

La escuela del siglo XXI en la encrucijada: entre el neoliberalismo y la reacción patriarcal

The 21st century school at the crossroads: between neo-liberalism and patriarchal backlash

Pilar Cancer Pomar

pilar.cancer@gmail.com

M. Engracia Martín Valdunciel

marien@unizar.es

Juan Mainer Baqué

juanmainer@gmail.com

Miembros de Fedicaria

Recibido: noviembre de 2022

Aceptado: diciembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25933

RESUMEN

Los profundos cambios operados en las formaciones económicas capitalistas a partir del último cuarto del siglo XX, como consecuencia de la hegemonía del neoliberalismo, han sido y son inseparables de una nueva reacción patriarcal. A partir de este marco analítico y sin perder de vista la dialéctica cambio / continuidad, se aportan claves para comprender cómo esta “nueva razón del mundo” está afectando de forma negativa al desenvolvimiento de la escuela mixta e hipotéticamente coeducativa en España.

Palabras clave: neoliberalismo; reacción patriarcal; androcentrismo; pornificación; transgenerismo; coeducación.

ABSTRACT

Since the last quarter of the last century there have been significant changes in capitalist formations due to the hegemony of neoliberalism and, at the same time, to the patriarchal backlash. From this analytical framework and taking into account the dialectic of change-continuity, this essay presents keys to understanding how the new rationality is having a negative impact on the development of the mixed school in Spain.

Keywords: neoliberalism; patriarchal backlash; androcentrism; pornification; transgenderism; co-education.

Referencia

Cancer Pomar, P., Martín Valdunciel, M.E., Mainer Baqué, J. (2023). La escuela del siglo XXI en la encrucijada. Entre el neoliberalismo y la reacción patriarcal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 97-124. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25933

La generalización de la escuela mixta obligatoria en los sistemas educativos de países como el nuestro ha sido un elemento de enorme trascendencia para el 51% de la población y, por tanto, para la sociedad en su conjunto, en el largo —y en modo alguno concluso— camino hacia la igualdad. Al respecto, no hay duda de que la escolarización plena de las mujeres no sólo ha supuesto que alcancen niveles educativos iguales a los varones sino, incluso, que los superen; los resultados así lo confirman desde hace años. Cabría entonces preguntarse si es pertinente, incluso lícito, hablar de discriminación para referirnos a los efectos que nuestro sistema educativo (para “todas y todos”) produce sobre las mujeres en sociedades, además, “formalmente igualitarias”. En este texto se defiende la pertinencia de tal pregunta y se expone que las formas de discriminación siguen existiendo en la “sociedad educadora” (así como también las derivadas del origen de clase y/o etnia) ocasionando efectos perversos en nuestra sociedad. Comprender las múltiples y sofisticadas formas en que nuestros sistemas educativos mixtos y, supuestamente “coeducativos”, continúan reproduciendo y legitimando la desigualdad entre varones y mujeres, requiere, antes que nada, esbozar algunas claves históricas (económicas, políticas y culturales) que nos ayuden a entender y problematizar las profundas transformaciones experimentadas por nuestras sociedades capitalistas a partir del último cuarto del siglo XX.

LA REFUNDACIÓN DEL CAPITALISMO PATRIARCAL

El capital genera sus propias necesidades que nosotros, de forma errónea, percibimos como propias (Han, 2015, p.19)

La crisis contemporánea del contrato social— el debilitamiento de la democracia y de los Estados— conlleva la del contrato sexual (Amorós, 2011, p. 263)

Desde una perspectiva feminista como la que aquí se adopta, estos cambios profundos son inseparables del rearme experimentado por la dominación patriarcal de la mano del nuevo capitalismo neoliberal hegemónico. Por eso, como veremos, es preciso contextualizar esta reacción patriarcal desencadenada tras las luchas y conquistas del feminismo de la segunda mitad del siglo XX que permitieron su histórica incorporación no sólo al medio político y social sino también a la producción de pensamiento. Con objeto de perfilar bien los nuevos escenarios en los que se ha ido desarrollando el capitalismo patriarcal actualmente existente, enumeraremos de forma

muy somera, aquellos cambios de alcance global que han ido forjando las actuales estructuras económicas, políticas y sociales. Unos cambios que han ido trastocando y erosionando las bases del pacto keynesiano de la posguerra mundial que caracterizaron el capitalismo embrizado de las tres décadas “gloriosas” en el mundo occidental. Se trataría de pensar el neoliberalismo no solo como una racionalidad que ha estructurado las políticas económicas del capitalismo en los últimos cincuenta años sino, también, como un proceso civilizatorio integral, una etapa de la humanidad en la que las subjetividades se configuran merced a la interiorización, casi pulsional, de las reglas “naturales” de la competencia y el mercado.

En primer lugar, hay que tener en cuenta el crecimiento de las asimetrías en las relaciones capital–trabajo desarrolladas en el marco postfordista y el surgimiento de una nueva organización del trabajo (que demanda un sujeto innovador, flexible y adaptable) acelerada merced al vertiginoso auge del capital transnacional potenciado por la tecnología electrónica. Un contexto que ha desencadenado el creciente predominio del capital financiero y especulativo sobre el productivo, un capitalismo que vende emociones y significados. Todos ellos rasgos definitorios del totalcapitalismo actual.

Por otro lado, en el desenvolvimiento de los procesos anteriormente descritos, ha sido clave la reformulación del papel de los Estados en la economía, que han resultado fundamentales para canalizar e imponer dinámicas globales en marcos locales y acomodar territorial e institucionalmente la economía global en los Estados nacionales mediante el fortalecimiento de regulaciones precisas o de procesos de privatización y/o mercantilización que aportan enormes ventajas a la actuación de los agentes económicos transnacionales proyectando, al mismo tiempo, la lógica económica a todas las esferas de la vida (Sassen, 2007). En el marco de los sistemas de enseñanza, esta situación se ha traducido en una creciente estandarización / mundialización de las políticas educativas (Cuesta y Estellés, 2020) obsesionadas por privatizar (de forma endógena y exógena) el derecho a la educación y disponer de un sistema educativo funcional a la lógica patriarcal y mercantil.

También, hay que destacar que en estos nuevos escenarios dominados por la lógica del capitalismo finisecular, las relaciones sociales o los conflictos políticos devienen progresivamente obsoletos: la lucha de clases o la impugnación de privilegios y relaciones de poder dejarán de ser referentes de movilización social. En su lugar, surgirán dispositivos como el *management*, que reduce a los sujetos políticos a la condición de consumidores, alejados de proyectos colectivos de transformación

social y sometidos a la potente maquinaria publicitaria del capitalismo hiper-tecnificado que ya no sólo genera necesidades sino sujetos de deseo sin fin, el producto más acabado del capitalismo.

Por otra parte, habría que hacer mención de la fuerza de categorías como *lex mercatoria* —derecho corporativo global, privatización del derecho (por ejemplo, en relaciones laborales), etc.— que sirven de dispositivo regulador de los conflictos en las democracias de mercado actuales. La rotunda prevalencia del poder económico junto a la devaluación y desprotección de los derechos políticos, sociales y humanos se evidenció con toda su crudeza en la Grecia de 2105. En definitiva, la ley del mercado supone una privatización de las garantías jurídicas propias de un Estado de derecho, alude a la capacidad del poder económico, sobre todo mundial, a la hora de materializar una arquitectura jurídico-normativa y procedimental que blinda y legitima el capital de las corporaciones con el concurso de Estados, *think tanks* u organismos internacionales (FMI, OMC, Banco Mundial, Comisión Europea). Este conjunto de prácticas político-económicas configura marcos institucionales caracterizados por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y Estados sociales débiles en los que se sacraliza la individualidad y la libertad de comercio y el ciudadano deviene mero cliente; de forma que la participación política se convierte en elección de un producto y, en su caso, en reclamación o queja de consumidor.

