



Revista de Estudios de Género. La ventana

ISSN: 1405-9436

revista\_laventana@csh.udg.mx

Universidad de Guadalajara

México

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, ALFONSO

Reseña de "El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar" de Miguel Ángel Santos Guerra (coord.)

Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 14, diciembre-, 2001, pp. 349-367

Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88412394016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**ALFONSO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
GÉNERO Y AULA**

Miguel Ángel Santos Guerra (coord.).  
*El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Gao, Barcelona, 2000.

Como una entrega más de la serie Transversalidad de la Biblioteca del Aula y editado en septiembre de 2000, este interesante libro nos lleva al campo de la escuela como organización en la que hasta ahora la perspectiva de género ha sido poco utilizada como variable de estudio; por otro lado, de acuerdo con Santos Guerra, coordinador de los trabajos presentados en este libro, la escuela frecuentemente se investiga desde una "visión formalista", desde la que se entiende que esa visión "real" da cuenta de los esquemas de una descripción "formal"; para él, esto es una falsa suposición, ya que estos esquemas de análisis no son suficientes para conocer la vida cotidiana

de la escuela, y opina que una cosa es lo que se ha escrito sobre la escuela y otra la "escuela en acción".

Santos Guerra sostiene que el modelo formalista como instrumento de análisis puede ayudar poco a entender la escuela y lo que pasa en ella, porque "lo esencial tiene, a veces, muy poco que ver con lo formal"; de tal manera que los escritos podrán decir que los fines de la escuela son compartidos por toda la comunidad escolar, pero el hecho es que cada uno de sus miembros puede tener fines diferentes e incluso contrapuestos.

Por otro lado, todavía algunos ven a la institución escolar como una organización que permanece estática y en la que no se presentan variaciones significativas; sin embargo, en la realidad el dinamismo es permanente y produce cambios continuos. Un análisis de la escuela "entre bastidores", según Santos Guerra, nos conduce a entender que la trama de relaciones, expectativas, creencias e intereses es

muy compleja y no está del todo a la vista, hay que profundizar en los campos del significado para llegar a lo que realmente pasa: "una cosa son las apariencias y otra la realidad".

Señala que ahora el objetivo está enfocado al análisis desde el punto de vista de los significados y en éstos tienen que ver de manera importante los protagonistas, los actores: "los protagonistas tienen las claves del significado de lo que sucede en la organización". La influencia del género en el significado es una de las principales variables en el funcionamiento de la escuela como institución, como un campo en el que se relacionan hombres y mujeres, ya sea como profesores y profesoras, padres, madres, alumnos y alumnas; es sobre todo en la escuela en donde todo está teñido por el género y este hecho condiciona la comprensión de dicha institución.

El género y las relaciones de género han sido durante mucho tiempo olvi-

dadas o consideradas de escasa importancia. La naturaleza sexuada de las organizaciones y de su gestión no ha formado parte de la tradicional corriente masculina de la teoría sobre la práctica educativa (Burrell y Elean, 1986: 8).

Otros puntos importantes desde los que se observa a la escuela en este libro son los que se refieren a la estructuración del poder por factores de género, sobre cómo el funcionamiento de la escuela y de las relaciones que se establecen en ésta son condicionados por factores de género, así como los espacios, los tiempos, los materiales escolares, sus contenidos e ilustraciones y, por supuesto, la forma de expresar las ideas, no se diga la violencia que se ejerce a través de las características particulares de género que se arraigan en las etapas incipientes de nuestra vida.

Santos Guerra, en la "Introducción", hace preguntas fundamentales a las que se pretende dar respuesta más

adelante: "¿Qué fuerzas mueven las relaciones? ¿De qué naturaleza es el telar que teje los hilos de las comunicaciones?" Menciona que la dominación masculina es el nombre del telar que está en constante movimiento.

La escuela, incluso cuando está liberada del poder de la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales (Bourdieu, 2000: 108).

