepciones sobre las “diferentes necesidades educativas de cada sexo en función de la asignación de papeles sociales distintos” (pág. 153), que consistía en soslayar la importancia de las labores reproductivas a favor de un reconocimiento de las labores productivas. La autora argumenta, por un lado, que ese proceso de devaluación se asienta en la división del trabajo manual e intelectual, es decir, “del saber culto –saber masculino- y del saber popular –femenino-, del trabajo productivo y del trabajo reproductivo” (pág. 153); y por otro, que la devaluación femenina persiste en la escuela a través de “la desautorización a las chicas y a las tareas asignadas a las mujeres, la invalidación de sus discursos y el silenciamiento de sus voces (pág. 154)”.

En segundo lugar, encuentra que igualdad y neutralidad en la escuela democrática no existe. Si la escuela, asienta su idea de igualdad en la igualdad de oportunidades, genera así un modelo de justicia meritocrático. Aunque en apariencia parece un modelo justo, realmente es todo lo contrario pues “jerarquiza el alumnado en función del éxito escolar” (pág. 155). Lo fundamental es que el modelo se estructure entorno a la igualdad de resultados y no de

oportunidades. Un segundo fenómeno unido a este es que hay una desigualdad de trato de hombres y mujeres. Los estímulos, la evaluación son distintos para cada género en función de los estereotipos asumidos por madres y padres, profesoras y profesores. Un tercer fenómeno consiste en la desigualdad de acceso al conocimiento, en este caso habría que referirse a la masculinización del idioma, esto es, que el lenguaje, que es el medio por el cual se entiende y se expresa el mundo ha sido subsumido por la forma masculina de entenderlo, relegando a la invisibilización la forma femenina de concebir el mundo, se genera así una opresión lingüística.

En tercer lugar, hay una obsesión por la disciplina y el orden, práctica que reduce la capacidad de libertad del alumnado. Los chicos que desafían permanentemente la igualdad son asumidos con un valor diferente al de las mujeres que generalmente lo acatan. Las mujeres al ser menos desafiantes de la autoridad son más ridiculizadas al ser “utilizadas por el profesorado para realizar sobre sus conductas las reflexiones morales que no se realizan en el caso” (pág. 162) de los hombres.

Ballarín sostiene que es preciso hacer una revisión sobre los pasos que se han dado. Estos pasos, afirma, “han sido variados y discontinuos, más teóricos que prácticos y más de denuncia que de alternativos” (pág. 167). Por tanto propone algunas cuestiones sobre las que se puede centrar la atención.

En primer lugar, existe una confusión de estrategias con objetivos. Particularmente aparece en las diferentes iniciativas educativas como las leyes de educación la dificultad de diferenciar lo que se persigue con la forma de conseguirlo. Si buscamos la igualdad entre hombres y mujeres, ¿es la escuela democrática un objetivo o una estrategia?. En segundo lugar, hay que educar para el éxito profesional sin soporte familiar. Aquí la idea fundamental es que ha habido un cambio en “el modelo femenino de domesticidad hacia unos modelos de feminidad en los que el éxito es un componente importante” (pág. 173). Las reglas de juego y los objetivos han cambiado.

La escuela debe intervenir en “la transformación de actitudes, valores y normas que modifiquen, o al menos, propicien cambios hacia modelos organizativos más acordes a una sociedad más justa y democrática” (pág. 175). Entonces, es necesario empezar en primera instancia, promover procesos de negociación, hacer partícipe al alumnado, de manera que en la negociación se encuentren soluciones a conflictos o “intereses enfrentados” (pág. 177). Una segunda propuesta consiste en desarrollar una mayor autenticidad en de todas las personas que componen la comunidad educativa de manera que se evite la adopción de roles ajenos y descontextualizados. Una tercera propuesta consiste en llevar a cabo una reconstrucción de la cultura común obligatoria. La cultura escolar tradicional no “se alimenta de una cultura escolar compartida (pág. 180)”, al contrario, parte de “dos concepciones distintas y jerarquizadas del ser hombre y el ser mujer y dos modelos de educación diferenciados” (pág. 180). Lo propicio así, según la autora, apoyada en Gimeno Sacristán (2002) es la creación de lazos sociales y el reconocimiento de la cultura de los otros, centrar la educación en el conocimiento de los que nos une, integrar la diversidad frente a la especialización, buscar la igualdad como referente esencial. En este orden de cosas, debe resaltarse la importancia estratégica que adquiere la formación universitaria, es ella quien “debe ser la que se ocupe, en primera instancia, de garantizar los conocimientos, destrezas y competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres en cualquier ámbito de la educación y, en especial de la formación básica obligatoria para toda la ciudadanía” (pág. 183).

Referencias Bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos*. New York: Naciones Unidas.

- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, José (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid.
- Ignatieff, Michael (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, Montserrat (1993). *Cómo enseñar a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Plan Nacional de Sensibilización y prevención del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. 15 de Diciembre de 2006.
- Puente Ojea, Gonzalo (1997). *Ateísmo y religiosidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Bello, Ana (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. En Cobo, R. (ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (Capítulo III). Madrid: Los Libros de la Catarata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sheffield, Carole J. (1999). Sexual terrorism. En Kourany, J.A.; Sterba, J.P; Tong, R. (eds.), *Feminist Philosophies*. New Jersey: Prentice Hall.

Sobre la editora del libro: Rosa Cobo Bedía es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Fue fundadora y primera directora del Seminario de Estudios Feministas de la Universidad de A Coruña. Cabe destacar alguna de sus publicaciones: “Las mujeres españolas: lo privado y lo público” (1991), “Fundamento del patriarcado moderno, Jean Jacques Rousseau” (1995) e “Interculturalidad, feminismo y educación” (2006). Actualmente es Profesora Titular de la Fac. de Sociología de la Universidad de A Coruña, España.

Sobre la autora de la reseña: Belén García Cabeza es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña (España). Actualmente es estudiante del Programa de doctorado en Innovación e Investigación Educativa de la Fac. de Ciencias de la Educación de dicha universidad. Se ha desempeñado profesionalmente como investigadora en el ámbito del género y la educación y ha dirigido y colaborado en diversas acciones formativas vinculadas a estos campos.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas. Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Melissa Cast-Brede

University of Nebraska at Omaha

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).
Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