Así mismo, procedería subrayar los discursos y prácticas de legitimación del sistema que se han extendido de forma invasiva para hacer plausibles las nuevas relaciones económico-sociales. Categorías como “calidad total” o “nueva gestión empresarial” han consagrado, de facto, la hegemonía de los modos de dominación gestores en casi todas las facetas de las relaciones humanas. Se trata de fórmulas que han cosechado en poco tiempo amplia presencia y respaldo social, también en el medio institucional público, especialmente en el ámbito educativo, en el que el *new public management* se ha identificado con una suerte de remozada cultura institucional. Así, desde ámbitos de poder (Comisión Europea, OCDE, Ministerios y Consejerías de Educación...) se han ido introduciendo no pocos sintagmas fetiche (“economías basadas en el conocimiento”, “sociedades de la información”, “aprendizaje a lo largo de la vida”), que, dotados de una singular carga embaucadora, han contribuido de forma decisiva a legitimar y naturalizar la idea de que la educación es, ciertamente, “un tesoro”. Es decir: un poderoso y prometedor nicho de negocio.

Cabría añadir que el conjunto de cuestiones enumeradas no han sido ajenas a la configuración de un nuevo tipo de sociedad (apenas nos liberamos del panóptico

disciplinario nos adentramos en uno diferente, digital, más eficiente, porque se percibe como voluntario y libre) que encuentra acomodo en la fase del capital que llamamos neoliberalismo. En estas sociedades se tiende a abandonar la coacción externa de forma que la violencia se administra de manera más difusa y sutil, por ejemplo, a través del marketing o la propaganda. Como se ha señalado desde la filosofía política, las nuevas técnicas de control no ordenan sino que proponen marcos en los que los sujetos interiorizan los mandatos y deciden el rango de su implicación voluntaria y “libremente”, porque, como apunta Han (2015, p. 28), “hoy el poder adquiere una forma permisiva” de forma que aquel ya no puede identificarse con coacción. La tecnología ubicua, sustento del nuevo capitalismo, facilita y promueve la intercomunicación constante de los individuos como medio de conformación de un nuevo ethos narcisista, individualista y competitivo, en estado de autopromoción permanente: es el animal laborans emergido de la violencia de la racionalidad instrumental, impelido a optimizar su “yo” y a constituirse en empresario de sí mismo.

A este respecto, es relevante referirse, finalmente, al concepto de posmodernidad como la lógica cultural del capitalismo avanzado. Una compleja maraña discursiva que sustenta la posibilidad de las condiciones sociales que empezaron a gestarse en la crisis del capitalismo de finales del siglo XX. Las corrientes posmodernas levantaron acta del fin de la historia y del fin de los relatos que orientaron las luchas de emancipación social del siglo XX, fundamentalmente, la lucha de clases, la feminista y la anticolonial. Como se indicaba anteriormente, las explicaciones que se despliegan desde las nuevas perspectivas del capitalismo ponen especial empeño en la defensa no tanto de sociedades cuanto de individuos, subrayando la diferencia, la diversidad, la fragmentación, la fluidez o la liquidez de sus vidas y subjetividades deseantes. Los imaginarios dominantes se alejan de concepciones de los sujetos como seres autónomos y comprometidos con proyectos de transformación compartidos colectivamente; la racionalidad es proyectada por el poder y percibida por los sujetos como coacción y como obstáculo para el despliegue de la subjetividad (que se cree libre), más situacional y volátil. En este sentido, el sujeto ya no estaría marcado por su posición objetiva en las estructuras sociales, económicas o políticas, sino definido por procesos de subjetivación y percepción individuales. Un escenario que expulsa e invisibiliza el conflicto social o las relaciones de dominio presentándolas como obsoletas, incluso como elegidas “libremente”. Obviamente, para cualquier movimiento social que, como el feminista, persiga la

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... transformación social, todos estos presupuestos obstaculizan la posibilidad de construir y nutrir un sujeto político poderoso y crítico con el statu quo¹.

Paralelamente, en el medio académico y otros espacios de construcción y difusión de saber, incardinados en la lógica tecnocrática en términos generales, la posmodernidad favoreció el retroceso de los análisis materialistas y/o marxistas sobre la realidad social, de forma que los estudios que cuestionaban las relaciones de poder y dominación, en razón de clase, sexo o raza, se fueron viendo desplazados por abordajes culturales, inspirados en diferentes perspectivas como el psicoanálisis, el interaccionismo simbólico, constructivismo social, postpositivismo o postestructuralismo que, en no pocas ocasiones, se han desvelado directa o indirectamente funcionales a la legitimación del capitalismo. En este sentido, conceptos de uso habitual en el campo político, social o cultural, como libre elección, identidad, diversidad..., se han revelado baluartes de la nueva razón del mundo (Miyares, 2017).

También es proverbial la capacidad del capitalismo para absorber y neutralizar en su beneficio el uso y significado de discursos y conceptos que inicialmente lo problematizaron; esto es justamente lo que ha ocurrido con el término “libertad sexual” o con el concepto de “género”, esgrimidos por el feminismo de los 70 (Millet, 1995) y que fueron paradigmáticos por su trascendencia política. Por una parte, el neoliberalismo patriarcal recurre al término “libertad sexual” para legitimar la tradicional deshumanización de mujeres, niñas y jóvenes y la normalización de su cosificación en el mercado prostitucional, pornográfico o en el de los “vientres de alquiler”. Por otra, el concepto de “género”, que en su origen se constituye como categoría analítica que define los roles y estereotipos sexuales producidos desde el sistema sexo-género y que implican y legitiman la subordinación de las mujeres, experimentará una profunda, forzada reversión en su significado en el marco de los cambios económicos y culturales comentados: lejos de entenderse ya como una construcción cultural, pasa a concebirse como una suerte de identidad sentida y — paradójicamente— cambiante y, en tanto que objeto de deseo, elegible (Miyares, 2021). Desde la teoría crítica feminista se defiende la necesidad de abatir toda forma

¹ Justamente fue en la segunda mitad del siglo XX cuando el feminismo, tras dos siglos de lucha, conformó y movilizó un sujeto colectivo activo y una ambiciosa agenda de conquistas por la igualdad susceptibles de transformar las sociedades en espacios más humanos, justos e igualitarios. Es obvio que la propia existencia del movimiento feminista en la actualidad contradice en buena medida estos postulados de la posmodernidad capitalista.

de estereotipia sexual para que la mitad de la sociedad pueda convertirse en sujeto real de derechos, disfrutar de autonomía y, por consiguiente, caminar hacia sociedades más iguales y justas. Sin embargo, desde la perspectiva de la “identidad de género” se sugiere que las estructuras objetivas de poder que sostienen la jerarquía sexual o social no existen o, en su caso, pueden superarse mediante deseos personales o *performances* individuales. En la segunda parte de este artículo nos centraremos en estos fenómenos por su particular incidencia en el campo de la educación escolar.

Tras el repaso a las transformaciones operadas en las estructuras, en el espíritu y en la cultura del capitalismo, concluimos con unas breves notas sobre la ya aludida reacción patriarcal en el marco del triunfante neoliberalismo². Como ya avanzara Faludi (1993), tras la eclosión intelectual y política del feminismo de los años 60-70, comenzó a fraguarse una clara contraofensiva frente los avances de los derechos de las mujeres desde los años 80 del siglo pasado que contó con varios vectores de encauzamiento y canalización —de la “alta cultura” a los *media*, de la industria de la moda a las propuestas médico-cosméticas—, con el fin de señalar a las mujeres el lugar que les correspondía dentro del patriarcado capitalista que se estaba refundando³.

La contraofensiva continúa en la actualidad y no sólo en las sociedades con patriarcados fuertemente coactivos sino también en las sociedades formalmente igualitarias. En ellas se sigue legitimando la desigualdad entre varones y mujeres (mediante la reproducción de estereotipos sexuales) a través de dispositivos como los *mass media*, “redes sociales”, la familia o los sistemas educativos. Se trata de una violencia más opaca que convive con declaraciones formales de igualdad en medios sociales que han hecho de la libertad (de consumo) uno de sus fundamentos. Contextos en los que pervive y se recrudece la violencia sexual (principal, aunque no únicamente, a través de la “industria” de la pornografía y la prostitución o el terrorismo patriarcal) y rancios clichés sexistas, eso sí, *aggiornados* con nuevos discursos. Se trata, en definitiva, de un escenario en el que patriarcado y capitalismo se potencian

² En los periodos de cambios sociales, políticos y económicos profundos el patriarcado disciplina a las mujeres al objeto de clarificar la política sexual que necesita para legitimarse y reproducirse. Por ejemplo, ocurrió en el siglo IV a.C., con la crisis de la polis, momento en que surgen las misóginas teorías aristotélicas, en el nacimiento del capitalismo y específicamente en el XVIII cuando se establece el contrato social.