Santos Guerra hace una reflexión acerca de que no es posible una acción que nos conduzca a la igualdad sin una participación de todos y de todas, haciendo un señalamiento de que "no se puede excluir a los hombres de la tarea de la coeducación y el compromiso", ya que es importante analizar

los patrones de comportamiento desiguales heredados por una cultura androcéntrica, como lo señala Riviere:

Les falta a ellos el ejercicio constante, y tan femenino por cierto, que consiste en ponerse constantemente en lugar del otro; tras siglos de práctica, las mujeres han llegado a entender intuitivamente a los hombres. En cambio ellos, con las excepciones acostumbradas, son unos novatos (p.10).

Emilia Moreno en el capítulo uno, cuando habla acerca de "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", propone un proceso de transformación en el que la familia tiene un papel muy importante, donde la corresponsabilidad por las tareas domésticas funciona como una fuente de transmisión y de reproducción de las primeras pautas educativas, las cuales deberían replantearse con la intención de construir una realidad más equilibrada en-

tre hombres y mujeres, como lo señala Mañeru (1999):

Se trata de que las mujeres habitemos el mundo entero a nuestra manera, cada cual a la suya y de que ellos reconozcan su parcialidad para habitarlo, también entero, en las formas que articulen desde esa parcialidad, una vez reconocida (p. 12).

Pero cómo construir esa nueva realidad, pues a partir de un proceso de transformación que comience en el ámbito doméstico y sus tareas; es decir, en la familia. Habría que tomar en cuenta también la transformación de los medios de comunicación como herramienta poderosa para la reproducción de los modelos de comportamiento sexistas y que funcionan como componentes de una acción pedagógica visible del discurso publicitario, y así llegamos al papel que tiene la escuela (se debe reconocer) como correctora de desigualdades sociales, lo cual

no basta, ya que por otro lado se siguen transmitiendo a través del currículo *vitae* (oculto o explícito) contenidos que parten de un modelo masculino hegemónico.

Finalmente, señala que es necesario iniciar la revisión de la cultura escolar como una herramienta valiosa que ayude a reconstruir la cultura femenina, que la haga presente en el currículo y que se vea plasmada en las relaciones personales y profesionales de los centros escolares.

En el capítulo dos, María Elena Simón nos lleva al campo de la coeducación con las siguientes preguntas: "¿Tenemos escuela coeducadora? ¿El sistema escolar es coeducativo? ¿Las leyes y normativas contemplan la coeducación?"

Ella responde que en España el sistema escolar todavía no ha llegado a alcanzar un proceso verdaderamente coeducativo, si se toma en cuenta el concepto de coeducación como:

Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados (p. 34).

Hace propuestas puntuales que pueden conducir a la construcción de una escuela equilibrada y justa para todos y todas; si bien, señala que la tarea es ardua, como lo es la tarea de enseñar, y que se aprende con base en el esfuerzo y con un sentido cooperativo.

Nos habla de los tiempos enfocados desde la perspectiva de género, de los espacios divididos por género, de cómo rehabilitar a ambos y de cómo la transversalidad en los nuevos currículos ha ayudado aunque no ha sido suficiente, pues hace falta todavía más; habría que incidir en el campo de la violencia juvenil y de género; en el fomento de principios democráticos en la coeducación, reforzan-

do puntos tales como la cooperación (seguridad-identidad), la justicia (equidad-apoyo) y la subjetividad (elección-reconocimiento).

En el capítulo tres, titulado "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno en los centros escolares", Miguel Ángel Santos Guerra habla acerca de las causas por las cuales las mujeres profesoras, a pesar de ser una mayoría notable en el campo de la educación, muy pocas asumen las funciones directivas, señalando como una de las principales la limitación de sí mismas; sin embargo, hay otras, como el hecho de considerar esas tareas como poco estimulantes, que los grupos formados por el profesorado son muy cerrados, que la concepción de autoridad tiene que ver más con el poder que con la educación.

Pero cuál sería en este caso la pregunta fundamental acerca del acceso de la mujer a los puestos directivos en la escuela. No es una sino varias: "¿Por qué las mujeres no acceden a la direc-

ción igual o más que los hombres? ¿Por qué no se presentan a concursar por dichos puestos?"