³ Los patriarcados de consentimiento cohabitan con los netamente coactivos, es decir, aquellos que normativamente explicitan el menor estatus de las mujeres a quienes se expropia de derechos y recursos “legalmente”.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... mutuamente haciendo del nodo que define al primero, el control de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres, un enorme nicho de negocio criminal.

El patriarcado capitalista, hay que recordarlo, también cursa con la división del trabajo en función de los sexos, con mayores índices de pobreza de la población femenina, en el interior de los países y a escala global. En las sociedades occidentales las mujeres siguen asumiendo la mayor parte del trabajo doméstico y las tareas relacionadas con la reproducción, son mayoría en el empleo a tiempo parcial, etc. Mientras, en el sur global, en función del reparto del trabajo a escala mundial, las mujeres sin recursos forman parte de la economía ilícita de la trata, la prostitución, los vientres de alquiler o la pornografía; se encargan, en definitiva, no ya de los trabajos precarios sino de los de mera supervivencia.

ESCUELA, SEXISMO Y MERCADO: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Ciertamente, muchos de los avances sociales obtenidos en diferentes frentes de lucha económica, política y cultural se han visto poderosamente anulados o neutralizados en las dos últimas décadas. El progresivo desmantelamiento de los Estados de bienestar (allí donde llegaron a desarrollarse), ha devenido en un laminado constante de derechos sociales como la sanidad y la educación públicas, a través de la implantación, más o menos subrepticia, de prácticas discursivas abiertamente privatizadoras (endógenas y exógenas) que encuentran un fácil anclaje en las subjetividades consumidoras.

En el caso español, no obstante, cabría hacer no pocos matices a este diagnóstico⁴. Por ello, cabe insistir en que la institución escolar ha jugado y juega, como tal, un papel ciertamente activo en el proceso de legitimación y reproducción ampliada de estas profundas transformaciones civilizatorias. Hablamos por tanto de una institución que se dispone, “libremente”, con una naturalidad cada vez más aquiescente e inquietante como espacio funcional al nuevo contexto de capitalismo patriarcal.

⁴ Resulta difícil sostener, como habitualmente se acostumbra, que en España se haya producido una suerte de abandono o ruptura con un supuesto modelo de escuela de la “igualdad de oportunidades” y del “ascensor social” como consecuencia del triunfo reciente de políticas neoliberales, porque fue, precisamente, en el marco de estas y de su racionalidad económica en el que se produjo y se ha venido desarrollando y estructurando el inicio modelo de escuela “pública” de que hoy disponemos. Ha sido este un asunto reiteradamente abordado en nuestra revista y otras publicaciones fedecarianas, verbi gratia, *Con-Ciencia Social* (2013).

Para abordar las cuestiones que nos ocuparán en este apartado —referidas a comprender cómo la escuela del modo de educación tecnocrático de masas reproduce y blinda la desigualdad entre varones y mujeres—, nos serviremos de la dialéctica cambio / continuidad. Si bien la lógica de la escuela de la era del capitalismo, como ocurre con cualquier espacio institucional, sólo alcanza a avizorarse de manera ponderada en la larga duración, en la durabilidad de las estructuras que persisten, lo cierto es que la contingencia e historicidad del fenómeno educativo únicamente se aprecia en la medida en que somos capaces de explicar los cambios que se producen en relación dialéctica con aquellas estructuras que los provocan, obstaculizan y, en todo caso, condicionan o limitan. La dialéctica cambio / continuidad es adecuada para explicar cómo se ha operado el rearme del patriarcado en la escuela capitalista acorde a la razón neoliberal. El androcentrismo del currículo, de los espacios y de los tiempos escolares; el machismo como medida y norma que informa las relaciones entre los dos sexos dentro de la escuela; o los mecanismos de aminoración permanente y sistemática que pesan sobre las mujeres (sean alumnas o profesoras), siguen constituyendo estructuras (materiales y simbólicas) muy poderosamente asentadas en la arquitectura del sistema escolar; pero ni la forma de manifestarse, ni los dispositivos que utilizan, ni la manera en que son percibidos o interiorizados son los mismos que hace treinta años. Y no sólo eso: hay cambios que están muy lejos de ser meras mudanzas pasajeras y/o cosméticas.

LAS CONTINUIDADES EN EL ESPACIO “SERIO” DEL AULA “DISCIPLINADA”

El conocimiento escolar "legítimo" refleja, al tiempo que refuerza, el dominio masculino, como también el de clase social. Este conocimiento es, además de homogéneo, desvitalizado y despolitizado, supuestamente neutro y universal. Sin embargo, sigue ignorando a la mitad de la humanidad.

Más allá del androcentrismo que subyace a todo el saber, la presencia de las mujeres en el currículo sigue siendo anecdótica, tal y como muestran los análisis de manuales escolares —los textos visibles del currículo realmente enseñado—, un ámbito de estudio, en relación con la crítica al androcentrismo en el currículo, que ha seguido muy activo desde los primeros estudios que se hicieron en los años ochenta sobre el sexismo en el lenguaje, en general, y aplicados a diferentes campos del saber, en particular. En relación con los textos de Historia destacó el estudio pionero de Amparo Moreno (1986); mucho más cercana en el tiempo es la investigación de Ana López Navajas (2014) referida a todas las materias del currículo de la ESO, que

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... demuestra que la presencia de las mujeres en los manuales de Historia supone sólo el 7'6 %. Sin olvidar que conocimiento escolar y conocimiento académico se mueven en lógicas muy diferentes, cabe hacer una breve reflexión sobre lo ajeno que sigue estando el primero a las aportaciones del feminismo que han ido permeando algunos enfoques de las ciencias sociales. Tanto en la historiografía como en la geografía académicas desde los años 90 se han introducido nuevas perspectivas con estudios que sitúan a las mujeres como sujeto histórico, que resaltan la memoria y la experiencia de las mujeres, las luchas feministas o la progresiva apropiación del espacio público; lo que no debe hacernos ignorar que siguen ocupando una posición marginal y aminorada en el ámbito académico (Cobo Bedia, 2019).

Así, mientras la teoría crítica feminista encuentra serias dificultades para abrirse un espacio de intervención en los debates epistemológicos existentes en las diferentes disciplinas, no puede resultar extraño ni exagerado afirmar su clamorosa ausencia en la construcción del currículo escolar. De ahí que cuando la historia, la experiencia o las vindicaciones de las mujeres comparecen en los programas o en los textos escolares no dejan de ser un añadido postizo: un tema más entre otros muchos considerados “emergentes”. Como botón de muestra, en la última ley educativa se indica que el currículo de Geografía e Historia en la ESO debe fomentar

el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados — incluyendo los digitales—, la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, el interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las diferentes identidades, la valoración y conservación del patrimonio, la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación. (Ministerio de Educación, 2022, p. 95)

Con todo, lo más grave de este tipo de formulaciones, es que la coeducación, la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, se plantea como un asunto de valores, de estricta observancia axiológica, pero, en absoluto, se presenta en su dimensión histórica, epistemológica, ontológica y ético-política; justamente las perspectivas en las que la teoría feminista viene incidiendo desde sus orígenes (Miyares, 2003). Que el nuevo currículo siga subsumiendo su supuesta intencionalidad coeducativa en el mismo “cajón de sastre” de valores educables de siempre, es un síntoma revelador de la determinación lampedusiana que le informa.

Y es que, en el fondo, sigue sin cuestionarse que el machismo no se puede reducir a su consideración de conducta (individual) reconducible: porque es la cara visible de una cultura androcéntrica y de una estructura de poder sexual que es preciso desnaturalizar e impugnar con rigor histórico-analítico, voluntad política y dedicación intelectual.

Frente a esta consideración meramente acumulativa de los temas referidos “a las mujeres”, los conceptos, las categorías analíticas, siguen operando según la lógica androcéntrica. A este respecto resulta oportuno recordar la afirmación de Joan Scott (2009) relativa a que las historiadoras feministas pusieron en tela de juicio la inadecuación no sólo de la sustancia de la historia existente sino también de sus fundamentos conceptuales y premisas epistemológicas. Lo cierto es que si repasamos las aportaciones que ha habido en España para la enseñanza de la Geografía y la Historia durante los últimos cuarenta años, desde la Transición a la actualidad, apenas encontramos materiales educativos que puedan ser tildados de feministas. Muy pocas son las excepciones y sólo en muy contados casos encontramos una impugnación-propuesta global para la enseñanza de estas disciplinas (Hidalgo et al., 2003).

Tirando del hilo de las continuidades, aparte del conocimiento escolar, habría que hablar, claro está, de las prácticas escolares, sobre todo aquellas más soterradas y arraigadas en el *habitus* docente y que suelen englobarse bajo la denominación de currículum oculto. En España, a partir de la década de los 80, fruto de la mirada feminista sobre las insuficiencias de la escuela mixta, se iniciaron de la mano de Marina Subirats una serie de investigaciones que permitieron ir desvelando formas de discriminación en la escuela derivadas de una socialización sexista. En su momento tuvo cierto eco en el mundo educativo una investigación pionera (Subirats y Brullet, 1988) que, partiendo de la observación y grabación de lo que sucedía en las aulas, permitió desvelar algunos mecanismos ocultos de prácticas educativas claramente sexistas que, al estar absolutamente normalizadas, resultaban invisibles⁵. Posteriormente sus investigaciones se orientaron a observar las diferencias en el uso y atribución de los espacios, particularmente los patios escolares (Subirats y Tomé, 2007), tema también abordado en los trabajos de Xavier Bonal (2000) y traducido en proyectos que siguen vigentes en la actualidad como los impulsados en algunos

⁵ Los resultados obtenidos, a partir de grabaciones dentro del aula, permitieron constatar que la interacción del profesorado con los estudiantes era mayor que con las chicas, lo que reforzaba la construcción de la centralidad masculina frente a una menor interacción con las alumnas; amén de que a estas se les exigía, además, actitudes de respeto, cuidado o renuncia al protagonismo.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... municipios catalanes gracias al trabajo conjunto de educadoras, arquitectas y urbanistas⁶.

CAMBIOS COSMÉTICOS EN OTROS ESPACIOS Y TIEMPOS ESCOLARES

En los últimos años se han producido algunos cambios curriculares como la introducción de la asignatura de ciudadanía. En otro orden de cosas, pero al hilo de las expectativas concitadas por la nueva materia, han llegado a los centros educativos materiales con propuestas para trabajar la coeducación en el aula (como sobre otros temas denominados “transversales”). Sin embargo, muy pocos pueden considerarse proyectos con ambición de modificar el currículo realmente enseñado. Está por hacer un estudio serio y contrastado sobre el uso (o simplemente la toma en consideración por parte de los y las docentes) de todo ese abigarrado material de origen, naturaleza, autoría y calidad más que discutibles. Con todo, cualquier persona que conozca mínimamente la lógica de funcionamiento (cultura práctica) de escuelas e institutos sabe bien que, en la mayoría de los casos, las propuestas y documentos han quedado arrinconados frente a la supremacía inopinada del libro de texto.

LA ASIGNATURA DE CIUDADANÍA COMO EJEMPLO DE “CURRÍCULO BLANDO”

Cuando no criticada por los sectores más retrógrados y conservadores de la sociedad, la asignatura de ciudadanía ha sido objeto de esperanzas y promesas de lo más variado e infundado. Se le ha atribuido la capacidad de revitalizar la democracia, garantizar la convivencia, acabar con el extremismo y la intolerancia y, cómo no, de promover, de una vez por todas, la igualdad entre varones y mujeres. De ahí que no pocos la hayan calificado como un pozo sin fondo de ocurrencias, buenas intenciones ideas variadas, desordenadas y confusas, en el que todo cabe, en particular todo aquello que el ideario progresista espera de la escuela y que ésta, impasiblemente, sigue esquivando. Y es que el intento de agrupar asuntos tan dispares como la igualdad de los sexos, la multiculturalidad, la bioética, la sostenibilidad, los derechos humanos, la defensa de la paz y, ahora también, los derechos de las identidades LGTBIQ+..., no deja de ser empeño baldío, sobre todo sin disponer de una perspectiva y armadura teórica e interpretativa solvente y capaz de aportar algo de coherencia y

⁶ El proyecto “Empatitzem. Repensamos el uso de los patios escolares” se ha centrado en varias escuelas (de primaria) de algunos municipios catalanes. Sobre esta experiencia se ha publicado una guía de intervención (Saldaña et al., 2019).

racionalidad al conjunto —otra oportunidad perdida para la teoría crítica feminista—. No sorprende que la “asignatura” en cuestión, ahora que entra en su periodo de adolescencia tras su irrupción en el currículo, no sólo no haya cumplido ninguna de las expectativas que prometía, sino que se haya convertido en una de esas criaturas curriculares perfectamente inanes y prescindibles del estólido suceder de las clases en los institutos. Desde su nacimiento, el libre mercado de los libros de texto ha provisto de una prolífica oferta a la incipiente demanda. Libros que han traducido los ambiciosos propósitos de la asignatura en un compendio superficial de contenidos aislados en los que prima una perspectiva liberal (y absolutamente patriarcal) de la ciudadanía que circunda con dificultad la idea de “civismo” (González García, 2011).

Lo que aquí queremos destacar, sin embargo, es que, por cuidada que hubiera sido su puesta en práctica, la asignatura de ciudadanía, en cualquiera de sus formas —sea la bienintencionada “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, la más conservadora “Valores éticos y sociales” o la reciente “Educación en valores cívicos y éticos”—, ha resultado un intento errático y como mínimo insuficiente de introducir la cuestión de la igualdad entre los sexos en el currículo escolar. No sólo porque se trataba de una muerte anunciada, sino por su arrinconamiento a un espacio, de sobra sabido por conocido, marginado del currículo escolar. Este relegamiento hace que se olviden otros aspectos de la vida escolar —como la reproducción de estereotipos sexuales que siguen dando lugar a una educación diferenciada (Miyares, 2008)— y que, por supuesto, el resto de las materias, las verdaderamente “importantes”, continúen su andadura sin “quebranto” alguno de sus códigos disciplinares, contentándose a lo sumo con una genérica referencia a la “perspectiva de género” o incluso haciendo gala de su improcedencia o su “no lugar” (como a menudo ocurre con la Lengua Castellana y Literatura, la Matemática o la Física y Química).

Tal apartamiento, además, ha venido acompañado, tal como ya se dijo, de una devaluación del feminismo a mera cuestión de valores o “estilos de vida”, una perspectiva más entre muchas otras (ecologista, multicultural, pacifista, etc.), despojándola de su condición de teoría política. De ahí que la asignatura, ni siquiera en su versión actual, supuestamente más “progresista”, cuestione la falacia del discurso universalista de ciudadanía, mencione el contrato sexual, subyacente al contrato social, la división de las esferas público-privadas en función de los sexos o el maridaje entre capitalismo-patriarcado. Todo ello pese a incluir como “novedad” el estudio de las “olas del feminismo” como contenido educativo; eso sí, siempre seguido

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... de un reconocimiento de los derechos LGTBIQ+ para que no se acuse al Estado de favorecer una perspectiva sobre otra sugiriendo de este modo una, poco probable, reconciliación entre ambas.