Una posible respuesta es que la invisibilidad de las mujeres está ligada a todo fenómeno discriminatorio de las mujeres, y este hecho o fenómeno tiene dos filos: el primero es que los hombres siempre han discriminado a las mujeres; el otro, que las mujeres se han autodiscriminado.

A partir de las preguntas mencionadas, Santos Guerra hace un análisis a fondo de los hechos y de las causas por las cuales las mujeres no toman como deberían los puestos de dirección en las escuelas, pasando por una revisión de factores tales como el de la epistemología, en el sentido de que la organización escolar siempre se aborda desde perspectivas marcadamente androcéntricas; si es desde el campo de la administración escolar, se aplican a la escuela teorías procedentes del área de la administración gerencial o de la alta burocracia; también se ha

concebido a la escuela desde un punto de vista mecanicista sin tomar en cuenta otras dimensiones como las de la ideología, la política y la ética en la dinámica escolar.

Pero, ¿cuáles son para Santos Guerra las causas de la "(auto)exclusión?"; pues la mayor parte de ellas están ligadas a cuestiones culturales y biológicas, entre otras, a la necesidad de atender la casa, a la obligación de estar al pendiente de los hijos e hijas; a esa posibilidad casi siempre presente de quedar embarazada y a una más, quizá la de mayor importancia, a la falta de confianza en sí mismas, que va acompañada de un condicionamiento histórico y de los estereotipos femeninos, así como de algunos mitos como el que sostiene que "si una mujer puede, cualquiera puede", lo que impide darse cuenta de que el conjunto de las mujeres vive condiciones de inferioridad para alcanzar los espacios hasta donde llegan los hombres.

Por otro lado, la especificidad de la función directiva escolar en la actualidad tiene mucho que ver en sentido divergente con la función de educar, de tal manera que el modo de entender la autoridad desde el punto que se ha querido imponer (empresarial) está orientado a la eficacia, al control y al orden; mientras que en la escuela, la autoridad tiene que ver con la educación, el crecimiento y el desarrollo de un buen clima moral.

Finalmente, Santos Guerra hace su propuesta en varios sentidos para avanzar; entre otras, la de poner en práctica políticas de redistribución y de reconocimiento, que están relacionadas respectivamente con el equilibrio y la igualdad entre los grupos; opina que es necesario incorporar cambios que nos lleven a la transformación de la cultura organizativa y a la ruptura de los estereotipos, así como a acabar con el mito de que las mujeres no pueden trabajar juntas, ya que éste es nefasto y, como lo dice Wolf (1994):

Para que las mujeres lleguen a alcanzar el poder al que tienen derecho, tendrá que haber un vasto movimiento de empuje entre ellas mismas dentro de las actividades organizativas. La oposición dice despectivamente que las mujeres no saben trabajar juntas; nosotras reaccionamos a esto defensivamente, pero sabemos que hay algo de verdad en la acusación (p. 67).

Una última propuesta se refiere a que poco se ha escrito acerca de las experiencias directivas de las mujeres en la educación, lo que puede aportar una dimensión que enriquezca y profundice en este campo.

En el capítulo cuarto, "La educación sentimental. Una carencia del sistema educativo", Mercedes Oliveira confronta nuestra cultura, en la que se ha dado un valor mayor a lo racional, lo intelectual, alejándose del sentimiento y de la naturaleza. Esta situación, entre otras, la lleva a plantear preguntas tales como: "¿qué de-



beros enseñar en las escuelas?" Lo que lleva de paso a preguntarnos cuál es la función de la escuela; a veces las respuestas no están lejos, la función de la escuela se ha visto empobrecida y reducida a cubrir funciones de guardería, de expedición de títulos, de seleccionadora para el mercado de trabajo y lo que puede llegar a ser peor, dentro de su función socializadora, la escuela por medio del currículo culto nos inculca la obediencia a los superiores, a aceptar sin más las jerarquías, así como el orden establecido y aquellas normas y valores que forman sujetos que no cuestionan el estado de las cosas.