Resulta difícil entender cómo se puede aspirar a explicar las sucesivas “olas de feminismo” sin impugnar la raíz de la sociedad civil y ciudadanía modernas, que sólo pudieron ser posibles gracias a la dominación masculina sobre el sexo femenino. O cómo se quiere concienciar sobre la “corresponsabilidad entre hombres y mujeres” (Ministerio de Educación, 2022, p. 72) ignorando la separación entre lo público y lo privado que permite y legitima la división sexual del trabajo. O cómo se pretenden construir sociedades más igualitarias entre los sexos sin cuestionar la democracia liberal sustentada en “el contrato sexual” (Pateman, 1995) o sin plantear el feminismo como alternativa política de construcción de sociedades más justas (Miyares, 2003). En palabras de Fernández Estrada (2007, p. 97), “la historia de la ciudadanía es, a priori, un fracaso porque el propio concepto de ciudadanía se trenza explícitamente sobre una exclusión: la exclusión de las mujeres”. Una asignatura de ciudadanía que ignora/oculta esta historia difícilmente podrá promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Relegando la igualdad política entre varones y mujeres a una asignatura de valores cívicos, se nos está transmitiendo la idea de que la desigualdad del colectivo femenino se combate con una “cierta” conciencia de discriminación y con generosas dosis de civismo... Por supuesto, mezclar en todo ello la existencia del sujeto político colectivo —mujeres— o abordar la crítica estructural al carácter nuclear y fundacional de la dominación masculina de nuestras sociedades democráticas, constituye una impertinencia sin sentido. En el siguiente fragmento, entresacado del currículo vigente⁷, queda claro que las “actitudes” y “acciones” en pro de la igualdad entre mujeres y hombres constituyen una suerte de imperativo conductual y comportamental que no requiere de mayores precisiones conceptuales, reflexiones genealógicas, ni análisis de ninguna especie; simplemente se da por hecho (y por bueno) que es lo propio de sociedades como las nuestras que han asumido plenamente el valor del

⁷ Se trata de un párrafo inserto en el currículo de la materia de Geografía e Historia que alude a una de las nueve “competencias específicas” y que está dedicado íntegramente a la “multiculturalidad”. Este párrafo contiene, por cierto, una de las cuatro únicas ocasiones en las casi 200 páginas del documento, en las que se menciona específicamente el término “feminismo”. Por el contrario, el término “igualdad de género” comparece 18 veces.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... respeto, de la tolerancia y de la convivencia con “personas diferentes”, como regla superior de la construcción comunitaria:

(...) es fundamental erradicar comportamientos segregadores, especialmente los relacionados con el género y las diferencias etnoculturales, así como el desarrollo de actitudes y acciones en favor de la igualdad real entre mujeres y hombres, y de la convivencia con personas diferentes. El alumnado debe concebir que la comunidad es la suma de todos y cada uno y que debemos convivir en igualdad de derechos, de oportunidades y de responsabilidades, teniendo en cuenta que el bienestar colectivo depende también de nuestras aportaciones individuales. (Ministerio de Educación, 2022, p. 99)

En definitiva, a la práctica de minoración del feminismo que ha supuesto su relegamiento a la asignatura de ciudadanía se une el hecho de que esta materia esté muy lejos de constituir un propósito serio de abordar la igualdad entre los sexos. Por desgracia, que esta asignatura (apenas) careciera de tradición escolar y no contara con referentes disciplinares homólogos en la academia androcéntrica —como ocurre con la Historia o la Geografía—, tampoco han sido óbice para impedir su cómoda adaptación al molde patriarcal. Esta materia se ha convertido en otro ejemplo más de cómo nuestras democracias y sistemas escolares promueven, como diría Rosa Cobo (2008) la igualdad formal, pero no de facto.

ESPACIOS Y TIEMPOS INFORMALES: ENTRETENIMIENTO, TUTORÍAS, CHARLAS Y CONMEMORACIONES EXTRAESCOLARES

En los últimos años venimos asistiendo a la eclosión de una “oferta” de actividades para estos espacios de informalidad dentro del horario lectivo; una propuesta asumida y programada por profesorado y alumnado: hay tiempo para la educación vial, para la educación financiera, para las víctimas del terrorismo, para el ciberacoso, para el *bullying*, para las enfermedades raras, para el día del árbol..., además de los ya “tradicionales” días consagrados a la paz, la mujer trabajadora y otras modélicas efemérides. Lo cierto es que antes de que este totum revolutum implosionara, estos espacios y tiempos de “informalidad curricular” fueron, desde finales de los años ochenta, terreno abonado en nuestros colegios e institutos para la praxis de una cierta coeducación ocasional que, aunque bastante nominal y asistemática (desprovista de cualquier concepción teórica y que en muy pocas ocasiones fue capaz de romper con los tópicos bienpensantes de las modas

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... imperantes), tuvo, al menos, la virtud de poner los discursos de la igualdad en la agenda de la práctica educativa. No fue poca cosa. Estos espacios, tradicionalmente ocupados (aunque fuera de forma insuficiente y guadianesca) por propuestas coeducativas, fueron apagándose y diluyéndose en el tráfago de una oferta temática cada vez más errática que ha venido disfrutando de excelente salud en el marco de la sociedad educadora del totalcapitalismo. Con una salvedad que conviene no olvidar y sobre la que volveremos más adelante: no por casualidad, los ámbitos que adoptaron una perspectiva igualitaria, deliberadamente orientados a combatir y denunciar los roles sexistas, sustento del orden patriarcal, se están viendo sustituidos —cierto que en términos generales de manera cuasi “natural” y sin resistencia de ningún tipo— por otros regentados por los discursos y prácticas de la doctrina transgenerista.

El sexismo sigue presente en la sociedad y en la escuela del siglo XXI pero en un contexto diferente: el capitalismo ya no precisa personas disciplinadas para adecuarse a las máquinas (no en todo el mundo) sino, más bien, sujetos que optimizan su capital cultural o sexual mediante la instrucción, la estética o la técnica sanitaria (*sexness and fitness*) mandando mensajes e imponiendo roles sexuales a chicos y chicas; difícilmente pueden ser estos desactivados con actividades informales en los que no son abordados seriamente dentro de ese conjunto de ejercicios, vacíos pero nada inocuos, que se prodigan en la escuela del entretenimiento y de la “ludificación”. Pongamos algún ejemplo. La sexualidad se plantea en el medio escolar desde un enfoque médico-sanitario y se asocia con la educación para la salud, quedando reducida a información sobre el proceso de reproducción humana, el ciclo menstrual, la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, etc. Difícilmente se aborda la sexualidad como relación humana y, mucho menos, se evidencian y analizan las relaciones de poder y dominio que aquella reproduce⁸. La didáctica crítica está obligada a impugnar, por coherencia, esta educación que ignora los comportamientos sexistas o, si acaso, los considera anomalías o patologías individuales, ocultando su dimensión estructural y las relaciones de poder subyacentes. Igualmente cabría cuestionarse planes de convivencia e igualdad que dan la espalda tanto al machismo tradicional como a “nuevas” formas de violencias

⁸ La sexualidad, desde la visión androcéntrica de la cultura en general y de la filosofía moral, en particular, ha sido considerada tradicionalmente fuera del ámbito de la reflexión, pero como relación humana que es, puede implicar, e implica, “relaciones de poder, abusos, humillaciones” que resulta preciso analizar (Miguel, 2022, p. 30).

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... machistas, también presentes en la escuela, y que se han desarrollado exponencialmente merced al uso indiscriminado de dispositivos electrónicos.

Pese a lo dicho, también en este ámbito proceloso de la realidad escolar del totalcapitalismo, el feminismo, debería (o podría) ser una herramienta poderosa para educar en igualdad, para entrar a cuestionar los núcleos duros del sistema —el currículo explícito y oculto, los códigos pedagógicos y socio profesionales, la ausencia lamentable de formación del profesorado en teoría crítica feminista—. El feminismo no es un sentimiento o una actitud, precisa conocimiento, lectura, reflexión. No puede hablarse de coeducación sin contar con profesionales formados en teoría feminista. Pilar Ballarín (2019) recuerda atinadamente que la coeducación tiene su base en la conciencia y en la necesidad racional de intervenir en el medio educativo para impugnar los códigos y estereotipos sexuales que siguen anidando en la normalidad escolar, aunque, paradójicamente, desde la escuela se dice promover la igualdad.

El contexto de reacción patriarcal y el reforzamiento, normalización y legitimación de las desigualdades sociales en virtud de la hegemonía de la racionalidad neoliberal, van de consuno y no facilitan las cosas. El mantra de la “libertad de elección”, auténtica enseña bajo el que prosperan los patriarcados de consentimiento (que encuentra en la publicidad y en la industria del entretenimiento sus mejores y más poderosos aliados), está reforzando, de facto, el papel de la escuela en la socialización de roles sexuales diferenciados que garantizan la jerarquización entre varones y mujeres. En este sentido, algunos cambios relevantes sí se han producido en el interior de nuestras aulas.