Para contrarrestar lo anterior, Oliveira propone que en la escuela se fomenten las actitudes positivas y aquellas habilidades como el saber escuchar, comunicar e interpretar las emociones propias y las de los demás; lo cual es difícil, pero entre más pronto se haga, mejor. En este sentido, refiere que los roles de género encadenan

a hombres y mujeres, de tal forma que uno experimenta formas de sentir y de vivir que son impuestas por la tradición: asumiendo que los sentimientos se aprenden y que las actitudes se arraigan en éstos; para cambiar esta situación habría que tratar de cambiar las creencias que las determinan, de tal manera que para lograr ese cambio es necesario desarrollar o implantar una "educación sentimental" que nos lleve a desaprender lo aprendido.

A raíz de su experiencia en la enseñanza en la escuela secundaria, Oliveira propone un modelo de enseñanza afectivo-sexual y señala que la secundaria es un nivel muy apropiado para implantarla, ya que una situación clave en esta etapa del ciclo de vida que es la adolescencia es la crisis de identidad; los muchachos y las muchachas pasan por momentos muy difíciles, entre otras situaciones, por el desconocimiento de su propio cuerpo, la dificultad para aceptarse a sí mismos, así como los cada vez más frecuentes

problemas de bulimia y anorexia y una gran variedad de "miedos".

Manifiesta que como educador o educadora no se puede permanecer indiferente o ajeno a la violencia sexual y a las agresiones sexistas que pueden ser manifiestas o sutiles, que se dan tanto dentro del ambiente escolar como fuera de él.

A su propuesta educativa, Oliveira le da cuerpo por medio de tres conceptos fundamentales: género, sexualidad y educación afectivo-sexual, que trabaja mediante señalamientos muy puntuales; por ejemplo, desde la perspectiva de género, llevar un enfoque coeducativo de tal forma que se analicen dos realidades, la masculina y la femenina, para llegar a reconocer hasta donde sea posible lo positivo de cada una de esas realidades.

Desde la educación sexual, Oliveira asume que toda propuesta implica desde luego una concepción del cuerpo, de la misma sexualidad y de las relaciones, entre otras; sin embargo, ella

distingue que en la actualidad en los cursos de educación sexual predomina el modelo de educación sexual sanitizado, de tal forma que está centrado en evitar riesgos solamente, dejando de lado el campo socioafectivo.

Finalmente manifiesta que cada persona puede ejercer su sexualidad de acuerdo con el libre albedrío, pero desde el campo de la educación no se pueden seguir transmitiendo las viejas pautas contaminadas; es decir, sólo desde las normas morales o con matices claramente orientados al campo sanitario de la disminución de los riesgos de embarazo o del contagio de enfermedades de transmisión sexual.

En el capítulo cinco, Graciela Hernández y Concepción Jaramillo hablan acerca de "La violencia y diferencia sexual en la escuela"; aquí hacen una consideración de la cual parten en este trabajo, se refieren a la necesidad primaria que tiene la humanidad de relacionarse, señalando que a pesar de ser un hecho relevante no ha sido anali-

zab con la profundidad que requiere y buscar desde allí las respuestas que nos permitan entender hasta donde sea posible qué son y por qué se producen las conductas violentas, "así como para valorar aquellas prácticas que de un modo u otro las hacen impensables" (p. 92).

En una sociedad patriarcal, la jerarquía de las diferencias y la aceptación de la violencia como algo natural para resolver conflictos hace que, de acuerdo con esa jerarquía y por las diferencias entre mujeres y varones, se dé una violencia sexual, en donde las mujeres ocupan el lugar de "lo otro", de ese otro que es inferior, subordinado y complementario; es decir, de víctimas de una violencia que tiene diferentes manifestaciones que van desde la exclusión hasta la agresión física, transitando por todas las formas de discriminación que han sufrido las mujeres.