CAMBIOS EN LOS DISPOSITIVOS DE SOCIALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS. LA ESCUELA Y LA PORNIFICACIÓN DE LA SOCIEDAD

A VUELTAS CON LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Habría que plantearse hasta qué punto existe conciencia de los cambios que se han producido en el medio escolar relacionados con los nuevos dispositivos patriarcales de socialización y construcción de subjetividades. Es sabido que los estereotipos sexistas forman parte de creencias e imaginarios ancestrales legitimados por relatos sociales masivamente compartidos en la actualidad, preferentemente, a través de los medios audiovisuales (Aguilar Carrasco, 2007). Acaso los efectos más crudos derivados de la jerarquización sexual, como la violencia física y sexual, el maltrato o el terrorismo patriarcal, sean fácilmente reconocibles, pero no es sencillo identificar algunas de sus formulaciones concretas actuales pues, como se ha

indicado, el sistema de poder modula sus dispositivos adaptándose a contextos distintos, al tiempo que genera discursos y modos de subjetivación que hagan plausible la reproducción y legitimación del orden género-sexo.

Hoy sabemos que hay medios de socialización que están contribuyendo poderosamente a mantener y reforzar los roles sexuales, cada vez más invisibilizados en la medida que están normalizados (Ballarín e Iglesias, 2018). Internet, “redes sociales”, videojuegos, ciertos géneros musicales, videoclips, series y otros productos de consumo y uso habitual entre adolescentes canalizan una cultura que promueve la estetización de la violencia sobre las mujeres o la sobrecarga de sexualidad en niñas y adolescentes y convierte la ley del agrado, el mito del amor romántico o la violencia machista en sus ingredientes estrella. Los estereotipos sexuales, muy fortalecidos con los mensajes de la cultura popular y también mantenidos en la escuela (si no de forma explícita, sí a través del currículo oculto), contribuyen a nutrir lo que Ana de Miguel (2015) ha definido como una vuelta a los valores más rancios del rosa y el azul.

Uno de los estereotipos que ha marcado y marca la construcción de lo que se considera “femenino” y se sigue interiorizando como *habitus* entre las adolescentes, es el mito del amor romántico. Una secuela permanentemente *aggiornada* de la tradicional educación femenina como “ser para otros” y dependiente, como postulaba explícitamente Rousseau; este tema fue objeto de análisis político por parte de Simone de Beauvoir o feministas radicales como Shulamith Firestone o Kate Millet, entre otras, identificándolo como uno de los dispositivos más eficaces para perpetuar el dominio patriarcal. También la teórica nórdica Anna Jónasdóttir (1993), siguiendo un esquema conceptual deudor del análisis marxista de la plusvalía, explica esta generosidad emocional de las mujeres como resultado de un proceso instructivo que, a la postre, supone su explotación. Este mito sigue gozando de muy buena salud: Carmen Ruiz Repullo (2016), en un estudio sobre las adolescentes españolas, señala que se continúa educando a las chicas en la dependencia emocional. Existen otros mandatos patriarcales sobre las mujeres, como el imperativo de la “belleza”, que forma parte de la “ley del agrado” (Valcárcel, 2008, 2019); se trata de una norma que deviene en perversa disposición: propone como referentes aceptables a adolescente y mujeres modelos imposibles a través de la moda, la publicidad o el cine, condicionando poderosamente a aquellas para vivir de forma permanente en la inseguridad o la disconformidad consigo mismas (e implica, a menudo, intervenciones médicas, estéticas o de otro tipo). Mientras tanto, niños y adolescentes son socializados desde la infancia en conocimientos y valores que les encaminan a construirse no como “seres

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, *La escuela del siglo XXI en la encrucijada...* para otros” sino como sujetos “para sí”, en palabras de Simone de Beauvoir; de manera que, lejos de la “entrega” en que se socializa y educa a las niñas, el sexo masculino asume muy pronto que priorizar e imponer sus deseos y ambiciones de realización personal es lo correcto.

Cabría afirmar que la vigencia de todos estos (y otros) estereotipos sexistas en el proceso de socialización escolar ha venido experimentando una auténtica hipertrofia de la mano de la expansión planetaria de la “industria” del sexo y muy en particular de la pornográfica —la prostitución filmada— cuyo uso y abuso entre jóvenes y adolescentes se ha incrementado de forma harto llamativa en los últimos años. El porno, como estrategia de reproducción de la violencia sexual, se ha convertido en uno de los rasgos definitorios de la reacción patriarcal operada en las sociedades neoliberales. Al punto de que puede hablarse de un proceso de “pornificación de la sociedad” (Alario, 2021).

LA PORNOGRAFÍA COMO ESCUELA DE EDUCACIÓN SEXUAL

Como se ha indicado anteriormente, el sistema prostitucional se encuentra ampliamente legitimado en nuestras sociedades bajo sintagmas como “libertad sexual”, cuando no desde ideas como “transgresión” de supuestos valores morales tradicionales⁹. Sin embargo, ambas son concepciones engañosas. Como es sabido, en las sociedades capitalistas, es “libre” quien tiene poder de compra y capacidad de consumo. Por lo que a la sexualidad se refiere, se trata de una categoría que entra en la escena del pensamiento filosófico¹⁰ en el siglo XIX, con Schopenhauer, Kierkegaard, von Hartman, Nietzsche o Freud¹¹; y continúa con W. Reich, los surrealistas, Bataille¹² o Marcuse (Puleo, 1992; Valcárcel, 1996). Como Puleo señala,

⁹ Kate Millet (1995) analizó en profundidad la reproducción de la misoginia en autores como T.H. Lawrence, H. Miller o N. Mailer que hicieron del culto al pene un alegato sobre la sexualidad (“humana”). Su posición y su discurso forman parte de la más rancia tradición machista, sin embargo, no por casualidad, han sido considerados transgresores y adalides de la “libertad sexual” del siglo XX.

¹⁰Una tradición eminentemente androcéntrica cuando no, directamente, misógina que ha mantenido y mantiene una “doble moral”. El dispositivo sobre la sexualidad ha obviado sistemáticamente “que las relaciones sexuales no han significado nunca lo mismo para los hombres que para las mujeres” (Miguel, 2022, p. 283).

¹¹ Frente a las tesis del médico vienés sobre el tema, apunta Miguel “¿qué se puede hacer con una visión de los sexos en la cual la característica fundamental del “ser humano” es el pene?” (2022, p. 118). Freud no sólo fue incapaz de diferenciar entre condiciones histórico-culturales y biología en el caso del colectivo femenino, sino que “cientificó” la inferioridad de las mujeres caracterizándolas como pasivas, narcisistas y masoquistas, legitimando así cualquier violencia ejercida sobre las ellas.

¹² George Bataille clasificó a las mujeres en dos grupos: la esposa, que asocia a un mundo de represión y utilidad (masculina) y la mujer prostituida, que relaciona con erotismo, deseo y libertad (masculina). El supuesto transgresor reproducía con rigor, probablemente de forma inconsciente, la división que opera el patriarcado sobre el colectivo femenino a través del contrato sexual (Pateman, 1995).

estamos frente a un asunto de la filosofía contemporánea en el que el sesgo androcéntrico y patriarcal resulta más evidente y un tema en absoluto ajeno a la crisis del paradigma de dominación masculina propiciada por la lucha feminista.

La “revolución sexual” de los años 60 presentó la pornografía como liberación frente al puritanismo, pero el feminismo radical (político, que no moral), volvió a impugnar, como las sufragistas anteriormente, la doble moral y la violencia sexual, del patriarcado y se preguntó: libertad sexual, ¿para quién?, señalando la cara oculta de una “revolución sexual”, de cuño androcéntrico, que entendía la libertad sexual de las mujeres como disponibilidad permanente a los deseos de los varones y legitimó que estos pudieran tratarlas como juguetes sexuales (Jeffreys, 2011). Para Kate Millet, las ideas patriarcales sobre la sexualidad forman parte de las creencias, no se cuestionan porque “la dominación sexual es la ideología más profundamente arraigada de nuestra cultura por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder” (Millet, 1995, p. 70). Otras pensadoras, como Kathleen Barry, dejaron constancia de la genealogía misógina y sadiana del relato pornográfico considerando que venía a sancionar la subordinación de las mujeres¹³.

Así pues, la “libertad sexual”, en el marco del tradicional dominio patriarcal y del capitalismo, evidencia su corto recorrido: no es casualidad, ni mucho menos, que el sujeto que impone su deseo y su poder, el protagonista indiscutible del relato pornográfico sea habitualmente masculino, mientras el objeto comprado sea femenino. Son las mujeres quienes, de forma abrumadoramente mayoritaria, son consumidas, mercantilizadas y, finalmente, desechadas. Los datos empíricos vienen a demostrar que estamos ante un negocio/pacto genuinamente patriarcal: proxenetas, macarras, consumidores, *voyeurs* o puteros son en un alto porcentaje (en el caso de los últimos, el 99%), varones. Estas consideraciones se evidencian cuando se hace genealogía: la sexualidad, como producto cultural y como realidad social, es resultado de relaciones de saber-poder, como ya señalara Foucault; aunque el pensador francés olvidara el marco de dominio patriarcal e ignorara, deliberadamente o no, la existencia de autoras, como Kate Millet, que ya en los años 60 apuntaban que “el sexo es una categoría social impregnada de política” (Millet, 1995, p. 68).

¹³ La autora entendía que sólo podría establecerse un discurso tan deshumanizante sobre un grupo en situación de inferioridad normalizada. Apunta: “no se permitiría la misma facilidad de circulación ni se otorgaría el mismo apoyo ni la misma impunidad a manuales o modelos equivalentes de violencia sádica, mutilación y hasta genocidio contra ningún otro grupo de la sociedad” (Barry, 1988, p. 224).

A partir del último tercio del siglo XX con el resurgir del nuevo espíritu del capitalismo, el declive del pensamiento crítico, la facticidad sancionadora del mercado y el postergamiento de los análisis feministas, la pornografía ha devenido en una potente industria, originariamente estadounidense pero pronto extendida por todo el mundo y muy en particular en el sudeste asiático¹⁴. Como señala Jeffreys, al igual que la industria del cine, ha tenido capacidad para introducirse en todo el mundo como una forma, otra más, de colonización cultural. En resumen, la pornografía, uno de los negocios más boyantes del capitalismo finisecular, sustentada en la histórica violencia sexual patriarcal, y aupada por internet, dista, también, de ser heterodoxia o transgresión: habría que hablar, más bien, de ideología dominante en estado puro y de un negocio sustancial de la política sexual del patriarcado del capitalismo (Millet, 1995; Jeffreys, 2011; Cobo, 2020).

Resulta coherente, entonces, que una mercancía que se sostiene sobre los pilares renovados del orden mundial se haya convertido en hermenéutica de la sexualidad humana normalizando la tradicional violencia de los hombres sobre las mujeres (cultura de la violación): la pornografía proporciona cánones de autoimagen a los y las jóvenes mostrando que la cosificación sexual de las mujeres es “el” modelo de sexualidad, subrayando así que ser mujer es ser objeto (sexual). Además de constituir una escuela para la reproducción de estereotipos sexuales, el relato pornográfico está funcionando, sobre todo entre los jóvenes, como marketing para la banalización y uso de mujeres y niñas, evidenciando la relación entre ambas “industrias”. El artículo de consumo pornográfico se administra y empaqueta para que pueda ser interiorizado como libertad, deseo, incluso transgresión, en las subjetividades narcisistas, consumidoras, acríicas del orden neoliberal. En definitiva, la pornografía responde a las características de la sexualidad masculina y, a la vez, la construye, según un modelo inseparable de desigualdad y poder ejercido sobre las mujeres (Alario, 2021; Cobo 2020).

La sexualización y cosificación de mujeres y niñas, principalmente, la posibilidad de ejercer poder y violencia sobre las que no pueden decir “no”, ofrece a los varones un espacio en el que imponen “legítimamente” el control sobre la sexualidad femenina:

¹⁴ Muy esclarecedores resultan los análisis de S. Jeffreys sobre las continuidades existentes entre el sistema prostitucional organizado para los militares norteamericanos en el sudeste asiático durante la II G. Mundial y, una vez acabada ésta, la reorganización e inserción de escuadrones de esclavas sexuales asiáticas en el marco de la economía política de la globalización neoliberal (Jeffreys, 2011).

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... en definitiva, un lugar donde pueden vivir el placer del poder¹⁵. En sociedades que van avanzando hacia la igualdad, en las que el feminismo viene desarrollado una agenda política de dignidad y derechos para la mitad de la población, muchos varones interpretan la situación como amenaza de sus privilegios de forma que refuerzan y reproducen los roles tradicionales que se resisten a cuestionar:

Las narraciones pornográficas son una ley de la selva en la que no hay normas ni límites a la hora de satisfacer los deseos sexuales y de poder masculinos y en la que es imprescindible que las mujeres abduquen de sus deseos y extingan su yo con el único objetivo de satisfacer los deseos de los varones. (Cobo, 2020, p. 73)

La mercancía pornográfica ocupa así un lugar central como elemento socializador en la actualidad, conforme a los nuevos dispositivos de control que se apuntaban en la primera parte: ya no prohíben, no condenan, no ordenan de forma explícita; su consumo compulsivo, estimulado a golpe de *clik*, es percibido, por el contrario, como realización y libertad personal. La pornografía gratuita, ilimitada, anónima e interactiva, totalmente accesible a los adolescentes, incluso a la infancia, plantea un escenario absolutamente nuevo, desconocido hace muy pocos años¹⁶. Estamos todavía lejos de conocer las consecuencias de este fenómeno y sus implicaciones en el campo educativo, sobre todo, en el terreno de la educación por la igualdad entre varones y mujeres.

LA COEDUCACIÓN SECUESTRADA

La teoría feminista ha analizado la genealogía de los discursos misóginos del patriarcado a lo largo de la historia¹⁷. En el momento presente no sólo se mantienen las rancias posturas conservadoras sobre la jerarquización de los sexos (“sexo es

¹⁵ El poder es una clave fundamental para el análisis crítico de la pornografía, en la medida que erotiza el imaginario y las prácticas de subordinación y sumisión. No es casual que el subtítulo del libro de Rosa Cobo (2020) sobre el tema sea precisamente “El placer del poder”. En tanto expresión de las relaciones de poder de los varones sobre las mujeres, la pornografía proporciona claves indispensables para comprender el funcionamiento de las sociedades patriarcales.

¹⁶ Según un reciente estudio de *Save the Children España*, el 54,1 % de adolescentes cree que la pornografía da ideas para sus propias experiencias sexuales (en mayor medida ellos) y al 54,9 % le gustaría poner en práctica lo que han visto (Save the Children, 2020).

¹⁷ Los mitológicos, los religiosos o los filosóficos de cuño aristotélico fueron los primeros. Desde la Modernidad, las posiciones reactivas no han dejado de sucederse: el feminismo tuvo enfrente los patriarcalistas, seguidores de R. Filmer, y el determinismo biológico como base para naturalizar la inferioridad de las mujeres. Las doctrinas darwinistas justificaron las diferencias como jerarquía (con derivas en las corrientes racistas, clasistas y sexistas). En el XX las ideas que negaban la igualdad de derechos de las mujeres se asentaron en el sociobiologismo y el determinismo genético psicológico o social.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... destino”, como postula el biologicismo de la derecha) sino que, además, el embate contra los derechos de las mujeres proviene de posiciones, como el *transgenerismo*¹⁸, que sugieren que el sexo es elegible o que roles y estereotipos sexuales no forman parte de un sistema de poder y violencia, sino que son seleccionables o innatos (Miyares, 2021).

Esta ideología tiene una trascendencia importante en el medio social y educativo: al considerar insignificante la categoría sexo¹⁹, no sólo no combate la esterotipia sexual, sino que la fomenta de forma insistente, obstaculizando, por tanto, la comprensión de la subordinación de las mujeres como resultado de una situación estructural histórica de desigualdad. Y está suponiendo en la práctica, como se ha apuntado, la sustitución, con inusitada rapidez, de los programas educativos de igualdad entre varones y mujeres (cuando los hubo) por los de (una supuesta) diversidad²⁰.

Así, procede señalar, aunque sea someramente, las consecuencias negativas que dichas corrientes pueden tener en el medio educativo basadas en la reformulación del concepto de género y (de facto) la anulación de la categoría sexo: porque, insistimos, invisibilizan la función legitimadora de la esterotipia sexual en el orden de dominio patriarcal y, por tanto, contribuyen a normalizar la desigualdad entre varones y mujeres. Por otra parte, el cambio de los programas de “igualdad” por los de “diversidad” está comprometiendo el conocimiento de las diferencias y desigualdades educativas por sexo, lo que impide o imposibilita la posibilidad de reflexionar sobre formas de intervenir para corregirlas; además, las prácticas discursivas relativas a la “identidad de género” pervierten los objetivos de la coeducación: o sea, luchar contra el sexismo en cualquiera de sus formas y el androcentrismo dominante.