Ellas afirman que la violencia no es neutra "sino que es sexual, de sexo

masculino, porque en su origen está la incapacidad de reconocer la primera diferencia (el otro sexo). Esto no quiere decir que la violencia esté determinada biológicamente, pero sí que está unida a la experiencia histórica de los hombres y a su manera de relacionarse con las diferencias" (p. 93).

Rodiera parecer ahora que la vinculación de la violencia con la masculinidad es cosa del pasado; sin embargo, desde el punto de vista educativo es necesario ahondar en aquellas situaciones en que a pesar de que los niños y las niñas son "socializados en contextos familiares, escolares y sociales comunes, tienen actitudes y comportamientos significativamente distintos en su relación con las diferencias" (Miedzian, 1995: 93).

Una referencia fundamental en este texto es el pensamiento que nutre a los niños y que permanece en la mayoría de los varones adultos, aquél que se desarrolla mediante un proceso en el que los niños en la vida escolar ex-

presan la violencia originada por la dificultad que éstos tienen para reconocer la diferencia sexual, y esa dificultad para reconocer a "la otra" o a "las otras" se aprende a través de una diversidad de mecanismos que, habría que aclarar, no se dan sólo en la escuela, pero que los lleva a pensar que la diferencia no es de sexos, sino "que las diferentes son las niñas, mientras que los normales son ellos".

Con estas formas de aprendizaje, la mayoría de los niños piensan y creen que pueden hacer cualquier tipo de comentario como el burlarse del cuerpo de las niñas o que pueden tocarlas sin su consentimiento. Lo grave de esta situación es que no se le da la necesaria importancia a este comportamiento, lo que es más, llega a interpretarse como un producto de la curiosidad "natural" de los niños. ¿A qué conduce esta forma de apreciar ese comportamiento así? Pues a una normalización de esas actitudes y conductas que significan

violencia hacia las niñas y más tarde hacia las mujeres.

Hernández y Jaramillo describen algo que es muy importante, el hecho de que la convivencia cotidiana que tienen los niños con las niñas (y viceversa) en la escuela, en lugar de reducir esa violencia ha provocado que cada vez con más frecuencia las niñas y chicas hagan uso de la violencia para hacerse escuchar, para defenderse y para buscar el reconocimiento dentro de ese espacio vital que es la escuela.

Por otro lado, hacen notar que en el freno a la violencia intervienen diferentes variables por separado o en forma conjunta, tales como el lenguaje de los derechos, algunas prácticas que prevengan la violencia como los modelos educativos que valoran a las y los alumnos por la totalidad, de tal manera que se induzca a aceptar la diversidad que hay entre el alumnado mismo y "fomentando y potenciando las relaciones entre escolares que ayuden no sólo a aceptar o tolerar las di-

ferencias sino a relacionarse con ellas" (p. 95).

Otras variables que son analizadas en este capítulo e igualmente importantes son aquellas que se refieren a las relaciones entre las familias, cuya presencia se manifiesta por medio de los padres y madres de familia que están en contacto con los profesores y a través de quienes los educadores perciben ya sea las necesidades, las dificultades las estrategias que pudieran poner en marcha para cada alumno o alumna.

De igual manera, las relaciones entre el profesorado son otra variable significativa en la que hay que trabajar para disminuir o evitar la violencia. Es usual que en la interacción de los profesores se sobrepongan clasificaciones y formas de ser que vengan de fuera, que limiten la posibilidad no sólo de expresión sino de escucha, ya que no se han conformado desde lo que cada uno es, aporta y necesita.

Finalmente, las autoras hablan acerca de las relaciones entre y con el alumnado. En el caso de las relaciones entre el alumnado es frecuente la discriminación de las diferencias de los niños y las niñas y de los muchachos y las muchachas por factores tales como su aspecto, el origen, la cultura, la imagen y la religión que profesan. Estos conflictos tienen que ver en parte importante con los estereotipos que llegan a conformar estilos de liderazgo ligados a la masculinidad hegemónica, asociada con la fuerza física, la rebeldía, la agresividad y el deseo de ejercer el dominio sobre otros y otras. A pesar de ser un estilo de liderazgo negativo, se le sigue reforzando de un modo u otro en la escuela y otros contextos sociales.