Así, por ejemplo, en el Congreso de Docentes Feministas por la Educación (DoFemCo, 2021) se puso de manifiesto

¹⁸ En este texto no se entra a valorar la doctrina transgenerista o los derechos de determinadas personas, sino las implicaciones éticas, políticas, sociales y educativas de la ideología trans para los derechos de las mujeres.

¹⁹ Al valorar el “sexo” irrelevante como realidad empírica y como categoría jurídica se conculcan derechos humanos de las mujeres recogidos en leyes que tienen su fundamento en dicha categoría.

²⁰ No deja de ser, cuando menos, llamativo que siendo la educación un objetivo clave de la lucha feminista, y en un momento en que las mujeres superan en resultados académicos a los varones, se instalen en las instituciones educativas discursos y prácticas que impiden comprender y desmontar los roles sexuales que colocan a las mujeres en posiciones de inferioridad.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada...

cómo los contenidos de los currículos educativos y la organización escolar se están alterando para incluir, bajo la apariencia inocente de los derechos humanos y la tolerancia hacia una supuesta minoría, ideas basadas en creencias irracionales que no solo suplantán la coeducación, sino que borran los derechos humanos de las niñas y las mujeres.

No es baladí, por tanto, hablar de secuestro de la coeducación, es decir de un “proceso que se inicia con la penetración de una ideología neoconservadora en el ordenamiento jurídico, se instaura en las instituciones educativas y se apropia del instrumento principal de la educación para la igualdad, la coeducación” (Carrasco, 2022, p. 24). Todo lo contrario, es fundamental poner de manifiesto el pernicioso papel que juegan estas corrientes porque, como se ha expuesto, la violencia, tanto la física como la simbólica, contra el 51% de humanidad no sólo no se ha eliminado, sino que se ha reformulado y reforzado en el capitalismo patriarcal; en definitiva, este tipo de prácticas discursivas que normalizan la desigualdad social y sexual devienen en un serio obstáculo para una educación democrática y emancipadora.

UN FINAL ABIERTO

Hasta aquí, hemos analizado, en fin, algunos fenómenos del totalcapitalismo patriarcal que actúan como vectores de socialización y de la conformación de subjetividades de los y las jóvenes en el marco de nuestros sistemas educativos. La escuela del siglo XXI, en la encrucijada del neoliberalismo y la reacción patriarcal, coadyuva de manera activa a la reproducción de la desigualdad entre varones y mujeres incluso en sociedades jurídicamente igualitarias. Desvelar la lógica profunda y la operatividad de dispositivos como los mencionados sólo es posible desde teorías críticas, como la feminista. Si la didáctica crítica aspira a ser coherente con sus postulados no puede dejar de integrar en su caja de herramientas la epistemología y las prácticas discursivas feministas para conceptualizar las nuevas realidades y proponer formas de abordarlas e impugnarlas. Politizar las relaciones sociales implica cuestionar las categorías más groseras que impone la racionalidad instrumental patriarcal e incorporar nociones como justicia sexual, ética pública o democracia realmente igualitaria (Miyares, 2003).

En este sentido, más allá de cualquier forma de embeleco idealista, habría que evitar, con la misma intensidad, la derivada a mecanicismos simplistas. Sabemos que la escuela, además de una eficiente maquinaria sistémica, se sitúa en un campo de

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada... fuerzas donde actúan y coexisten proyectos muy a menudo contrapuestos y en liza. Acaso no es imposible todavía que en el espacio público social y educativo puedan emerger y nutrirse racionalidades críticas con el statu quo, que tomen conciencia e impugnen la creciente desigualdad sexual y social como consecuencia de un capitalismo y un machismo desbocados. Por otra parte, compromisos colectivos por la igualdad entre varones o mujeres, por la coeducación, por la justicia social o la ética públicas, aunque hoy por hoy resulten plantas exóticas en un terreno abonado por el *management*, el individualismo consumista o la competitividad como banderas, no sólo no son descartables, sino que requieren de una estimulación urgente y colectiva. Al menos sí sabemos que el primer paso para que algo de todo ello pueda materializarse consiste en conocer bien el lugar que ocupa la escuela en la arquitectura del sistema; en definitiva, el lugar de la escuela en el patriarcado capitalista.

REFERENCIAS

- Aguilar Carrasco, P. (2007). El cine, una representación patriarcal del mundo. En J.F. Plaza y C. Delgado Álvarez (coord.), *Género y comunicación* (pp. 129-147). Fundamentos.
- Alario Gavilán, M. (2021). *Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad, violencia*. Cátedra.
- Ballarín Domingo, P. (2019). ¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca? En R. Cobo Bedía, *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*. Catarata.
- Ballarín, P. e Iglesias, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación*, 37, 37-67.
- Barry, K. (1988). *La esclavitud sexual de las mujeres*. La Sal.
- Bonal Sarró, X. (2000). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Institut de Ciències del'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasco Pons, S. (Coord.) (2022). *La coeducación secuestrada. Crítica feminista a la penetración de las ideas transgeneristas en la educación*. Octaedro.
- Cobo Bedía, R. (Ed.) (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata.
- Cobo Bedía, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Catarata.

- Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada...
- Cobo Bedía, R. (ed.) (2019). *La imaginación feminista, debates y transformaciones disciplinares*. Catarata.
- Cobo Bedía, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Ediciones B.
- Con-Ciencia Social* (2013). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/349515>
- DoFemCo. (2021). *Congreso Internacional Dofemco: La ideología de la identidad de género en las aulas*. 19, 20, 21 noviembre. <https://dofemco.org/congreso2021/>
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Cuesta, R. y Estellés, M. (coords.) (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 77-126.
- Fernández Estrada, M. (2007). *Educación para la ciudadanía como propuesta feminista*. Instituto de las Mujeres.
- Faludi, S. (1993). *Reacción, la guerra no declarada contra la mujer moderna*. Anagrama.
- González García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Han, B.C. (2016). *Piscopólica, neoliberalismo y nuevas formas de poder*. Herder.
- Hidalgo Villarroya, E. et al. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Octaedro.
- Jeffreys, S. (2011). *La industria de la vagina. La economía política de la comercialización global del sexo*. Buenos Aires.
- Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Cátedra.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Historia de la Educación*, 363, 282-308.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Cátedra.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 76, 1-198. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Miguel Álvarez, A. de (2015). *Neoliberalismo sexual, el mito de la libre elección*. Cátedra.

- Miguel Álvarez, A. de (2022). *Ética para Celia*. Ediciones B.
- Miyares Fernández, A. (2003). *Democracia feminista*. Cátedra.
- Miyares Fernández, A. (2008). Educación y sexualidad. En R. Cobo Bedia (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 107-122). Los Libros de la Catarata.
- Miyares Fernández, A. (2017). Las trampas conceptuales de la reacción neoliberal, “relativismo”, “elección”, “diversidad” e “identidad”. *Revista Europea de derechos fundamentales*, 29, 117-132.
- Miyares Fernández, A. (2021). *Distopías patriarcales: análisis feminista del “generismo queer”*. Cátedra.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia*. La Sal.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Puleo García, A. (1992). *Dialéctica de la sexualidad, género y sexo en la filosofía contemporánea*. Crítica.
- Puleo García, A. (Coord.) (1996). *Filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. MEC
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Saldaña Blasco, D. et al. (2019). *El patio de la escuela en igualdad. Guía de diagnóstico e intervención con perspectiva de género*. EqualSaree.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Katz.
- Save the Children (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales*.
- Scott, J. (2009). Historia de las mujeres. En P. Burke, *Formas de hacer historia* (pp. 59-90). Alianza.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988) *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a través de la coeducación*. Octaedro.
- Valcárcel, A. (1996). Misoginia romántica, Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche. En A. Puleo (coord.), *Filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica* (pp. 13-33). MEC.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.

Pilar Cancer, M. Engracia Martín y Juan Mainer, La escuela del siglo XXI en la encrucijada...
Valcárcel, A. (2019). *Ahora feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*.
Cátedra.