Para terminar, señalan que las relaciones con el alumnado por parte del profesorado se caracterizan por la disparidad no sólo natural (niño-adulto), sino también por la institucional (alumno-profesor) que oscila siempre

entre la autoridad y el poder, la cual da origen a muchos conflictos; entre otros al provocado por el desconocimiento que intencionalmente hacen de la autoridad, más los muchachos que las muchachas, en el nivel de secundaria, y que se dirige con más frecuencia hacia las profesoras y en el que intervienen diversos factores, entre otros: la obligatoriedad de la educación y a que hay más alumnos que alumnas que asisten a la escuela bajo presión; otro es que la actividad docente es poco reconocida socialmente y sufre una escasa valoración que los alumnos también reproducen en el ámbito escolar.

En el capítulo seis, "Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?", Gloria Arenas trata de mostrar las implicaciones de las familias en la educación, enfocando su análisis desde la perspectiva de género, señalando de forma explícita aquellas diferencias implícitas que han formado parte de las estrategias de-

desarrolladas por políticos e investigadores para la participación de las familias y en los diferentes sistemas educativos.

Las investigaciones han abarcado tres niveles de participación: de forma individual, como consumidores en un régimen de libre mercado; como electores libres entre diversos tipos de educación y, finalmente, "como complejas asociaciones en las que se pone de manifiesto la diferenciación de género".

Arenas señala un factor muy importante, que la familia no es un ente ni un concepto estático; por el contrario, es dinámico en ambos sentidos y en las investigaciones realizadas desde un pensamiento democrata-liberal, hasta la fecha, se ha tomado un modelo único de familia: la heterosexual y con patrones históricos tradicionales. En los últimos decenios también los neoliberales orientaron sus investigaciones y reformas a la educación aceptando la suposición de una única familia tradicional diferenciada clara-

mente en sus roles y responsabilidades con respecto al cuidado de los hijos e hijas y del hogar.

Uno de los objetivos políticos de los social-demócratas y que fue seguido por los investigadores (sociólogos, psicólogos y pedagogos) fue el de acortar las desigualdades entre las familias menos favorecidas y las de mayores ingresos mediante políticas de igualdad de oportunidades educativas, lo que llevó al consenso de que una forma de lograr que los niños y las niñas mejoraran su rendimiento era disminuir la separación y la disonancia entre la escuela y la casa.

Lo anterior derivó en un hecho muy importante: la noción de propiciar la participación de la familia en la educación, de manera cotidiana y regular, sobre todo en preescolar y primaria, como estrategias iniciales para lograr el éxito académico como instrucción. Esta noción bifurcó, por un lado, en la obligación de las familias de propiciar un ambiente positivo para el aprendi-

zaje de sus hijos y, por otro, en la participación obligatoria del "padre" de contribuir en colaboración con la escuela, para mejorar el desarrollo de la adquisición de conocimientos de sus hijos e hijas.

Las acciones anteriores alteraron las expectativas acerca del rol que deberían desempeñar los padres y de las relaciones de éstos con la escuela. Estas expectativas de cambio acerca de cómo debería ser la educación y la colaboración de la familia tuvieron consecuencias en los roles de los miembros de la familia. Sin embargo, esas actividades las han llevado más las madres que los padres, poniendo de manifiesto que en el sistema patriarcal es a los "padres" (varones) a quienes las instituciones oficiales, como el gobierno, la Iglesia y la escuela, dirigen las indicaciones y recomendaciones acerca de los hijos por medio de publicaciones y folletos, validando la dominación patriarcal y dando por hecho que esas indicaciones e

instrucciones son leídos por ellos, aunque en la mayoría de los casos no sean vistos y menos leídos por ellos. Por el contrario, lo más probable es que quienes los lean sean los "padres" (mujeres), quienes no tienen reconocimiento institucional y que sean ellas las que se preocupen y responsabilicen como sepan y puedan llevar esa labor.

Actualmente, los cambios producidos en los países del primer mundo han tenido resultados que permiten a las mujeres el acceso al mercado laboral de tal manera que se ha incrementado notablemente el número de mujeres con hijos e hijas en edad escolar que trabajan fuera de casa, lo cual no ha ido a la par con la puesta en marcha de políticas sociales que faciliten a las madres el desempeño de los diversos y emergentes roles, lo que conduce finalmente a pensar que no se reconoce ese papel de la mujer y madre actual, y no hay por lo general planes de ayuda a las mujeres que son responsables del cuidado de los hijos

e hijas, de su formación y de su educación, ya que los cambios no han sido acompañados por planes específicos de ayuda a esas mujeres.

Por último, Arenas señala que en los países de Europa, América y Australia, estudios feministas empiezan a ocupar un espacio desde el cual se han revisado las estructuras patriarcales, y propuesto políticas y acciones que permitan el reconocimiento del papel de las mujeres en la educación.

En el capítulo siete su autora, Nieves Blanco, refiere que los libros de texto, por su configuración y por el lugar al que se adscriben, son portadores de modelos sociales y por supuesto cumplen una función ideológica mediante la cual proporcionan al alumnado visiones del mundo, de la sociedad y de los distintos grupos que la conforman; ofrecen una forma de ver las cosas, no sólo de cómo son o han sido y deben ser, sino también de quiénes somos, de dónde venimos y a dónde debemos — o podemos— aspirar o llegar. Todo



lo anterior pudiera estar "bien" si no fuera porque es una visión parcial del mundo, en el sentido de que quienes seleccionan los conocimientos allí vertidos, se asignan toda la legitimidad social y científica, porque por medio de esos libros intentan hacer pasar una representación parcial del mundo como global y unitaria, tanto de la realidad social como de la natural; sin embargo, así es finalmente como hemos llegado a conocerla.

Si bien es cierto lo anterior, ni la escuela ni los libros de texto son los únicos elementos de socialización del alumnado; sin embargo, las investigaciones muestran que los libros de texto ejercen una influencia privilegiada en ese proceso de socialización, ya que proporcionan una versión uniforme, aprobada y "oficializada" de lo que deben creer los niños y las niñas. Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto los sesgos y los estereotipos que contienen y transmiten los libros de texto.

Los libros de texto representan un excelente punto de partida para estudiar las funciones de los estereotipos y los prejuicios dentro del difícil campo de cómo la gente desarrolla su identidad y se definen a sí mismos frente a los otros (Berghahn y Schissler, 1987: 1).

A continuación, Blanco ofrece una serie de datos numéricos que resultaron del análisis de estereotipos sexistas contenidos en los libros de texto del primer ciclo de las Escuelas Secundarias Oficiales (ESO) de Andalucía; entre otros, los que dan cuenta de la distribución de personajes masculinos y femeninos, la distribución de hombres y mujeres en ciencias sociales, las ocupaciones más frecuentes de hombres y mujeres.

Los datos numéricos están presentados en tablas fáciles de leer y de identificar y, para muestra palpable de las diferencias de género en el análisis cuantitativo ahí realizado, menciona que de casi cinco mil páginas revisa-

das, sólo se encontraron 255 mujeres identificadas en su individualidad, frente a 2 468 hombres de la misma categoría.

En el capítulo octavo y último se trabaja un tema novedoso e interesante: "El envejecimiento del profesorado en las organizaciones educativas. Matices a través del género". En él, Rafael Castañeda presenta algunas reflexiones que son parte de un trabajo de tesis (no señala de qué grado); comienza por aclarar lo que significa el término *envejecimiento*, así como la distinción sobre los tres sentidos diferentes que le dan a la edad las autoras Arber y Ginn para poder acercarse con más claridad a dicho término; cuando se habla aquí de la edad de una persona traducida en años, se habla de la edad cronológica. Desde este punto, el envejecimiento implica cambios del sujeto en el ámbito social, como el derecho al voto.

La edad social hace referencia a la trayectoria que se ha ido construyen-

do socialmente, que implican las actitudes y conductas adecuadas a la imagen propia y a la que ven los demás. De acuerdo con lo anterior, el envejecimiento social tiene relación con todos aquellos cambios experimentados durante la vida, y en este caso el género marca en forma notable el envejecimiento social.

La edad fisiológica tiene que ver con el proceso de envejecimiento fisiológico. "En este sentido, la edad fisiológica atiende a las necesidades funcionales y a la propia constitución física" (p. 150).

Posteriormente utiliza esos conceptos para hacer un análisis del envejecimiento desde la óptica social y familiar, desde la cual aprecia que en la relación entre envejecimiento y género resulta *incoercible* separar el transcurso de los años de las personas del medio social en el que están inmersos; para apuntalar esta afirmación retoma lo dicho desde un enfoque sociológico por Arber y Ginn (1996):

La conexión entre género y envejecimiento surge tanto del cambio social propio del paso del tiempo, como de los acontecimientos relacionados con la edad a lo largo de la vida (p. 151).

Establece que el ciclo vital de las personas comienza con una primera etapa de dependencia, socialización e inmadurez y educación, seguida por otra de independencia, madurez y responsabilidad; luego, por una de realización personal y finalmente por otra de dependencia, decrepitud y muerte.

Al centrarse en el estudio del envejecimiento del profesorado, hay que tomar en cuenta los diferentes contextos: el social, el familiar, el de las organizaciones y de las instituciones que nos rodean en ese ambiente social y, por supuesto, en el campo de lo público y de lo privado.

Al hablar de la sociedad, de los roles y de los estereotipos, señala que entre las personas se pueden dar respuestas de aceptación o rechazo que

tienen que ver con nociones tradicionales que le son propias a la cultura de los sujetos de una comunidad, que no sólo establecen lo correcto o incorrecto, sino también los efectos dominantes según el género del sujeto. Desde esta forma de ver las cosas, aparecen connotaciones relativas a la superioridad masculina tradicional y al estereotipo de la debilidad y pasividad de lo femenino, la noción de que los hombres son los dominantes y las mujeres las dominadas; y es desde esta óptica que se sostiene que el profesorado como miembro de una comunidad en la que está inmerso es partícipe y se impregna de la cultura que envuelve al sistema al cual pertenece.

No se puede estar en desacuerdo con lo anterior; es decir, con que la sociedad influye de manera directa en el profesorado, con la excepción de que por su actividad y al pasar de los años, profesores y profesoras adquieren recursos personales para poder afrontar y emitir respuestas desde una perspec-

tiva distinta a las demandas que hace el sistema establecido, proveyéndole de herramientas más efectivas, que ahora en su favor ante la imagen social deteriorada que actualmente se tiene del profesorado, a través de la cual se cuestiona seriamente el papel de los y las profesoras como continuadores y educadores en unos valores, por un lado; y por el otro, no son respaldados socialmente.

El cuestionamiento social se da de diferentes formas, entre ellas está la creencia de que el profesorado mayor no está preparado para asimilar las nuevas circunstancias, idea que comparten incluso otros profesores que ocupan puestos altos en la burocracia educativa, y sostienen, incluso, que los jóvenes profesores y profesoras están más capacitados para entrar en la dinámica producida, lo cual, dice el autor, en esta investigación se comprueba que

no es del todo cierto y cita a Schwartz: *¿envejecimiento no es sólo decadencia, ¿sabes? Es crecimiento* (p. 164).

Finalmente presenta las conclusiones a las que llegó en su investigación, entre las cuales está aquella que afirma que "el género, como factor en el proceso de envejecimiento que nos ocupa, sigue perdurando con sus condicionantes y sus roles ya establecidos. No obstante, en el ámbito educativo y sobre todo en el profesorado, queda en muchos casos más soslayado y en otros apenas si se aprecian diferencias importantes".

Por último, hay que señalar que al final de cada capítulo se da una amplia y reciente bibliografía, tanto en inglés como en español, que es una magnífica referencia para todos los que estamos interesados en este campo de las ciencias sociales.